

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Ed.)

Research Report

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: PE

QUEM-report, No. 76

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Ed.) (2003) : Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: PE, QUEM-report, No. 76, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105471>

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 76/Teil I

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen PE/OE-Konzepte

Zwischenergebnisse von Projekten

mit Beiträgen von

Gudrun Aulerich;
Karen Götz, Thomas Hartmann, Christel Weber;
Siegfried Klarhöfer, Wolfgang Wirsich;
Andreas Kolschmann, Kristina Schubert;
Alexander Krauß;
Erwin Meyer-Wölfling;
Rudolf Aichner, Beatrix Broda-Kaschube, Roland Hormel;
Ottmar Döring;
Wolfgang Hillenbrand, Peter Weisser

Berlin 2003

Impressum

Die Veröffentlichungen "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten" Teil I und Teil II entstanden unter Verwendung von Ergebnissen der Arbeit im Programmbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" 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: Rudolf Aichner, Dr. Gudrun Aulerich, Beatrix Broda-Kaschube, Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Dr. Ottmar Döring, Dr. Evelyne Fischer, Karen Götz, Dr. Thomas Hartmann, Wolfgang Hillenbrand, Dr. Heinz Hinz, Dr. Roland Hormel, Dr. Ulrich Hübner, Peter Ivankovic, Dr. Sarina Keiser, Marita Kemper, Dr. Siegfried Klarhöfer, Andreas Kolschmann, Alexander Krauß, Erwin Meyer-Wölfig, Dr. Wolfgang Risch, Margit Rosenthal, Hildegard Schicke, Dr. Kristina Schubert, Dr. Bernd Streicher, Elmer Süß, Petra Tesch, Michael Wacker, Christel Weber, Peter Weisser, Renate Wielpütz, Wolfgang Wirsich, Dr. Eberhard Ziegler

QUEM-report, Heft 76/Teil I

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, Februar 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

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

Inhaltsverzeichnis

Seite

Teil I

Gudrun Aulerich

Der Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”
im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” 5

Karen Götz, Thomas Hartmann, Christel Weber

Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer
Dienstleistungsunternehmen 33

Siegfried Klarhöfer, Wolfgang Wirsich

Beratung innovativer Organisationsentwicklung 85

Andreas Kolschmann, Kristina Schubert

Aufbau eines Unterstützungsangebots für die Beratung
von Organisationsentwicklung 113

Alexander Krauß

Wissensmanagement und Produktentwicklung durch
kommunikative Vernetzung 139

Erwin Meyer-Wölfling

Aufbau eines Netzwerks von Beratern und Weiterbildungs-
einrichtungen für KMU 177

Rudolf Aichner, Beatrix Broda-Kaschube, Roland Hormel

Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen
Forschung und Gestaltung 219

Ottmar Döring

Innovationen durch Produktentwicklungsteams bei Bildungsträgern 279

Wolfgang Hillenbrand, Peter Weisser

Umbau eines regionalen Trägerverbunds 309

Teil II

Peter Ivankovic

Wer das Spiel ändern will, muss die Regeln ändern 351

Marita Kemper, Michael Wacker

Potenzialorientierte Prozessberatung zur Entwicklung
der Innovationsfähigkeit 379

Evelyne Fischer

Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen 417

Olaf-Axel Burow, Heinz Hinz

Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System
– EPOS 445

Sarina Keiser, Ulrich Hübner

Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen 497

Wolfram Risch, Bernd Streicher, Elmar Süß, Eberhard Ziegler

Projekt OnLernMit 529

Hildegard Schicke, Margit Rosenthal, Petra Tesch, Renate Wielpütz

Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten
und virtuellen Lernens 577

Autorenverzeichnis 615

Der Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”

1 Hintergrund – Handlungsbedarf – Ziele

Der Bildungsbereich gerät nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler in der Pisa-Studie (Das “Programme for International Student Assessment” (Pisa) wurde im Auftrag der OECD erstellt.) wieder einmal in die Kritik. Die Institutionenkritik reicht inzwischen vom Kindergarten über die Universitäten bis zu Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitsämtern.

Auf berufliche Weiterbildung bezogen werden seit längerem einerseits fehlende Fachkräfte für spezielle Arbeitsbereiche und andererseits zu viele Personen mit nicht arbeitsmarktfähigen Qualifikationen beklagt, verfehlte Förderrichtlinien für die Umschulung und Fortbildung von Arbeitslosen, schlecht aus- und fortgebildete Lehrer, unflexible Bildungseinrichtungen sowie insgesamt zu hohe Kosten und zu geringe Effekte aus Weiterbildungsmaßnahmen für die Wirtschaft und den Einzelnen. (“Die Schüler können schlecht lesen, unzureichend rechnen und Probleme lösen schon gar nicht.” – Der Spiegel 50/2001, S. 60 – ... “Jagoda, rechnet flugs vor, dass die schlechte Ausbildung jährlich rund sieben Milliarden Mark für Fortbildung verursacht.” – Der Spiegel 50/2001, S. 61)

Klar ist aber auch, dass im Bildungsbereich allein sicherlich nicht gesellschaftliche Entwicklungs- und Strukturprobleme gelöst werden können. Aber Veränderungen sind auch in der beruflichen Weiterbildung dringend erforderlich, wenn sie den Anforderungen gerecht werden will – nur ist offen, wie diese Veränderungen stattfinden können.

Ein Versuch, notwendige Veränderungen zu initiieren, zu erproben und dauerhaft zu etablieren, wird mit Forschungs- und Gestaltungsprojekten im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” unternommen. Das Programm ist mittelfristig angelegt und hat durch das BMBF und den ESF gefördert im Jahr 2001 begonnen. (www.abwf.de)

Hier wird auf einen Bildungsansatz orientiert, der die Entwicklung von Handlungskompetenz als Ergebnis des Lernprozesses anstrebt. Darin werden Kompetenzen bestimmt als "...von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert." (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162)

Die Orientierung auf Kompetenzentwicklung ist unseres Erachtens erforderlich, weil ein Aneignen von im Voraus festgelegten Wissensbeständen allein nicht mehr für den flexiblen Umgang mit komplexen Veränderungen ausreicht, für einen zukunfts offenen gesellschaftlichen Transformationsprozess, für die Gestaltung einer demokratischen Wissensgesellschaft.

Um die tief greifenden und permanenten Innovationsprozesse in allen Lebensbereichen, aber besonders im Arbeitsbereich, aktiv mit gestalten zu können, müssen unserer Meinung nach alle Individuen lernen, ihre (Lern)Situation bewusst wahrzunehmen und selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihre eigenen Lernprozesse zu organisieren. Im Idealfall entscheidet das lernende Subjekt selbst darüber, wozu, was, wann, wie, wo und womit gelernt wird. In diesem Prozess werden Lernende mit oder ohne Hilfe anderer initiativ, um ihre Lernbedürfnisse festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für des Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren sowie den Lernprozess zu evaluieren. (Dohmen 1996, S. 29 ff.; Knowles 1980, S. 18; Weinert 1982, S. 102; Erpenbeck/Heyse 1999, S. 130)

Im Prinzip der Selbstorganisation wird somit eine adäquate Bewältigungsstrategie für entwicklungsoffene Prozesse gesehen und die Unterstützung selbst organisierten Lernens (SOL) wird als innovatives Bildungskonzept angeboten.

Wenn jedes lernende Subjekt aus konkreten Verhältnissen – seiner sozialen Lage und speziellen Anforderungen – heraus für sich sinnvolle Lernziele definiert und darüber entscheidet, ob es diese Ziele erreicht hat, kommt es zu einer Dynamik des Lernsuchens, entsteht eine Eigenlogik des Lernens – was sich in Tendenzen zur Individualisierung des Lernens und zur Ausdifferenzierung der Lernwege zeigen kann.

Deshalb setzt sich die Forderung immer mehr durch (auch im Nachgang zur Pisa-Studie), dass gelernt werden soll, "wie man Probleme löst, wie man beim Problemlösen lernt, künftige Probleme zu lösen – und wie man über das, was man dabei gelernt hat, kommuniziert. (Der Spiegel 50/2001, S. 62 f.) Das "Wie" rückt also in den Mittelpunkt. Damit wird das (tätigkeitsorientierte, projektförmige) Lernen zum Gegenstand des Lernens gemacht und der Lern-

inhalt zum Vehikel des Lernens. Davon wird die Sicht auf Lernen überhaupt berührt – soll durch Lernen vorrangig Wissen angehäuft werden oder eher zur Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung beigetragen werden.

Weil kein Individuum, kein lernendes Subjekt, kein Akteur des Lernens von vornherein zu einem derart selbstbestimmten und selbst organisierten Lernen befähigt ist, muss dieses Lernen auch erst erlernt werden. Das kann bedeuten, dass bisher erfolgreiche Lernmuster nun nicht mehr tauglich sind und folglich jetzt verlernt werden müssen. Aber es bedeutet auch, dass bei all diesen Lernprozessen Unterstützung benötigt wird! Das hat Folgen für die Professionsentwicklung von Weiterbildnern und ihren Angeboten für Lernunterstützung, für die Ermöglichung von Lernen und das Erschließen weiterer Lernräume.

Als neuere Trends werden neben den traditionellen Orten und Formen des Lernens nun auch non-formales und informelles Lernen in verteilten Lernräumen und während der gesamten Lebenszeit relevant. Lernen wird dadurch stärker als bisher im Erwachsenenleben verankert (vgl. Kommission der ... 2000). Damit sind auch Konsequenzen für berufliche Weiterbildung verbunden, indem sie auch künftig keinen Monopolanspruch für die Lernunterstützung Erwachsener besitzt und in dem Weiterbildner ihren Blick erweitern könnten, um Berufsrelevantes in kooperativen Lernräumen einzubeziehen. Das soll nicht bedeuten, nun alle Lebensbereiche zu didaktisieren. Aber in ein Kontinuum des Lernens sind verschiedene Lernorte integriert, zu denen das Lernen im Arbeitsbereich, im sozialen Umfeld, in Bildungseinrichtungen und im Internet gehören.

Zur Ermöglichung selbst organisierten Lernens Erwachsener während des gesamten Lebens, in verteilten kooperativen Lernräumen, scheinen aber viele der jetzigen beruflichen Weiterbildungseinrichtungen bisher kaum in der Lage zu sein.

Das Thema “Lernen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen” ist ein Teil des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” und wurde mit Programmstart im Jahr 2001 als eigenständiger Bereich bei QUEM begonnen.

Die Bezeichnung des Themenbereichs ist in doppelter Weise programmatisch. Sie meint sowohl das Lernen (berufliche Kompetenzentwicklung und Erlernen von selbst organisiertem Lernen) Erwachsener mit Unterstützung der Leistungen von Weiterbildnern in Bildungsträgern als auch das Lernen der Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen und die Veränderung von beruflichen Weiterbildungsanbietern. Beide Aspekte sind in den Projekten des Be-

reichs zielführend. Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungsdienstleistern als Teil einer Lerninfrastruktur für SOL soll unterstützt werden.

Diese Zukunftsvorstellung sieht Weiterbildner und Weiterbildungseinrichtungen als einen Teil des Systems, das selbst organisiertes Lernen unterstützen kann. Dieses System ist wahrscheinlich ein Geflecht unterschiedlichster Lernmöglichkeiten, das vermutlich sowohl regional als auch überregional und global verankert ist und eine relativ verlässliche Lerninfrastruktur bildet. Die Förderung dieser Lerninfrastruktur ist eine politische Aufgabe, ist in gesamtgesellschaftlichem Interesse.

Es geht also um den künftigen Stellenwert von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen in einer Infrastruktur des Lernens, die selbst organisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung unterstützen kann. Und die Entwicklung einer derartigen Lernstruktur ist selbst ein offener Prozess.

Die Bedeutsamkeit von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen entsteht dabei aus den gesellschaftlich relevanten Funktionen, die sie erfüllen werden. Welche Funktionen das sein werden, ist ebenfalls ein entwicklungsöffener Suchprozess.

Hier ist auch die Frage nach dem Kerngeschäft oder den Leistungsprofilen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen angesiedelt (Sauer 2000, S. 7). Es geht also um eine erneute Bestimmung der Funktionen beruflicher Weiterbildung. Dabei bestehen mögliche Reaktionen

- in der Rückbesinnung auf bisherige traditionelle Leistungen,
- in Verschiebungen innerhalb des Leistungsprofils bezogen auf die Anteile und Gewichtungen einzelner Leistungssegmente und
- in der Entwicklung neuer Funktionen.

Bezogen auf Weiterbildungsorganisationen können mit der Unterstützung selbst organisierten Lernens Erwachsener einerseits Um- und Neustrukturierungen erfolgen, die von Stabilisierung bis zu Auflösungserscheinungen traditioneller Bildungsträger reichen, und andererseits neuere Funktionen auch in neuen Strukturen organisiert werden.

In der Weiterbildungspraxis zeigt sich bereits eine Zunahme bisher randständiger Leistungen wie Beratung, Coaching, Prozessbegleitung, Konfliktmanagement, Entwicklungsmoderation. Diese Lerndienstleistungen werden gegenwärtig von unterschiedlichen Professionen und in verschiedenen Organisationsstrukturen erbracht.

Im Programmbereich sind die Anbieter der Lerndienstleistungen selbst im Blick und deren eigene, interne Lernprozesse, die konsequenterweise auch nach dem Prinzip der Selbstorganisation verlaufen können. Natürlich vollziehen sich diese Veränderungen nicht ohne Einfluss und abgeschottet von der Außenwelt (auch beeinflusst durch bildungspolitische Orientierungen) und wirken auch über ihre Leistungen nach außen. Mit der Schwerpunktsetzung auf die interne Entwicklung von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen könnten Teilantworten zur Prüfung der Annahme erreicht werden, die davon ausgeht, dass mit der Entfaltung der Selbstorganisation eines Systems auch die qualitativen Anforderungen an die Organisation seiner Umgebung wachsen. (Kirchhöfer 1998, S. 52) Es wäre also ein Irrtum anzunehmen, selbst organisiertes Lernen bedürfe keiner Organisation und könne auch auf fremde oder äußere Stützung verzichten.

Wir nehmen somit an, dass

- Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens entsprechende Organisationsstrukturen benötigen,
- diese Organisationsstrukturen erst teilweise vorhanden sind,
- die Entwicklung dieser Strukturen von unterschiedlichen bereits bestehenden “Organisationen” ausgehen können,
- auch die Entstehung neuer Organisationsformen dazu gehört und
- berufliche Weiterbildner einen spezifischen Beitrag leisten können in einer Infrastruktur zur Unterstützung selbst organisierten Lernens.

Dieser spezifische Beitrag beruflicher Weiterbildungseinrichtungen könnte in der Förderung selbst organisierten Lernens von Erwachsenen, von sozialen Gruppen, von anderen Organisationen – auch von Netzwerken und von Regionen bestehen und Weiterbildner könnten so insgesamt zu einer kompetenzbasierten Lernkultur beitragen.

Damit werden folgende Fragen relevant:

- Welche Leistungen von Weiterbildnern/Funktionen von Bildungseinrichtungen können selbst organisiertes Lernen unterstützen?
- Welche Konsequenzen hat die Unterstützung selbst organisierten Lernens für die Professionalentwicklung von Erwachsenenbildnern?
- Wie verändern sich traditionelle Weiterbildungsanbieter in ihrem Selbstbild, ihrem Funktionsprofil, ihrem Kerngeschäft, ihrer Arbeitsweise, Arbeitsorganisation und damit in ihrer Organisationskultur?
- Welche neuen Organisationsformen entstehen für welche Funktionen?
- Welche Formen der Spezialisierung, Arbeitsteilung und Kooperation sind erkennbar?

- Welche Anlässe für Veränderungen gibt es?
- Wie wird der Veränderungsprozess gemanagt?
- Was sind förderliche und was sind behindernde Bedingungen für diese Veränderungen?
- Wie können diese Veränderungen (der Profession und der Strukturen) auch bildungspolitisch unterstützt werden?

Diese Fragen interessieren mit Blick auf das lernende Subjekt, all das ist Mittel zum Zweck, der in der Handlungskompetenz zur Lebensbewältigung besteht.

Immer ist damit aber die Veränderung von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen selbst verbunden. Sie könnten selbst zu lernenden Organisationen werden.

Über die Art und Weise der Ausübung veränderter Funktionen der Weiterbildungseinrichtungen könnte dazu beigetragen werden, die Vorstellungen vom Lernen bei den Nutzern der Lerndienstleistungen zu entwickeln! Zum Beispiel könnte die Bestimmung eigener Lernziele und individueller Lernwege zum allgemein üblichen bewussten Lernmuster Erwachsener werden und damit insgesamt eine andere Lernkultur geprägt werden. Durch eine andere Lernkultur in den Weiterbildungseinrichtungen, einem partnerschaftlichen Umgang der Lehrenden mit den Lernenden, der Lernende als gleichberechtigte Mitlerner agieren lässt, könnten sich auch die Lernkonzepte/-strategien der Nutzer verändern. Weiterbildner und ihre Einrichtungen könnten zu Mitgestaltern und Multiplikatoren moderner Lernkultur werden.

Mit den Projekten im Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” wird versucht, neue Lerndienstleistungen von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen zu erproben, die Mitarbeiterentwicklung durch neue Modelle selbst organisierten Lernens zu fördern und die Organisationsentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen durch neue Konzepte zu verbessern. Sie dienen der Unterstützung der Selbstorganisationsfähigkeit lernender Subjekte.

Um die erforderlichen Veränderungsprozesse in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen pro-aktiv zu unterstützen, werden im Programmbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” im Wesentlichen Projekte mit dem Ansatz der Handlungsforschung gefördert. (Die genaue Analyse der Art, in der hier Forschung und Gestaltung auf verschiedenen Handlungsebenen verbunden wird, steht noch aus. Bis dahin lehnen sich die Beschreibungen an Ansätze der Handlungs-, Aktions- und Praxisforschung an.) Dieser Ansatz scheint dem Projektanliegen angemessen, weil er versucht, durch ein

systemisches Modell von Verstehen und Handeln die Realität der Personal- und Organisationsentwicklung zu erfassen.

Die wissenschaftlichen Begleitungen entwickelten in den ersten Monaten der Projektlaufzeit ein entsprechendes Forschungsdesign, das Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung kombiniert und eine permanente, zeitnahe prozessbegleitende Reflexion und Supervision bietet, mit der die Veränderungsprozesse in verschiedenen Typen beruflicher Bildungsträger unterstützt werden sollen.

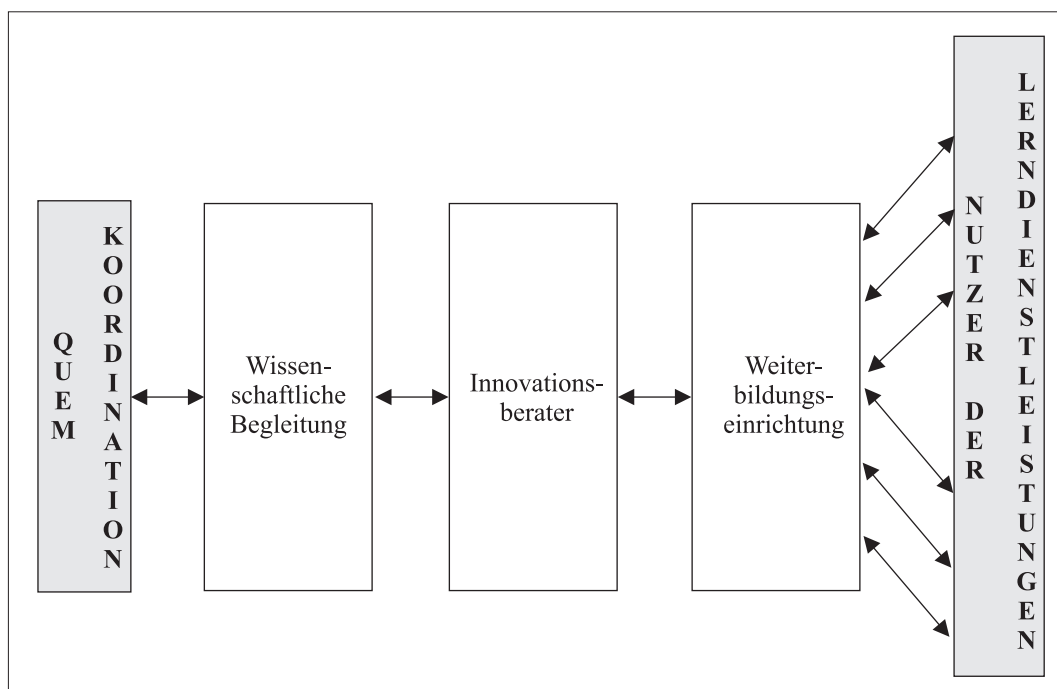
Gestaltungs- und Forschungsfragen werden vorrangig aus den Gestaltungsvorhaben heraus präzisiert und einzelne Teilprojekte konzentrieren sich jeweils auf spezielle Aspekte bei der Dokumentation, Reflexion und Analyse.

Die Projekte sind als Verbundprojekt konzipiert, die die Gestaltungsvorhaben in den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen und die wissenschaftliche Begleitung in einem interaktiven, iterativen Prozess zusammenführen.

Der Themenbereich versteht sich als Unterstützung für einen selbst verantworteten institutionellen Wandel in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. Die eigenen Möglichkeiten der Einrichtungen sollen dabei mit externen Potentialen der Beratung und wissenschaftlichen Begleitung modellhaft zusammengeführt werden (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1

Projektarchitektur



Probleme der Praxis sind der Ausgangspunkt für die wissenschaftliche und gestalterische Arbeit, für das Finden praktikabler Handlungsmöglichkeiten und deren theoriegeleiteter Erklärung.

In diesem QUEM-report-Heft werden die Intensionen für zwei Projektthemen, deren Startphase und erste Ergebnisse dargestellt.

Im Themengebiet *“Personal- und Organisationskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen”* (OE-Konzepte) (vgl. QUEM-Bulletin 6/2000, S. 14) wird der Akzent auf organisationsstrukturelle Fragen gelegt und im Themengebiet *“Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”* (Mitarbeiterentwicklung) (vgl. QUEM-Bulletin 6/2000, S. 16) steht die Personalentwicklung mit neuen Lernformen im Vordergrund. Natürlich sind Personal- und Organisationsentwicklungen eng miteinander verwoben, aber sie sollen in den beiden Projektverbünden als jeweils spezielle Anfangspunkte für Veränderungsmöglichkeiten gestaltet werden. Dahinter steht die Annahme, dass der Bereich der Organisation, in dem die Veränderung beginnt, relativ unerheblich ist. Wesentlich ist aber die Art und Weise, der Geist, die Atmosphäre in der die Veränderung in der Weiterbildungseinrichtung stattfindet. Erwartet wird ein Ausweiten, Umsichgreifen, Übergreifen der Veränderung und damit eine Verbreitung dieses “Geistes” im Unternehmen, in seiner Unternehmenskultur, im Leitbild der Weiterbildungseinrichtungen und in der Arbeitsweise. Sie wirkt nach innen (in der WBE und auf die in die Einrichtung kommenden Lernenden) und nach außen (über das Agieren ihres Personals in den Betrieben, Kommunen und Regionen und die Lernenden, die die Einrichtung verlassen). Dadurch können Weiterbildner zur Verbreitung einer neuen Lernkultur beitragen, indem sie selbst diese Kultur mit begründen.

Der Projektverbund “OE-Konzepte” hat im Januar 2001 mit acht Teilprojekten, von denen je vier in den neuen und in den alten Bundesländern angesiedelt sind, und zwei wissenschaftlichen Begleiteams begonnen.

Zum gleichen Zeitpunkt startete auch der Projektverbund “Mitarbeiterentwicklung”, der sich aus vier Teilprojekten zusammensetzt, die durch eine wissenschaftliche Begleiterin unterstützt werden.

In den folgenden Beiträgen werden Entwicklungsprozesse beschrieben, wie sie sich nach einem Jahr Projektlaufzeit darstellen. Bedenkt man die Komplexität und Durchsetzungsgeschwindigkeit von Personal- und Organisationsveränderungsprozessen, kann es sich nur um erste Zwischenergebnisse handeln. Sie sollen trotz ihrer Vorläufigkeit veröffentlicht werden, damit

frühzeitig Diskussionen in der Fachöffentlichkeit der Weiterbildungspraxis angeregt und kritische Hinweise in die Projektarbeit aufgenommen werden können. (Im November 2001 kamen noch vier Teilprojekte hinzu, die Beispiele für Bildungseinrichtungen von Handwerkskammern und für betriebsnahe Bildungsträger sind.)

Bei der Beurteilung der Entwicklungsverläufe auf der Ebene der Teilprojekte, der wissenschaftlichen Begleitungen und des Projektträgers sollte beachtet werden, dass die Eckpfeiler des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" auch Maßstab eigenen Handels sind, d. h., die Arbeitsweise SOL soll selbst gelebt werden, in der Begleitung der Projekte, in der Unterstützung selbst organisierten Lernens der Projektbeteiligten. Mit der Setzung der Vision einer kompetenzgetragenen Lernkultur ist ein normativer Rahmen für die Projekte gegeben und die benannten Ziele und Fragestellungen bilden den Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Lernprozess aller Beteiligten (Wissenschaftler, Praktiker, Politiker, Manager, Nutzer der Lerndienstleistungen/Lernende ...). In diesem Prozess stellen Modifikationen und Präzisierungen von Teilzielen, Problematiken, Forschungs- und Gestaltungsfragen sowie Lösungsansätzen die Normalität dar, sie sind aber nicht beliebig, sondern bewegen sich im Rahmen der Vision/Zielorientierung berufsrelevanter Kompetenzentwicklung, dem Prinzip der Selbstorganisation und der Gestaltung von Lernkultur.

Um auch unter diesem Aspekt die Entwicklungsverläufe in den Projektverbünden und den einzelnen Teilprojekten einschätzen zu können, wird besonderer Wert auf die Dokumentation der Vorgehensweise gelegt, auf Darstellungen der Zusammenarbeit und auf Ergebnisse gelebten selbst organisierten Lernens.

2 Projektverbund “OE-Konzepte”

Beim Finden neuartiger Lösungen in den bereits ausgeführten Veränderungsprozessen begreifen sich nun Weiterbildungseinrichtungen selbst als lernende Organisationen. Für diese neuartigen Lösungen sollen sie nun im Projekt geeignete Organisations- und Personalentwicklungskonzepte entwickeln, erproben und transparent machen. Wenn Weiterbildner nach dem Prinzip der Selbstorganisation arbeiten wollen und ihre Lernunterstützungsangebote nach diesem Prinzip gestalten, dann wird Organisationsentwicklung zu einer wesentlichen Rahmenbedingung für dieses Handeln. Damit rückt Organisationsentwicklung als konstitutive Bedingung für modernes erwachsenenpädagogisches Handeln in den Blick von Wissenschaftlern und Praktikern.

Anknüpfend an die Alltagserfahrungen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen können vermutlich Konzepte und Strategien hilfreich sein, die institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung mit pädagogischer Organisationsberatung verbinden aber auch PE-/OE-Konzepte wie sie bisher von anderen Dienstleistungsunternehmen angewandt werden. (Werden Weiterbildungseinrichtungen [WBE] als Organisationen betrachtet, so können sie allgemein als “soziale Gebilde” beschrieben werden, “die geplant arbeitsteilig und ziel- oder zweckgerichtet miteinander arbeiten und dabei auf Dauer angelegt sind.” – Fuchs-Heinritz 1994, S. 478) Sie müssten wahrscheinlich so modifiziert werden, dass sie betriebswirtschaftliche Kriterien sinnvoll mit der erwachsenenpädagogischen Spezifik von Weiterbildungseinrichtungen verbinden.

Solche Konzepte zur Organisationsentwicklung in pädagogischen Dienstleistungsunternehmen sind aber bisher kaum erkennbar. Deshalb soll geprüft werden, welche OE-Ansätze aus z. B. der Industrie nutzbar sind, welche theoretischen Ansätze praktisch umgesetzt werden können und ob in den Projekten geeignete PE/OE-Konzepte für Bildungseinrichtungen erfunden werden müssen.

Aus diesen Fragestellungen resultiert auch die gezielte Wahl von zwei unterschiedlichen Ansätzen für die wissenschaftliche Begleitung der Gestaltungsprojekte. Der eine Ansatz geht von der Grundannahme aus, dass Bildungseinrichtungen keiner spezifisch pädagogischen Organisationsberatung bedürfen und organisationspsychologische Theorien ausreichende Erklärungen bieten, während der andere Ansatz gerade die Besonderheiten pädagogischer Dienstleistungsorganisationen betont und einen entsprechenden Erklärungsversuch nun gemeinsam mit den Gestaltungsprojekten prüfen will.

Die konzeptionelle Basis für die zuletzt genannte Position bilden Modelle struktureller Transformation, mit denen der Funktionswandel von Weiterbildung erfassbar und gestaltbar werden soll. (Vgl. Kapitel “Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen”) Erwachsenenbildung wird hier im professionellen Selbstverständnis als Suchbewegung verstanden, in der Selbstlernprozesse gefördert und entwicklungsbegleitendes Lernen unterstützt werden sollen. In den Gestaltungsprojekten soll die Praxisrelevanz der vier Transformationsmodelle überprüft und das Finden adäquater Strukturen zur Bewältigung zieloffener und reflexiver Lernanforderungen unterstützt werden.

Von dieser Entwicklungsoffenheit und Reflexivität im Sinne projektinterner Selbstevaluation ist auch das partizipatorisch angelegte Begleitkonzept getragen und einem qualitativen Forschungsparadigma verpflichtet.

Für die Prüfung der zuerst genannten Position werden organisationspsychologische Modelle und daraus abgeleitete Hypothesen genutzt (vgl. Kapitel “Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gestaltung” und Bildungswerk der ... 2000). Sie orientieren die Analyse

- des Leistungsangebots
- der Unternehmenskultur und
- der Lern- und Veränderungsprozesse verschiedener Einrichtungen in den begleiteten Teilprojekten.

Auch dieses Erklärungsmodell ist entwicklungsoffen und ermöglicht den Einsatz geeigneter Mittel zur Unterstützung der Veränderungsprozesse und die Reflexion ihrer Ergebnisse.

Die Dokumentation und wissenschaftliche Analyse des Verlaufs der Veränderungsprozesse soll zu verallgemeinerbaren Orientierungen führen, die für andere Bildungsträger und Innovationsberater handlungsleitend werden können.

Aus dem prozessorientierten Beratungsverständnis werden auch Erkenntnisse für ein weiteres Ziel des Projekts erwartet. Es wird angestrebt, die in den Teilprojekten tätigen Innovationsberater als Kern eines aufzubauenden Unterstützungssystems für PE/OE-Prozesse in Bildungseinrichtungen zu gewinnen. Damit werden auch Fragen einer Professionalisierung in diesem Bereich aufgeworfen, die von der Entwicklung erforderlicher Kompetenzen bis zu Ausbildungsfragen reichen.

Mit diesen Organisationsentwicklungsprojekten werden somit zwei spezifische Zielsetzungen verfolgt:

- a) die Entwicklung und Umsetzung von Musterstrategien zur Erneuerung der internen Organisationsstruktur und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen und
- b) der Aufbau eines Unterstützungssystems für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen.

Die Musterstrategien sollen zu dem eingangs beschriebenen neuen Verständnis beruflicher Weiterbildung in einer sich entwickelnden Lernkultur beitragen. Sie müssten sich von traditioneller Managemententwicklung durch Training, Organisationsplanung und beauftragte Einzelne oder Gruppen vermutlich dadurch abgrenzen, dass sie die aktive, gleichberechtigte Beteiligung der Betroffenen bei der Lösung konkreter Probleme sichern und dass der OE/PE-Prozess (Lernprozess) problemlöse- und evaluationsintegriert stattfindet. Also auch hier das Prinzip der Selbstorganisation in der Art und Weise des Umsetzungsprozesses der Organisationsveränderung verwirklicht wird. Für diese PE/OE-Konzepte wird angenommen, dass sie selbst bereits vom angestrebten, künftig breit wirksamen Lernkulturverständnis getragen sein müssten, um nicht eigene Forderungen zu konterkarieren.

Dadurch soll zu einem besseren Problemlösungspotential der Organisation (zur "lernenden Organisation") beigetragen werden, das dauerhaft in der Organisation erhalten bleibt.

Aus der Nutzung dieser Art von PE/OE-Konzepten werden Anstöße für Veränderungen in der Organisationskultur erwartet. Die Organisationskultur (v. Küchler/Schäffter 1997, S. 18/19) prägen "Handlungsroutinen", die sich als Produkt eines unbewusst ablaufenden kollektiven Lernprozesses neben den formalen Regelungen herausbilden. In Zeiten "raschen Wandels" und beim Finden neuartiger Lösungen, also in nicht formalisierbaren Vorgängen, ist in Weiterbildungseinrichtungen vermutlich eher eine durch Flexibilität, Deregulierung und Mitarbeiterverantwortung gekennzeichnete Arbeitsroutine gefragt, als bürokratische Prinzipien. Damit ist auch die Art der Arbeitsgestaltung (partizipative Entscheidungsfindung, Kollegialität, Selbstbestimmungsverfahren – z. B. selbst steuernde oder teilautonome Arbeitsgruppen, Konzepte der Dezentralisierung von Fachbereichen) berührt, einschließlich einer ausgewogen kritischen Wertung tayloristischer Grundsätze (wie Kontrolle, Arbeitsteilung und Spezialisierung, Fremdbestimmung, zentrale Lenkung). Ebenso angesprochen ist die Zusammenarbeit der verschiedenen Mitarbeitergruppen (hauptberufliche, freiberufliche, Geschäftsführung), wenn es um die Integration pädagogischer und organisatorischer Tä-

tigkeiten geht. Es werden also Arbeitsweisen notwendig, in denen sich z. B. die Angebotsentwicklung als eigenständiger Suchprozess organisieren lässt.

Im Rahmen des Themengebiets "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" sind verschiedene Typen von Weiterbildungseinrichtungen ein relevantes Handlungsfeld für die exemplarische, modellhafte Erprobung innovativer PE/OE-Konzepte. Durch Einbeziehen einer breiten Palette typischer Weiterbildungseinrichtungen wird versucht, ein möglichst realitätsnahes Bild der Bildungsträgerlandschaft einzufangen. Die Heterogenität der Bildungseinrichtungen wird hier als Chance gesehen, durch kontrastierenden Vergleich Besonderheiten erkennen zu können.

In der ersten Ausschreibungswelle im Herbst 2000 wurden die Einrichtungstypen großes Bildungswerk, freier Träger mittlerer Größe, Verbund von Bildungsträgern und Verband von Bildungseinrichtungen für den Projektverbund ausgewählt. Deren erste Ergebnisse werden in diesem Heft dargestellt. Bereits in den ersten Monaten wurde das Fehlen wesentlicher Facetten der Bildungsanbieterlandschaft deutlich, das mit der Ausschreibung im Sommer 2001 für betriebsnahe Bildungsträger und Bildungseinrichtungen von Kammern und Innungen ausgeglichen wurde.

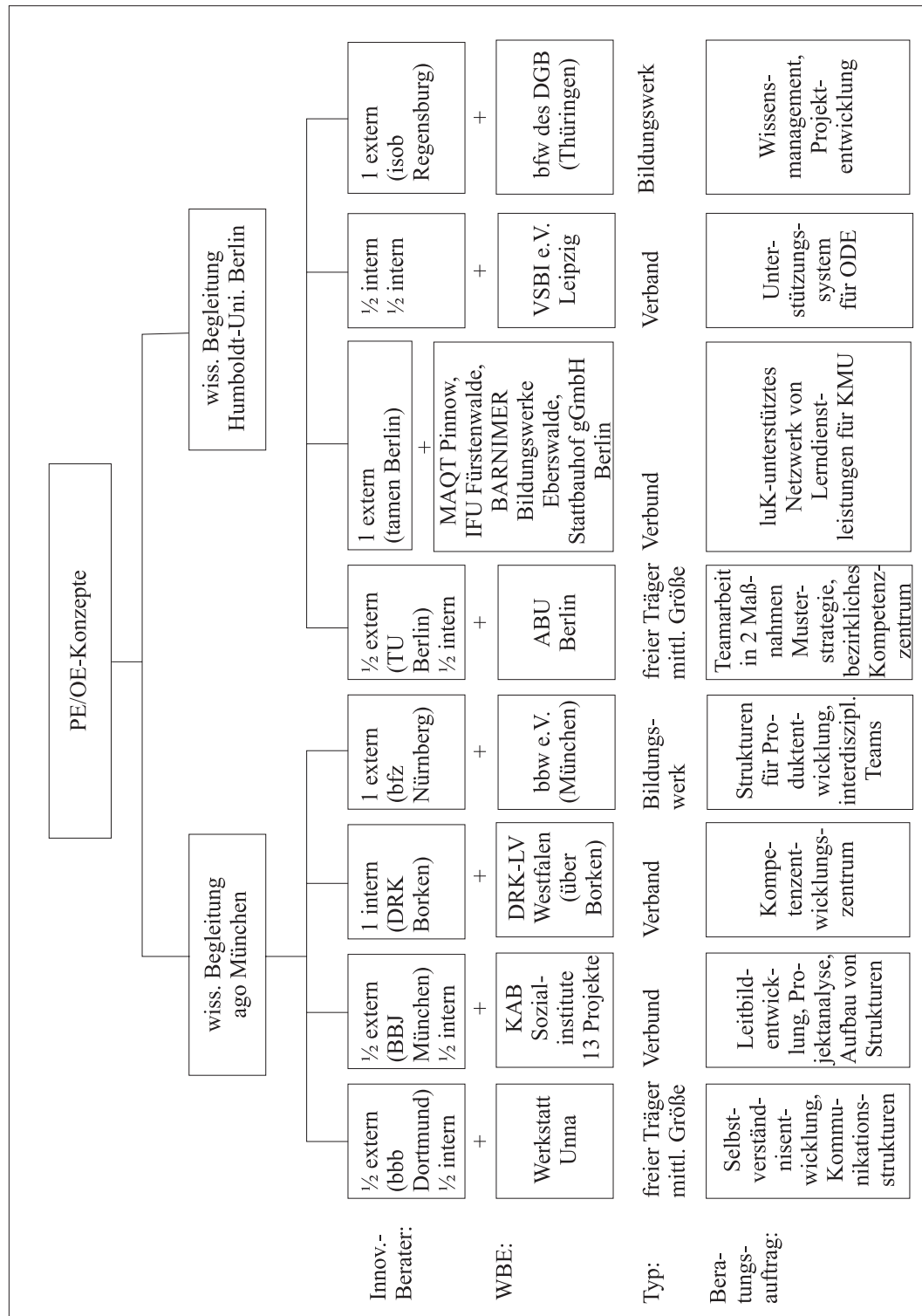
Der unterschiedlichen Situation der Weiterbildungslandschaft in den neuen und in den alten Bundesländern entsprechend, wurde das Schwerpunktthema "OE-Konzepte" bundesweit ausgeschrieben und paritätisch vergeben, womit künftig Ost-West-Vergleiche möglich werden sollen. Die Länderzugehörigkeit teilt die Zuordnung der Teilprojekte zum jeweiligen wissenschaftlichen Begleitteam (vgl. Übersicht 2).

Diese grobe Typisierung von Weiterbildungseinrichtungen wird jedoch im Projektverlauf unter dem Aspekt der externen und internen Förderlichkeit für selbst organisierte Lernprozesse geprüft. Hier könnten sich solche Merkmale wie das Selbstbild, die Zukunftsvorstellungen, die Genese der Einrichtung, ihre Mitgliedschaft, das Leistungsspektrum, ihre Arbeitsweise, ihre formale Struktur und die Struktur ihrer Nutzer bedeutsamer erweisen als ihre Größe und Rechtsform. (Die Struktur der Nutzer könnte differenziert werden nach Betriebsnähe, Fördermittelgeber/Finanzierung, Branchenspezifik, Überbetrieblichkeit, Regionalverordnung, Werteorientierung.)

Die Themen, Inhalte und Problemstellungen der Organisationsveränderung haben die Einrichtungen selbst benannt und sie führen auch die Entwicklung und Umsetzung der Gestaltungsmaßnahmen in eigener Verantwortung durch. In den beteiligten Einrichtungen bieten konkret anstehende Entwicklungsaufgaben den jeweiligen Lern- und Beratungsanlass. Eine Reduktion

komplexer Alltagszusammenhänge auf abgrenzbare Themen und Zeiträume und das Schaffen lernförderlicher sozialer Situationen sind gemeinsame Grundvoraussetzung für die Projekte ebenso, wie der Veränderungswille der Geschäftsleitung der Einrichtung.

Übersicht 2



Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen

Der Fokus organisationaler Lernprozesse liegt auf den Handlungszusammenhängen von Personen. Die Gestaltungsvorhaben der einzelnen Modellprojekte beziehen sich wesentlich auf den Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und die Schaffung lernförderlicher Situationen in Weiterbildungseinrichtungen.

Die Gestaltungsvorhaben der acht Teilprojekte lassen sich wie folgt umreißen:

Den Ansatzpunkt in der ABU Berlin (vgl. Kapitel “Beratung innovativer Organisationsentwicklung”), beraten durch einen internen und einen externen Berater, bieten Formen abteilungsübergreifender Teamarbeit und regelmäßige Abstimmungsprozesse bezogen auf eine Curriculumsentwicklung im Bereich “Arbeiten und Lernen”, die zur Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt beitragen soll. Um eine bessere Motivation der Lernenden in der Einstiegsphase, eine Vereinbarung von Lernzielen, eine Verzahnung von theoretischen und praktischen Lernsequenzen u. v. a. m. zu unterstützen, sind Formen abteilungsübergreifender Teamarbeit und regelmäßige Abstimmungsprozesse in der Einrichtung nötig. Damit verändert sich auch die Haltung der Mitarbeiter gegenüber den Lernenden in Richtung einer “Entwicklungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe”, was auch zu anderen Einstellungen der Lernenden beiträgt. Offen ist, wie das Lernen Einzelner in das Lernen der Gesamtorganisation überführt werden kann.

In einem weiteren Teilprojekt (vgl. Kapitel “Aufbau eines Unterstützungsangebots für die Beratung von Organisationsentwicklung”) sollen zuerst in drei Mitgliedseinrichtungen des Verbands Erfahrungen mit der Beratung von Organisationsentwicklung gesammelt werden, die dann in den Aufbau eines Unterstützungsangebots für weitere Verbandsmitglieder einfließen sollen. Dieses Teilprojekt versucht somit das gleiche Herangehen, wie der Projektverbund insgesamt. Auch hier hat jede der drei Einrichtungen ein anderes konkretes Entwicklungsanliegen. Das praktizierte Beratungsverständnis und strukturelle Aspekte führten zu Kritik. Neben der Schwierigkeit, nacheinander auf zwei Ebenen Gestaltungsprozesse unterstützen zu wollen, geriet hier die Stellung der Berater besonders in den Blick. Das Beratungsverständnis und die Struktur des Teilprojekts verzögerten den Projektfortschritt.

Nach jahrelanger Expansion sah sich ein großes Bildungsunternehmen (vgl. Kapitel “Wissensmanagement und Produktentwicklung durch kommunikative Vernetzung”) vor Außenanforderungen gestellt, die eine Umstrukturierung des Gesamtunternehmens erfordern. Den konkreten regionalen und in-

dividuellen Anforderungen gerecht werdende Angebote lassen sich vermutlich eher aus der Vor-Ort-Perspektive erarbeiten. Zum Herstellen von Synergien wird eine verstärkte Zusammenarbeit regionaler, teilautonomer Bildungsstätten durch Austausch ihrer Angebotskonzepte versucht und die Optimierung interner Kommunikationsabläufe. Der Balanceakt der Organisationsberatung besteht im Vermitteln der jeweiligen Außenperspektive in die Innensicht. Das in einer Niederlassung erprobte Herangehen soll in der zweiten Etappe (ab 2003) des Projekts für das gesamte Unternehmen erschlossen werden.

Mit dem Ziel bedarfsgerechter und nahe am Arbeitsprozess stattfindender Lernunterstützung sollen verschiedene Bildungsträger ihre jeweiligen Potentiale verbinden und dem speziellen Kundenkreis der KMU in einer Region flexibel anbieten (vgl. Kapitel “Aufbau eines Netzwerks von Beratern und Weiterbildungseinrichtungen für KMU”). Die Einzeleinrichtungen erleben den Anspruch an Kooperation aber vorrangig als Konkurrenz um Kunden. Sie wollen eher bei der Erschließung interner eigener Potentiale und neuer Geschäftsfelder beraten werden. Gerade das Verändern von Einstellungen bei den Bildungsanbietern ist ein schwieriger und länger dauernder Prozess, der durch positive Erfahrungen im Projektverlauf befördert werden soll.

Ein anderes großes Berufsfortbildungswerk (vgl. Kapitel “Innovationen durch Produktentwicklungsteams bei Bildungsträgern”) wollte die beiden Ziele: kurzfristige Produktentwicklung und gleichzeitiges Schaffen veränderter Strukturen für kontinuierliche Innovationsprozesse verbinden. Die verschiedenen Produktentwicklungsteams haben zwar neue Produkte angeboten, die Entscheidung über deren Praxiseinführung als Leistungsangebot durch die Geschäftsführung steht aber ebenso aus wie die dauerhafte Beibehaltung der temporären Projektstrukturen in der Organisation.

Das ursprüngliche Ziel, ein bestehendes Netzwerk zu professionalisieren (vgl. Kapitel “Umbau eines regionalen Trägerverbunds”) und mit Instrumenten des Wissensmanagements zu unterstützen, musste in einem weiteren Teilprojekt aufgrund gravierender Veränderungen der Bedingungen für die Zusammenarbeit zurückgestellt werden. Nach einer Phase der Verunsicherung der Netzwerkpartner durch geänderte Förderrichtlinien des Lands und neuen Machtkonstellationen im Netzwerk wird nun gemeinsame Vertrauensbildung und Zielfindung durch die Berater unterstützt.

Ein Veränderungsvorhaben begann auf der strukturellen Ebene einer Bildungseinrichtung (vgl. Kapitel “Wer das Spiel ändern will, muss die Regeln ändern”) mit der Zusammenlegung zweier zentraler Abteilungen und der Bildung von Arbeitsteams entlang der Kernleistungen Beratung, Vermittlung,

Kompetenzförderung und Casemanagement, um so Voraussetzungen für weitere Umstrukturierungen zu schaffen. Damit soll die Leistungserbringung grundlegend verändert und in den Teams eigenverantwortliches und selbst organisiertes Arbeiten möglich werden. Von den Erfahrungen in der Bildungsrichtung werden im weiteren Verlauf des Projekts Wirkungen für den gesamten Verband erwartet.

In einem anderen Bildungsanbieter mittlerer Größe (vgl. Kapitel “Potenzialorientierte Prozessberatung zur Entwicklung der Innovationsfähigkeit”) gingen der interne und die externen Berater von den zwei Prämissen aus, dass Veränderungen in Organisationen auch andere Arbeitsstrukturen benötigen und dass dazu das Prinzip der Beteiligung grundlegend ist. Über moderierte Zielfindung und -priorisierung wurde mit der Effektivierung interner Kommunikations- und Entscheidungsprozesse und mit Produktentwicklungsteams begonnen. Bisher entstanden hier eine dauerhafte abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe und temporäre Teams, die erste neue Lernangebote entwickelten.

Insgesamt wird deutlich, dass jede Inanspruchnahme von Beratungsleistungen zur Organisationsentwicklung in unterschiedlichen Situationen stattfindet und damit fallspezifisch beraten wird.

Zentral scheint das Beratungsverständnis, das die Beteiligten im Veränderungsprozess entwickeln. Hier werden auch Erkenntnisse zur Lerndienstleistung “Beratung” erwartet, die auf den verschiedenen Ebenen des Projektverbunds (Weiterbildner mit Lernenden; Innovationsberater mit Weiterbildnern und der Geschäftsführung, wissenschaftliche Begleiter mit Innovationsberatern, Projektleitung mit wissenschaftlichen Begleitern) erzielt werden.

Den Bildungseinrichtungen wurden zur Begleitung ihrer Organisationsentwicklung so genannte “Innovationsberater” finanziert. Sie sollten die konkrete Entwicklungsaufgabe beratend mitgestalten und waren als neutrale Berater gedacht, die nicht Mitglied der Einrichtung sein sollten, aber schon in gemeinsamen Arbeitsvorhaben Erfahrungen gesammelt haben. Damit konnte sowohl die Weiterbildungseinrichtung als auch der Innovationsberater den Projektantrag stellen und den jeweiligen Partner vorschlagen.

Bereits in den Vorbereitungsgesprächen zum Projektvertrag, die im Programmbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” gemeinsam mit den wissenschaftlichen Begleitern und den Projektnehmern geführt wurden, entstanden erste Modifikationen. Einige Bildungseinrichtungen wollten lieber mit Insidern arbeiten, die dann auch den Umsetzungsprozess direkter beantworten könnten (z. B. durch ihren Status als Abteilungsleiter). Andere

Einrichtungen schlugen auch eine Verteilung der Projektmittel auf einen internen und einen externen Berater vor (mit je einer halben Personalstelle), wieder andere wollten nur externe Berater.

Welche Wirkungen die Stellung der Berater zur Einrichtung auf den Beratungsprozess hat, ist ein Aspekt künftiger Analysen.

Je nach Größe des Veränderungsvorhabens und der Weiterbildungseinrichtungen wurden die “Innovationsberater für Organisationsentwicklung” in einer oder mehreren Einrichtungen gestalterisch tätig. Für das Projekt ist eine Laufzeit von vier Jahren vorgesehen, wobei nach zwei Jahren über die Fortsetzung in den Teilprojekten gemeinsam entschieden wird.

Den “Innovationsberatern” sind zwei “wissenschaftliche Begleiterteams” zur Seite gestellt, die jeweils verschiedene Wissenschaftsdisziplinen vertreten. Sie stehen für Supervisionen und Falldiskussionen zur Verfügung und bearbeiten übergreifende wissenschaftliche Fragestellungen quer zu den Modellprojekten. Die Themendifferenzierung im Wissenschaftlerteam ist eng an das zu entwickelnde Forschungsdesign (vgl. Kapitel “Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen”, und “Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gestaltung”) geknüpft.

Neben den üblichen Schwierigkeiten des Kennenlernens und der Vertrauensbildung neuer Partner in einem Projektverbund war die komplexe Architektur für das Zusammenwirken der Projektbeteiligten gewöhnungsbedürftig. In einer mehrere Monate dauernden, intensiven Klärungsphase wurden die gegenseitigen Erwartungen, Pflichten und Regeln der Zusammenarbeit diskutiert und erprobt.

Zu Verunsicherung bei den Innovationsberatern der Teilprojekte und den wissenschaftlichen Begleitern führten auch die Vorstellungen der beiden wissenschaftlichen Teams zur Prozessbegleitung der Gestaltungsvorhaben und ihre Unterschiedlichkeit.

Im Laufe der Arbeitstreffen von Innovationsberatern und wissenschaftlichen Begleitern wurde nun eine Arbeitsweise zur Unterstützung der Beratungsprozesse gefunden, die durch thematische Inputs, Fallbesprechungen und kollegiale Beratung gekennzeichnet ist und damit selbst ein Modell für Organisationsberatung anbietet.

Die Beratungsangebote in den Teilprojekten antworten auf einen manifesten Unterstützungsbedarf beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. Die exter-

ne Ressource Innovationsberatung stellt den Einrichtungen Reflexionsbedingungen zur Verfügung, die in ihrem Alltagshandeln kaum vorhanden sind. Entscheidend ist auch, dass die Beratung auf die Mobilisierung interner Potentiale zielt. Das Veränderungsspektrum der Entwicklungsvorhaben umfasst Optimierungsfragen, reflexive Standortbestimmung und konzeptionelle Weiterentwicklung (vgl. Kapitel Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen”).

Die Beratungsprozesse in den Teilprojekten finden in einem Spannungsdreieck zwischen internem Problemdruck, politischem Erwartungsdruck und den Unterstützungserwartungen der Teilnehmer statt und werden je unterschiedlich thematisiert (z. B. im Aufbau einrichtungsübergreifender Netzwerkstrukturen oder in der Optimierung der Organisationsstruktur).

Weiterbildungseinrichtungen werden überwiegend als Anbieter von Kursen und Maßnahmen wahrgenommen, die sich nach den Bedingungen der Fördermittelgeber richten (meist SGB III und kaum frei finanziert). Innovationen finden bislang nur in Nischenbereichen statt und sind eher Reaktionen als Aktionen (vgl. Kapitel Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen”). Das Leistungsprofil differenziert sich entsprechend den trägerspezifischen Milieus und den Umfeldbedingungen nicht einheitlich in den Trends: regionale Orientierung, betriebsnahe Erfassung konkreter Bedarfslagen, individualisierte Lernbegleitung und Modularisierung (vgl. Kapitel Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen”).

In den Gestaltungsprojekten wurden konkrete Entwicklungsaufträge und Ziele für die Innovationsberatung abgestimmt. Sie bieten den Beratungsanlass in den Teilprojekten und *führten bereits zu neuen Lernangeboten und zum Aufbau veränderter Kommunikations- und Interaktionsstrukturen*. Beides kann Räume für verantwortliches und kreatives Arbeiten und Lernen bieten. Diese Organisationsstrukturen können die Arbeitsweise in den Weiterbildungseinrichtungen wesentlich verändern und dauerhaft förderliche Bedingungen für Lernen und Innovationen sein. Aus der Reflexion der Art und Weise, in der die Entwicklungsprobleme bearbeitet werden und Arbeitsstrukturen entstehen, kann erwartet werden, dass mit den Beteiligten in den Bildungseinrichtungen gezielt Möglichkeiten zur Unterstützung selbst organisierten Lernens und beruflicher Kompetenzentwicklung Erwachsener entwickelt werden.

3 Projektverbund “Mitarbeiterentwicklung”

Auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft erwachsen hohe Ansprüche an die Selbstlernfähigkeit der Individuen. Die Entwicklung der Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen, die Motivation zu diesem Lernen, neue Lernformen, Lernorte und Lernwege fordern auch diejenigen in neuer Art heraus, die sich professionell mit der Unterstützung von Lernprozessen befassen.

Besonders Mitarbeiter beruflicher Weiterbildungseinrichtungen werden als potentielle Förderer selbst organisierten Lernens Erwachsener und der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen gesehen. In ihrem Alltagshandeln nehmen sie aber immer stärker selbst wahr, dass das klassische Aufgabenspektrum eines Dozenten oft nicht mehr genügt und auch Teile ihrer Berufserfahrung entwertet sind. Jetzt müssen sie sich – auch um die Existenz ihrer Einrichtung und ihre Erwerbsgrundlage zu sichern – und ihre Lernkonzepte mit entwickeln, prüfen und wo nötig verändern. Das heißt, nicht mehr nur frontale Kursformen sind geeignet Wissen zu vermitteln, sondern auch projektbegleitende, entwicklungsbezogene, tätigkeitsorientierte Formen können zur Lernunterstützung genutzt werden. Die Umsetzung dieses auf die Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit Lernender gerichtete Lernen heißt für Erwachsenenbildner, dass sie Erwachsene beraten (Potentialansatz), Tätigkeiten arrangieren, Lernprozesse reflektieren und gleichzeitig selbst in diesem Prozess gleichberechtigte Lernende sind. Es wird vermutet, dass Weiterbildner diese Art zu Lernen selbst auch erlernen müssen und sich dafür der eigene Arbeitsprozess und konkrete Arbeitssituationen am besten eignen. Bei der bewussten Reflexion und Gestaltung dieser Lernprozesse können sie wahrscheinlich – ebenso wie die von ihnen begleiteten Lernenden – institutionalisierte Formen der Unterstützung durch externe Lernberater benötigen.

Hier bildet die Annahme den Hintergrund, dass eigene Lernerfahrungen und Überzeugungen vom Nutzen handlungsorientierten Lernens die Motivation zur Erprobung solcher Lernformen mit anderen Lernern und in anderen Situationen fördert.

Die Zielstellung besteht im Themenbereich PE-Konzepte im modellhaften Entwickeln und Erproben von Lernarrangements, die selbst organisiertes Lernen unterstützen können. Um das zu erreichen, werden zwei miteinander verschränkte Schritte angenommen.

Zum einen sollen sich die Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen selbst passende spezifische neue Lernformen und Lernarrangements bei der

Lösung ihrer Arbeitsaufgaben erarbeiten. Damit erfolgt ihr Lernen in diesen neuen Lernformen integriert in authentische Arbeitsprobleme, beteiligt alle betroffenen Mitarbeitergruppen und wird durch externe Personalentwickler/Lernberater begleitet. Der Verlauf der Entwicklungsprojekte wird wissenschaftlich analysiert. Die Art und Weise des Erarbeitens der innovativen Lernunterstützungsangebote soll als gelebtes und reflektiertes Beispiel für einen Lernprozess nach dem Prinzip der Selbstorganisation dienen und zur Professionalisierung der Weiterbildner beitragen. Damit können auch Konsequenzen für eine andere Arbeitsweise in der Einrichtung bis zur Umstrukturierung der gesamten Organisation verbunden sein.

Zum anderen sollen damit veränderte, den Bedürfnissen erwachsener Lerner (den Kunden/Nutzern) besser entsprechende (neue) Lernarrangements entstehen.

Damit könnte die Verbreitung zeitgemäßer und zukunftsfähiger Lernformen forciert werden.

Eine solche Art reflektierter Mitarbeiterentwicklung an Hand konkreter Projekte ist bisher kaum versucht worden. Damit ist auch nicht klar, wie sie zu gestalten ist. Fragen des Beratungsverständnisses der Personalentwickler sind ebenso Gegenstand des Projektverbunds wie Fragen des Nachweises von Lernwirkungen/Kompetenzentwicklung.

Einzelne Schwerpunktfragen beziehen sich auf: (vgl. Kapitel "Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen")

- die personellen (fachlichen und motivationalen) und organisationalen Voraussetzungen zur Kompetenzentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen
- Zusammenhänge zwischen den Formen selbst organisierten Lernens mit strukturellen Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstruktur und Führungsverständnis in den Weiterbildungseinrichtungen
- die Effekte selbst organisierten Lernens bei den beteiligten Mitarbeitern, den Führungskräften der Weiterbildungseinrichtungen, den Personalentwicklern/Lernbegleitern, der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung
- die Anlässe, Motive, Ziele für Umorientierungen/Neuerprobungen von selbst organisierten Lernformen zur Entwicklung der Kompetenzen von Weiterbildnern, bei den Geschäftsleitungen und den Beschäftigten
- geeignete berufsbegleitende Reflexionsstrukturen und
- den Einfluss unterschiedlicher Berufsbiografien von Weiterbildnern auf die Entwicklung selbst organisierten Lernens.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden im Projektverbund von einer Person für die wissenschaftliche Begleitung und Projektleitung vier Teilprojekte, davon zwei in den neuen und zwei in den alten Bundesländern unterstützt. Diese, die Fördergebiete übergreifende Begleitung, ist eine Besonderheit des Verbunds und ermöglicht in sehr direkter Weise die Analyse von bildungspolitischen Traditionen und förderpolitischen Spezifika nach der Wende.

Erstrangige Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung waren die Formulierung des Forschungsdesigns und der Aufbau einer teilprojektübergreifenden Kommunikationsstruktur. Dabei sollte ein organisationspsychologischer Ansatz die Verbindung zwischen distanzierter Forschung und initiiender Gestaltung auf der Ebene der Personalentwickler ermöglichen und gleichzeitig Rollenkonflikte zwischen Personalentwicklern und wissenschaftlicher Begleitung vermeiden. Denn die Kernaufgaben der Koordination, Intervention, Dokumentation und Evaluation bestehen mindestens auf den Ebenen der Personalentwickler, der wissenschaftlichen Begleitung und dem Projektmanagement bei QUEM.

Der Projektaufbau entspricht der in Übersicht 1 dargestellten Konstruktion. Damit existiert für die Lernbegleiter eine im Projektaufbau vorgesehene Ebene für Reflexionsschleifen in Form von kollegialem Erfahrungsaustausch, die es gestattet das zu bearbeitende Teilprojekt aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Die Ergebnisse dieser Reflexionen steuern dabei die Feinausrichtung des Projekts. Auf dieser Basis sind orientierende Interventionen seitens der Lernbegleiter, der wissenschaftlichen Begleitung sowie auch von QUEM zeit- und prozessnah möglich.

Zur Dokumentation des Projekts haben sich Projekttagebücher bewährt, in denen die Lernbegleiter ihre Aktivitäten in den Weiterbildungseinrichtungen, Fortschritte sowie Hindernisse oder Misserfolge notieren und die der wissenschaftlichen Begleitung als eine Datenquelle für Analyse und Fallberatung zur Verfügung gestellt werden. Die Lernbegleiter bzw. die Weiterbildungseinrichtungen selbst dokumentieren darüber hinaus ihre Ergebnisse in unterschiedlicher Form. Dies reicht von schriftlichen Protokollen über die Anlage eines Kompetenzordners bis hin zu CDs.

In den Teilprojekten werden von einem Personalentwickler eine oder zwei Bildungseinrichtungen beraten, so dass im Verbund der vier Berater sechs Einrichtungen vertreten sind.

Die Umsetzung der Lernkonzepte wird in den Weiterbildungseinrichtungen mit Hilfe von externen Personalentwicklern/Lernberatern durchgeführt. Sie

koppeln entsprechend der konkreten Arbeitsaufgabe (z. B. Kooperation praktizieren, Interessenkonflikte bearbeiten), neue Lernformen (wie: kontinuierliche Prozessberatung, ganzheitliche Kompetenzbetrachtung, Kollegencoaching, Mentorensysteme, Fachgruppen, modulare Lernsoftware) mit konventionellen Lernformen (wie: Modulsysteme in der Fortbildung, Fachvorträge, Erfahrungsaustausch intern und trägerübergreifend). Gleichzeitig fördern sie über Selbstreflexionsprozesse die Evaluation der Lerneffizienz (Nutzen, Lernerfolg) dieses tätigkeitsintegrierten Lernens (und des Kompetenztransfers aus anderen Lebensbereichen) in der Berufssphäre.

Diese Lernkonzepte sollen modellhaft für bestimmte Arbeitsprobleme oder Arten von Bildungseinrichtungen sein und die Beschreibung des Umsetzungsprozesses soll Schlussfolgerungen für die Übertragbarkeit/Nachnutzung der Konzepte und dafür erforderliche Rahmenbedingungen ermöglichen.

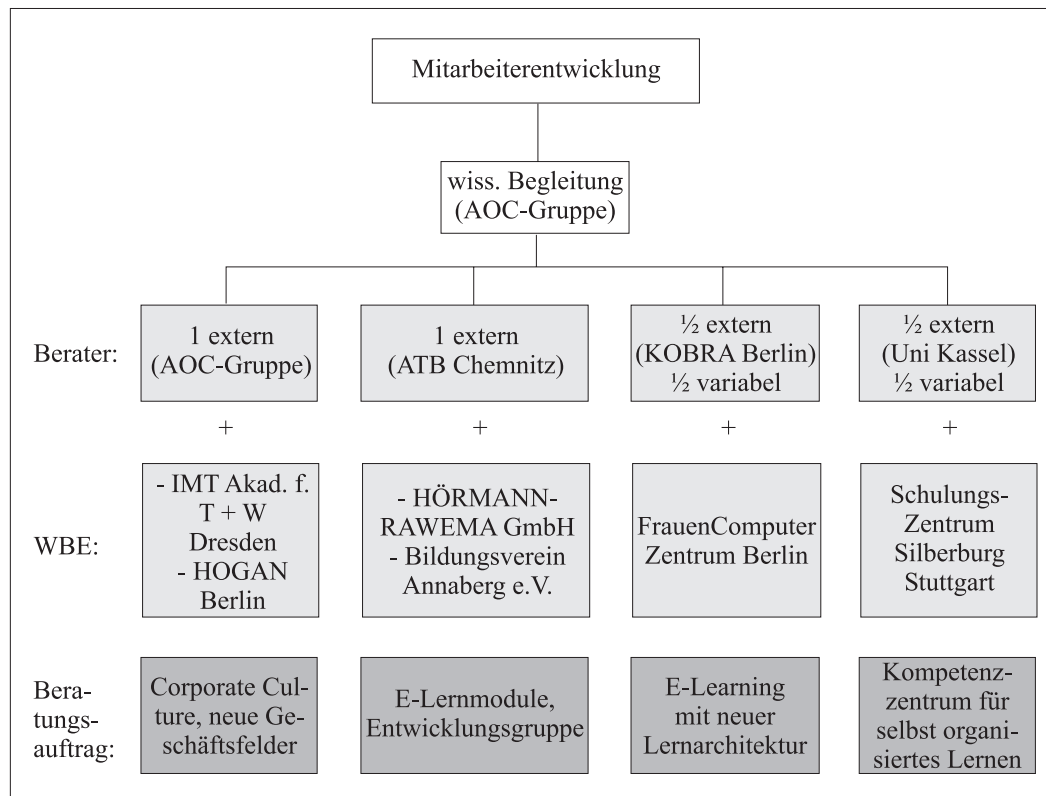
In den neuen und alten Bundesländern werden in je zwei verschiedenen Typen von Weiterbildungseinrichtungen (betriebsnah, überbetrieblich, regional differenziert, unterschiedliche Organisationsstruktur) die Erarbeitung und Umsetzung der jeweiligen Lernkonzepte für zwei Jahre durch die Übernahme der Personalkosten für externe Personalentwickler/Lernbegleiter und die Bereitstellung der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt. (Vgl. Übersicht 3, S. 28)

Die konkreten Entwicklungsaufgaben für das selbst organisierte Lernen der Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen bestehen in Folgendem:

- In einem mittelständischen Bildungsanbieter bildet das Erarbeiten eines neuen Lernangebots E-Learning auf dem bisher bevorzugten Fachgebiet der Computernutzung den Lernhintergrund (vgl. Kapitel “Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten und virtuellen Lernens”). Dieses Angebot sollte durch die Mitarbeiter mit neuen Formen begleiteter Entwicklungsarbeit entstehen. Erste interne Arbeitsstrukturen sind bereits geschaffen worden. Sie führten dazu, dass nun eine virtuelle Lernumgebung genutzt wird, mit deren Hilfe die Mitarbeiter sich selbst so fortbilden sollen, wie sie es dann auch mit ihren Lernenden im Bildungsangebot praktizieren wollen. In der Einrichtung gilt das Prinzip der freiwilligen Teilnahme von Mitarbeiterinnen am Projekt. Wegen der starken Arbeitsbelastung werden Zweifel an der Nutzung (inhaltlich: Umgang mit Unsicherheit in der Unternehmenskultur nicht üblich und zeitlich: diskontinuierliches Engagement) des Beratungsangebots angedeutet. Es zeigt sich auf Mitarbeiterebene, wie schwierig die Umsetzung des Anspruchs selbstorganisiert zu lernen ist und wie wichtig Fragen der Motivation und der Klärung des Lernziels sind.

Übersicht 3

Mitarbeiterentwicklung durch selbst organisiertes Lernen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen



- Das Vorhaben einer Akademie besteht in der Verknüpfung der methodischen Erprobung des Lernkonzepts SOL (Zukunftsmoderation, biographisches Lernen) mit Organisationsveränderungen durch ein “Evolutionäres PE/OE-System” (vgl. Kapitel “Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System – EPOS”). Durch die berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrenden in der Akademie ist für das Projekt ein besonderer Multiplikatoreneffekt zu erwarten. Vielfältige Aktivitäten im Projekt mit der Lernbegleitung der Universität Kassel haben bereits zu besseren Kommunikationsmöglichkeiten, einem verbesserten Schulklima, Veränderungen des Unterrichts und des Praktikums bis hin zur Bewertung beigetragen. Daneben entstehen Publikationen, Videos, CD zur Methodik für SOL.
- Kurz vor Projektstart führte der Vorstand einer Bildungseinrichtung eine flache Matrix-Struktur und das Konzept des “Führens im Ausnahmefall” ein (vgl. Kapitel “Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen”. Damit war ein verstärkter Bedarf nach Kommunikation und Coaching bei allen Mitgliedern der Weiterbildungseinrichtungen verbunden. Parallel dazu wird in drei Bildungsangeboten SOL unterstützt: INTEGRA!PRO für Langzeitarbeitslose, New Media Learning sowie Team-

konzept mit Vertretern der Lernenden, des Arbeitsamts und der Programmentwicklung. Insgesamt ist ein Weg von instruktivistischen zu konstruktivistischen Konzepten begonnen worden, mit guten Fortschritten und der Verankerung des Projektanliegens in der Einrichtung.

- Eine kleinere Einrichtung (vgl. Kapitel “Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen”) arbeitet nach dem Projektleiterprinzip mit seinem breiten Arbeitsspektrum. Sie bestreitet ihre Lehrtätigkeit zu 90 Prozent mit freien Dozenten, was hohe Flexibilität ermöglicht. Die Mitwirkung dieser wesentlichen Gruppe am Projekt konnte bisher nicht erreicht werden. Personalentwicklung richtet sich auf Erweiterung fachlicher Kompetenzen für zwei neue Bildungsangebote und die Optimierung der Arbeitsorganisation in der WBE (Einstieg über Zeitmanagement). Insgesamt verzögerten aktuelle Ereignisse und Vorrang des Tagesgeschäfts den Projektfortschritt, waren aber auch Anlass für Reflexion.
- Ein weiteres Teilprojekt hat die Erarbeitung und Umsetzung eines Konzepts zum selbst organisierten (in Anlehnung an Greif/Kurtz) und internet-/intranetbasierten Lernen für Mitarbeiter von WBE in der Region Südwestsachsen zum Ziel (vgl. Kapitel “Projekt OnLernMit”. Dazu wurden in den zwei Einrichtungen Befragungen durchgeführt, deren Auswertung jeweils unterschiedliche Unterstützungsbedarfe ergaben. Mit einer Checkliste wurden die eingesetzten Online-Lerneinheiten durch die Nutzer evaluiert. In einer Einrichtung führten die gebotenen Freiräume bei einem Teil der inhomogenen Gruppe zum Gefühl des Allein-Gelassen-Seins. In der zweiten Gruppe mit mehr Medienkompetenz wurde die zeitlich-räumliche Variabilität des Lernangebots positiv aufgenommen.

Insgesamt eröffnen die Teilprojekte mit ihren konkreten Entwicklungsaufgaben/Lernanlässen ein Spektrum dafür, wie Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen gegenwärtig initiiert und unterstützt werden kann. Verschiedene Anlässe für diese Entwicklungsaufgaben bestehen in den Teilprojekten in technisch/technologischen Entwicklungen, z. B. auf dem Gebiet IuK und in veränderten äußeren Bedingungen, z. B. Förderkriterien des Arbeitsamts oder Veränderung des Fächerkanons zu Lernfeldern. Den größten Veränderungsdruck besitzen die Förderbedingungen der Arbeitsämter für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kapitel “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”).

Die unterschiedlichen Verfahrensweisen zur Lösung der Entwicklungsaufgabe hängen auch mit den Besonderheiten der Weiterbildungseinrichtungen zusammen wie Kundenkreis, Marktposition und Tradition der Organisation.

Ungünstig für die Kontinuität des Projektverlaufs und die Motivation der Beteiligten wirken in allen Teilprojekten die hohen Arbeitszeitbelastungen der Geschäftsführer und der Mitarbeiter. Auch wenn die Projekte auf arbeitsintegriertes Lernen zielen, erfordert auch dieses Ressourcen (vgl. Kapitel “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”) – was für das Angebot eigener Lernarrangements zur Förderung selbst organisierten Lernens zu beachten ist.

In den Teilprojekten sind bisher Formen der Gruppenarbeit (Universität Kassel), des Feedbacks von Lernenden an Lehrende, des gleichberechtigten Lernens von Lernenden und Lehrenden, der Beteiligung und des Wirkens als Change Agents genutzt worden (vgl. Kapitel “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”). Damit beginnt sich die Perspektive der Weiterbildner auf das Lernen und auf die Vielfalt von tätigkeits- und projektbezogenen Lernmöglichkeiten zu erweitern. Das Wie des Lernens erhält stärkere Aufmerksamkeit im Verhältnis zum Was/den (Fach-)Inhalten. Es wird vermutet, dass das Erleben dieser Lernformen zu einem anderen Verständnis von Lernkultur und Lernen Erwachsener im Sinne souveräner Lerner beitragen kann.

In der Wahrnehmung der Personalentwickler, die ja ebenso als Lernbegleiter der Mitarbeiter und der Geschäftsführung agieren, vollzieht sich nun langsam ein Trend von der Außensteuerung zur Selbststeuerung. So fordern Mitarbeiter in Teilprojekten die Klärung von Arbeitsabläufen in der Organisation (vgl. Kapitel “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”).

Die Teilprojekte beziehen den organisationalen Aspekt der Veränderung in unterschiedlichem Maße in ihre Projektperspektive mit ein, trotzdem fanden bereits gemeinsame Fachdiskussionen der wissenschaftlichen Begleitungen beider Projektverbünde “OE-Konzepte” und “Mitarbeiterentwicklung” statt.

Eine Differenzierung der Teilprojekte hinsichtlich der Reichweite und Nachhaltigkeit der Veränderungen wird entsprechend der Bearbeitung der Organisationsstruktur erwartet. Darin könnte sich zeigen, dass individuelle Professionskompetenzen zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für neue Lernkonzepte im beruflichen Weiterbildungsbereich sind und mit Strukturreformen verbunden werden müssen (vgl. Kapitel “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”). Neue Strukturen entstehen besonders leicht dort, wo viele Freiheitsgrade (Chaos) und gewisse Instabilität herrscht. Auch damit könnte die These geprüft werden, dass es eine breite Palette von Ansatz- und Einstiegsmöglichkeiten für die erneute Bestimmung der Funktionen beruflicher Weiterbildung und ihrer Organisationen gibt.

Die nachfolgenden Projektverläufe und ersten Ergebnisse zeigen, dass eine inhaltliche und strukturelle Re-Formierung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen auf vielfältige Widerstände stößt – wie die Förderrichtlinien der Arbeitsverwaltung, die Organisationsstrukturen, die Einstellungen der Weiterbildner, die Erwartungen der Lernenden – und daher als längere Zeit benötigender Prozess gesehen werden muss. Damit Weiterbildungseinrichtungen einen originären Platz in einer sich entwickelnden Lerninfrastruktur finden können, müssen Fragen des Selbstbilds, des Leistungsspektrums, der Mitarbeiterentwicklung und einer selbst organisierten Lernens fördernden Didaktik in der Praxis der Erwachsenenbildung beantwortet werden.

Literatur

Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Kreativ, Mutig, Unermüdlich. München 2000

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

Erpenbeck, J.; Heyse, J.: Die Kompetenzbiographie. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Fuchs-Heinritz, W.: Lexikon zur Soziologie. Opladen 1994

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms "Lernen im sozialen Umfeld". Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Definitionsvorschläge. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 9-70

Knowles, M. S.: The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. New York 1980

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel 2000

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997

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. Berlin 1998

Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 10, (1982) 2, S. 99-110

Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen

1 Gesellschaftlicher Wandel und berufliche Weiterbildung

1.1 Veränderte Anforderungen an die berufliche Weiterbildung

Seit Jahren schwelt die Diskussion um grundlegende Veränderungen der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung. Vor allem die Leistungsfähigkeit überbetrieblicher öffentlich finanzierter beruflicher Weiterbildung steht immer wieder in der Kritik: Während die betriebliche Weiterbildung die instruktionsbezogene Qualifizierung um prozessorientierte Formen erweitert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998), orientiert sich die außerbetriebliche Weiterbildung – Schwerpunkt der beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern – noch stark an verschulten Bildungskonzepten. Die Vermittlung von Wissen in Form von Kursen und Seminaren mit einer festen curricularen Struktur dominiert. Dies ist nicht zuletzt bedingt durch die Vorgaben der Arbeitsverwaltung, die den größten Teil der außerbetrieblichen Weiterbildung als Maßnahmen finanziert. Auf diese Weise kann den veränderten Anforderungen an Lernunterstützung nicht mehr adäquat begegnet werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ... 1995).

Die berufliche Weiterbildung steht vor neuartigen Herausforderungen, die durch zwei zunächst divergierende Entwicklungen gekennzeichnet sind.

Einerseits verändert sich die Arbeitswelt selbst mit zunehmender Dynamik. Die Ursachen hierfür liegen in unterschiedlichen, sich gegenseitig durchdringenden und überlagernden Entwicklungen:

- Globalisierung der Wirtschaft und damit einhergehende tief greifende Veränderungen in den sozialen, politischen und kulturellen Beziehungen
- Rapide wissenschaftlich-technologische Entwicklung v. a. im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien

- Automatisierung und Einführung neuer Formen von Organisation und Management (siehe dazu: Kelly 1998; Dettling 1998; Beck 2000; Castells 2001).

Andererseits führt die enorme Steigerung der Produktivität weltweit zu einer Entkopplung von wirtschaftlichem Wachstum und dem Bedarf an menschlicher Arbeitskraft (dazu: Martin/Schumann 1995; Rifkin 1996; Forrester 1997). Die damit verbundene Ausgrenzung von Menschen aus der Erwerbsarbeit führt zu Fragen nach dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und nach neuen Konzepten zur Verteilung und Bewertung von Arbeit. Neben der Erwerbsarbeit müssen hier auch bislang unbezahlte Tätigkeiten wie die familiäre Arbeit, die Nachbarschafts- und Selbsthilfe sowie freiwillige gemeinnützige Tätigkeiten berücksichtigt werden (vgl. Franzky/Wölfling 1997; Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ... 1998 a; Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ... 1999; Trier u. a. 2001).

Überlagert wird der Wandel in der Arbeitswelt von weiteren Transformationsprozessen, die durch die Krise der politischen und gesellschaftlichen Institutionen gekennzeichnet sind, sowie durch den demografischen Wandel (vgl. Heitmeyer 1997; Reutter 1998; Schäffter 1998).

1.2 Lernen als Bewältigungsstrategie

Die Forderung, sich einerseits kontinuierlich den permanent veränderten Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalten anzupassen, andererseits Handlungsfähigkeit in nicht mehr planbaren und oft prekären Lebenssituationen aufrechtzuerhalten, führt zu veränderten Anforderungen an das Lernen. Für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, für die Entwicklung von Flexibilität und Mobilität sowie das Erschließen neuer Denk- und Handlungsräume spielen selbst organisiertes Lernen und das Zusammenspiel von formellem und informellem Lernen eine zentrale Rolle. Die Bedeutung kontinuierlichen Lernens für die Entwicklung neuer Kompetenzen und umfassender Handlungsfähigkeit wird immer stärker betont. Damit wächst der Bedarf nach innovativen Formen und Strukturen der Lernunterstützung; es geht um eine neue "Lernkultur" (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ... 1996; 1997; 1998 b).

1.3 Veränderungen in der institutionalisierten Weiterbildung

Mit den sich ändernden Anforderungen an das Lernen verändert sich auch die Rolle der institutionalisierten Weiterbildung. Wie erleben die Weiterbil-

dungseinrichtungen diese neuartigen Anforderungen an die Lerner? Wie nehmen sie dies zum Anlass eigener Veränderung und Entwicklung? Wie verändern sich die bisherigen Lerndienstleistungen? Welche neuen Formen der Lernunterstützung werden entwickelt und wie verändern sich die Weiterbildungseinrichtungen selbst in Bezug auf das Lernen? Diese Fragen stehen im Zentrum des Projekts “Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen” kurz: “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen LiWe”.

Die am Projekt “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” beteiligten Organisationen lassen einen Trend zur Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft erkennen. Viele Weiterbildungseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, neue Formen der Lernunterstützung zu entwickeln: Für den Umgang mit zieloffenen oder zielgenerierenden Prozessen müssen Kompetenzen in weiten Teilen selbstorganisiert ausgebildet werden. Lernunterstützung muss hier individuelle Bedarfslagen berücksichtigen und auf der strukturellen Ebene sehr flexibel gestaltet sein. Die Weiterbildungseinrichtungen selbst müssen sich verändern, sie müssen selbst lernen zu lernen.

Diesen Anforderungen stehen die derzeitigen Kriterien der öffentlichen Finanzierung von außerbetrieblicher Weiterbildung durch die Arbeitsverwaltung und durch europäische Förderinstrumente entgegen. Leitgedanke ist hier noch immer, dass auf eindeutig feststellbare Bedarfe des Arbeitsmarkts hin ausgebildet werden kann. Inhalte und Formen des Lernens erscheinen als im Vorfeld der Bildungsmaßnahmen festlegbar, Kriterium des Lernerfolgs ist vorrangig die Vermittlungsquote auf den ersten Arbeitsmarkt. In den neuen Bundesländern finanzieren sich die meisten Weiterbildungseinrichtungen über die Arbeitsverwaltung und europäische Fördermittel. Wenn bis zu 90 Prozent der Einnahmen einer Bildungseinrichtung aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit bestehen, zementieren sich die herkömmlichen Weiterbildungsangebote und führen zu verhärteten, unflexiblen Strukturen. Sie lassen kaum Spielraum für innovative Entwicklungen. Gleichzeitig ist die finanzielle Größenordnung wenig planbar und fordert auch keine innovativen Strategien der Organisations- und Personalentwicklung heraus. In vielen Fällen treffen wir deshalb auf Einrichtungen, die sich relativ “ungeordnet” entwickelt haben, die sich in Zeiten verstärkter Weiterbildungsförderung bei der Arbeitsverwaltung enorm vergrößert haben, ohne ihre Organisationsstrukturen entsprechend zu entwickeln.

Um dieser dominanten Abhängigkeit zu entgehen, bemühen sich viele Bildungseinrichtungen darum, sich neue Kundenkreise und alternative Finanzierungen zu erschließen. Manche Einrichtungen arbeiten stärker mit Betrieben zusammen oder gehen vertragliche Verbindungen mit Betrieben ein. Ein-

richtungen arbeiten zunehmend in Verbänden und Netzwerken, besetzen neue Funktionen in lernförderlichen Strukturen und verstehen sich als Akteure in Entwicklungsprozessen. Bildungsleistungen werden oft mit anderen Dienstleistungen wie Beratung, Coaching, Case-Management oder Profiling verknüpft. Sie sind eingebettet in ein Ensemble von Dienstleistungen. Neue Funktionen werden wahrgenommen, neue Kompetenzen und neue Organisationsstrukturen entwickelt; es wird mit neuen Lernformen gearbeitet. Eine weitere Entwicklung, gerade im Bereich der Weiterbildung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen, liegt in der Kooperation mit Produktherstellern oder dem Handel in Form von Produkt- bzw. Anwender-Schulungen.

1.4 Modelle struktureller Transformation

Die im folgenden Text beschriebenen Modelle von Ortfried Schäffter (Auszug aus: Schäffter 1998, S. 24-33) stellen ein Angebot dar, die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse so zu charakterisieren, dass damit Anforderungen an eine Unterstützung des Lernens formuliert werden können.

Um den Funktionswandel von Weiterbildung genauer zu fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen zu ziehen, ist es nötig, den Wandel von “Temporalstrukturen” und die neue Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung oder Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von “Veränderungen erster Ordnung” sprechen. Ihre produktive Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis als schwierig genug, dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden.

Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer “Transformationsgesellschaft” besteht vielmehr darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert. Es lässt sich daher von einer “Veränderung der Veränderung” also von “Veränderungen zweiter Ordnung” sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es seit einiger Zeit mit neuartigen “Transformationsmustern” zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

Strukturtheoretisch sind in diesem Zusammenhang zunächst vier Modelle der Transformation zu unterscheiden, nämlich:

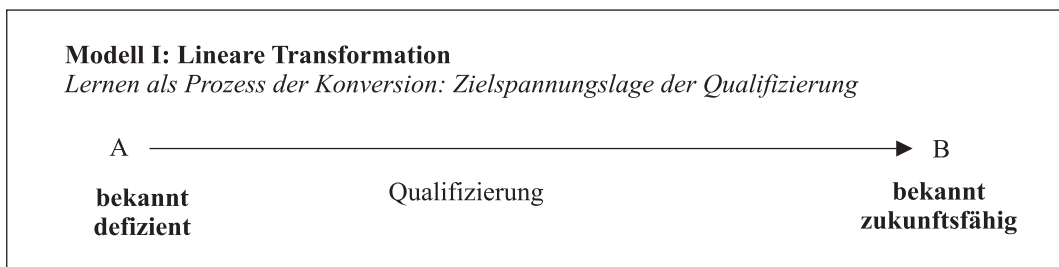
- “lineare Transformation” mit Lernorganisation als Prozess der Konversion,
- “zielbestimmte Transformation” mit Lernorganisation als Prozess der Aufklärung,
- “zieloffene Transformation” mit Lernorganisation als Suchbewegung,
- “reflexive Transformation” mit Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung.

Im Weiteren werden die vier Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens bezogen.

Modell I: Lineare Transformation

Abbildung 1

Lineare Transformation



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B (vgl. Abb. 1). Der “Zustand A” hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von “Rückständigkeit” erkannt. “Zustand B” hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile “klassische” Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, “auf der Höhe der Zeit” zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer “Weiter-Bildung” in Richtung auf den jeweils erkennbaren “modernisierten” Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und

somit Prozesse des Verlernens verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen “Zustand B”. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten beide Zustände ermitteln können:

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

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z. B. Fremdsprachenerwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die 80er-Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die “Normalform” von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

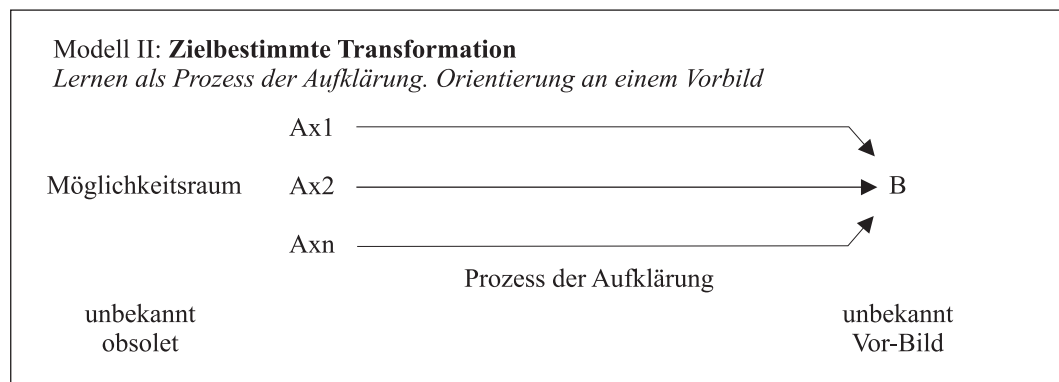
- Ist der defiziente “Zustand A” unbekannt und nur der “Sollzustand B” für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modells II.

- Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der “Zustand B” nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer “zieloffenen Transformation” geht das Modell III ein.

Modell II: Zielbestimmte Transformation

Abbildung 2

Zielbestimmte Transformation



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt (vgl. Abb. 2). Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustands durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten “Zustands B”. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in der es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbilds im Sinne eines Vor-Bilds, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessesstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbilds im Sinne eines “Lernens am Modell” zu opera-

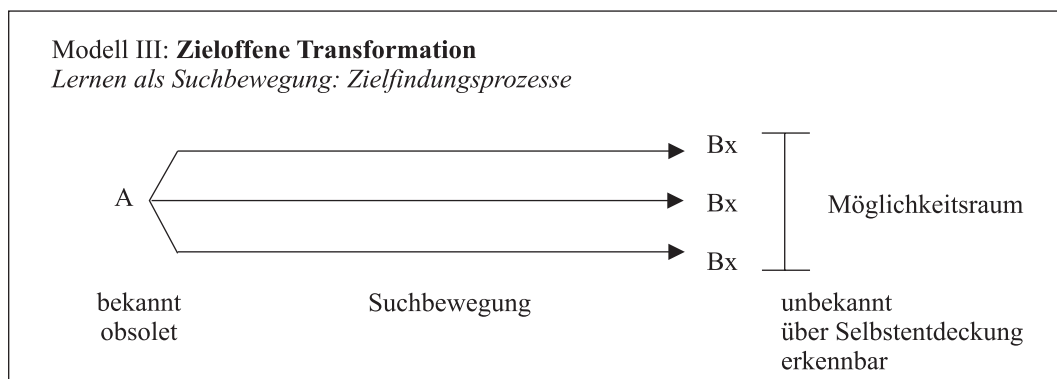
tionalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer “Avantgarde”.

Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährsleute, dass auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings, dass sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, dass trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbilds niemals voluntaristisch von außen her “erzeugt” werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht (vgl. Mader 1992). Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

Modell III: Zieloffene Transformation

Abbildung 3

Zieloffene Transformation



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als “diffuse Zielgerichtetheit” (Kade 1985) erfahrbar wird (vgl. Abb. 3). 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 Pädagogen die Unbestimmtheit des “Zustands B” analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z. B., den “Soll-Zustand B” auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können.

Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte “Zustand Bx” ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als umgrenzbarer Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, 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 dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z. B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbst gesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zieloffenen Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf. Und dies zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle “Wirkungsumkehr” bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des “Zustands B” geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten

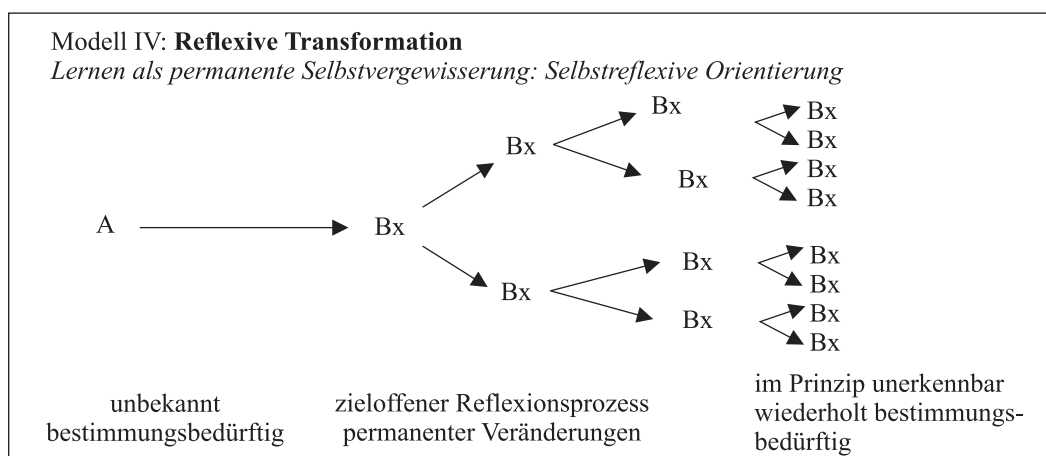
Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i. S. eines “anything goes”, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen “freigesetzt” hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als “Suchbewegung” reagiert hier auf die oben charakterisierte “Multioptionsgesellschaft” (vgl. 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.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B hin erfolgt, der sich selbst bereits im Strukturwandel befindet oder der sich gerade dadurch verändert, dass er durch lernende Aneignung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des “Zustands B” wird im Modell IV der “reflexiven Transformation” berücksichtigt.

Modell IV: Reflexive Transformation

Abbildung 4

Reflexive Transformation



nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt.

“Zustand B” hingegen wird ähnlich wie im Modell III als “diffuse Zielgerichtetheit” erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der im Modell IV rekonstruierte Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das “verlernt” werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines “Abstoß-Effekts” nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen in Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedesmal wenn ein Zustand B_x im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das Giddens als “reflexive Moderne” bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozess seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus (vgl. Giddens 1996).

Lernorganisation im Modell IV gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf “gesellschaftliche Modernisierung”. Will sie sich nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber

blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

1.5 Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung

Das Auftreten zieloffener und selbst verstärkender Veränderungsprozesse in der Transformationsgesellschaft übt einen deutlichen Druck in Richtung auf Ansätze zur Selbststeuerung aus. Je nach Transformationsmuster wird in diesem Zusammenhang ein besonderes Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens erkennbar:

- im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion* (z. B. Leittextmethode vgl. Greif/Kurtz 1996),
- bei Suchbewegungen handelt es sich um *selbst gesteuerte Zielfindung* (z. B. Zukunftswerkstatt, Zielfindungsseminare, Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen),
- bei reflexiver Transformation wird die *Organisation von Selbstvergewisserung* erforderlich (z. B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen).

Aus dem strukturellen Zwang zum selbst gesteuerten Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik des dritten und vierten Modells hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für die Lernziele und -inhalte der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als “*entwicklungsbegleitendes Lernen*” versteht (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998). Statt Lernorganisation ausschließlich nach der “Instruktionslogik” von Qualifizierungsprozessen (“Wie kommt man effizient von A nach B?”) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren – Aufbauen – Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen* auf den Ebenen Individuum – Gruppe/Familie – Organisation und regionaler Lebensräume.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen

und z. T. selbst organisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. “Marktorientierung” bedeutet hier, über Einzelveranstaltungen und Einzeleinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

Die hier vorgestellten Transformationsmodelle beschreiben unterschiedliche Qualitäten von Transformationsprozessen und weisen Konsequenzen für die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen aus. Der überwiegenden Zahl der derzeitigen Angebote beruflicher Weiterbildung liegt – so unsere Wahrnehmung – eine lineare oder allenfalls zielbestimmte Transformation zugrunde. Wenn aber heute Weiterbildung oder Lernunterstützung überwiegend für offene oder nicht planbare Veränderungsprozesse nachgefragt wird, so führen lineare oder zielbestimmte Formen nicht zu einer Unterstützung des Lernens; sie wirken oftmals sogar lernhinderlich. Mit unserem Projekt sind die jeweiligen Lernanforderungen genau zu beschreiben, und es ist zu überprüfen, welche Transformationsmodelle relevant werden. Die Transformationsmodelle können eine Orientierung für die Überprüfung der heutigen Weiterbildungspraxis darstellen, sie können verdeutlichen, warum in vielen Fällen derzeitige Weiterbildungspraxis scheitert und sie können dazu dienen, neue Formen der Unterstützung von Lernen zu entwickeln. Es geht darum, für zieloffene und reflexive Transformationsprozesse adäquate Strukturen zur Bewältigung der neuen Anforderungen an das Lernen zu finden. Für die Innovationsberatung der Weiterbildungseinrichtungen können diese Modelle ebenfalls klärend sein: Es geht um das Akzeptieren von Unbestimmtheit, um die Klärung von Zielen, um den Aufbau von Perspektiven, um das Zulassen und das Unterstützen von Suchbewegungen sowie den Umgang mit zieloffenen Prozessen.

2 Das Design der wissenschaftlichen Begleitung

Die Komplexität und die Dynamik des Untersuchungsfelds, die Offenheit der zu untersuchenden Veränderungs- und Entwicklungsprozesse sowie die Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung an Gestaltungsaufgaben erfordern eine Vorgehensweise, die einerseits die Verbindung von Forschen und Handeln erlaubt, als auch andererseits das Wirkungs- und Untersuchungsfeld für die wissenschaftliche Begleitung eingrenzt. Ausgewählt wurde daher ein systeminterner, problemerschließender Zugang, bei dem der Arbeits- und Diskussionsrahmen zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung in den Mittelpunkt rückt.

Der folgende Teil gibt einen Überblick über das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung. Er beschreibt die Projektebenen, die mit dem Praxisprojekt und seiner Reflexion berührt sind sowie die Funktion und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Anschließend werden die konkreten Arbeitsformen und Gegenstandsbereiche der Arbeit im vergangenen Jahr vorgestellt.

2.1 Die Handlungs- und Reflexionsebenen

Das Projekt bezieht unterschiedliche Handlungs- und Reflexionsebenen ein, die zueinander in Beziehung stehen.

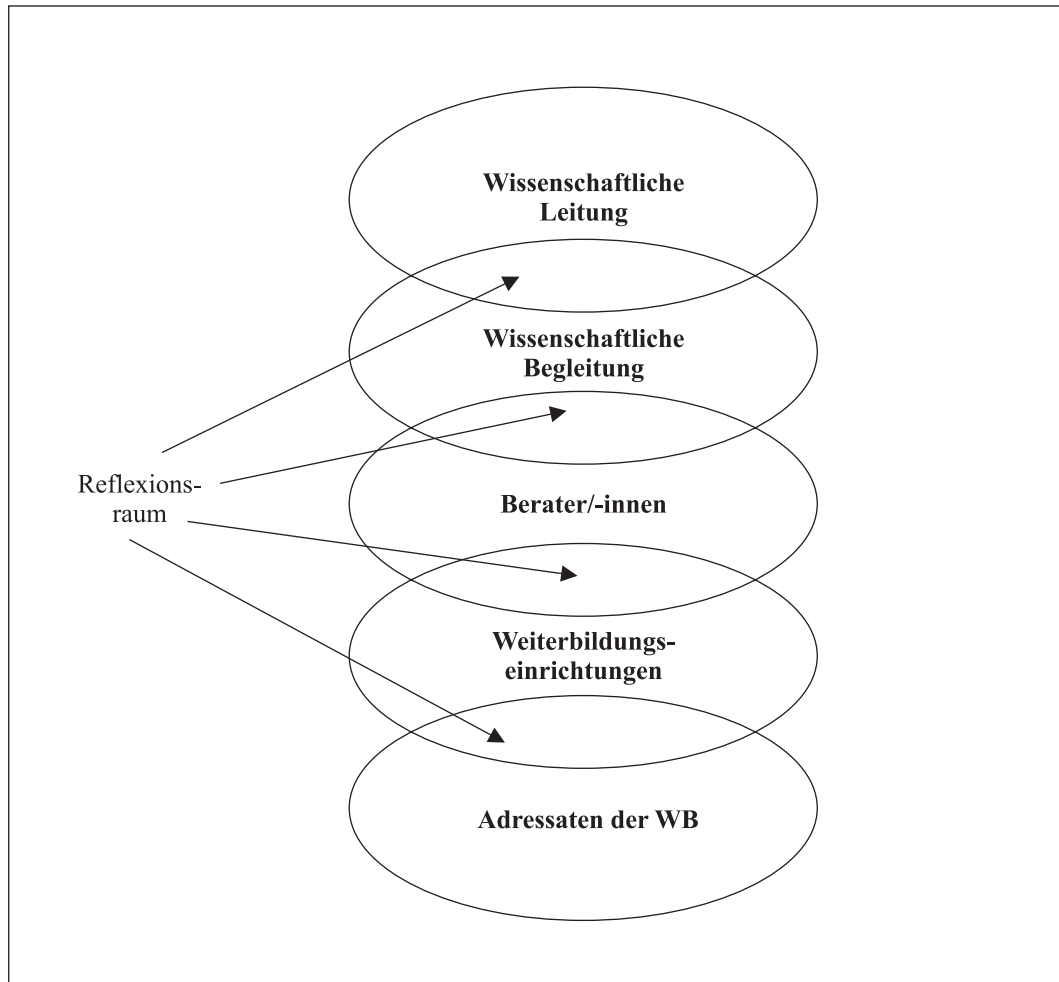
Die Adressaten beruflicher Weiterbildung stehen vor neuen Anforderungen. Eine adäquate Bewältigungsstrategie, so die Hypothese, besteht in Formen selbst organisierten und kompetenzentwickelnden Lernens, das ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Eigenverantwortung voraussetzt. Auf der Angebotsebene beruflicher Weiterbildung sollen vor diesem Hintergrund lernförderliche Bedingungen für Adressaten und unterschiedliche *Teilnehmermilieus* beruflicher Weiterbildung entwickelt und gestaltet werden.

Die *Weiterbildungseinrichtungen* stehen vor der Herausforderung, neue Formen der Unterstützung lebenslangen Lernens zu entwickeln und die dazu notwendigen organisationsstrukturellen Voraussetzungen zu schaffen. Vor diesem Hintergrund werden entwicklungsfördernde Rahmen in den Einrichtungen gestaltet, in denen die "Bedingungen der Möglichkeit" von Veränderungen reflektiert und Veränderungsschritte konkretisiert werden können. Im Vordergrund steht die Diskussion um die Anschlussfähigkeit organisierter an alltagsgebundene Lernformen und die Auseinandersetzung mit dem

Selbstverständnis beruflicher Weiterbildung als Teil einer regionalen Lerninfrastruktur.

Abbildung 5

Handlungs- und Reflexionsebenen



Für diese Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse erhalten die Weiterbildungseinrichtungen Unterstützung in Form von Beratung durch eine Struktur von Innovationsberatern. Dieses Unterstützungssystem gestaltet entwicklungsförderliche Bedingungen, in denen die Weiterbildungsorganisationen als Akteure von Veränderung angesprochen und bei ihren Organisationsentwicklungsprozessen begleitet werden.

Die *wissenschaftliche Begleitung* hat die Aufgabe, die Berater in ihrer Arbeit zu unterstützen. Sie stellt einen Rahmen zur Verfügung, in dem die Berater ihre Beratungsprozesse reflektieren können und sich dadurch gezielt weiter qualifizieren. Gemeinsam mit den Innovationsberatern arbeitet die wissenschaftliche Begleitung an der Konturierung und am Aufbau eines Unterstützungssystems für berufliche Weiterbildungseinrichtungen. Die Mitarbeiter

der wissenschaftlichen Begleitung diskutieren im Team und mit Unterstützung einer Supervisorin ihre Erfahrungen und werten die Beratungsprozesse aus.

Die wissenschaftlichen Begleiter reflektieren darüber hinaus ihre Arbeit und ihre Erfahrungen mit der *wissenschaftlichen Leitung*. Hier werden Instrumente und Methoden der pädagogischen Organisationsberatung zur Diskussion gestellt und die Erkenntnisse systematisiert. Die wissenschaftliche Leitung stellt ihre fachliche Unterstützung sowohl der wissenschaftlichen Begleitung als auch den Innovationsberatern zur Verfügung.

Die Differenzierung in Ebenen der Projektgestaltung ermöglicht abgrenzbare Bereiche von Verantwortlichkeit für Verlauf und Ergebnis. An den strukturellen Schnittstellen der Zusammenarbeit ist der wirksame Transfer von handlungsleitenden Prinzipien, entwicklungsbezogenen Beratungskompetenzen und der Informationsfluss für die Projektdokumentation und die Organisationsforschung sicher zu stellen. Wenn im Folgenden von höheren und tieferen Ebenen die Rede ist, ist damit keineswegs eine hierarchische Ordnung gemeint, sondern die Gliederung des Projekts vom Praxisfeld der Weiterbildungseinrichtungen bis zur Ebene der Theoriebildung.

2.2 Funktionen, Ziele und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Ein wesentliches Merkmal des Programms LiWE besteht in seinem explorativen Auftrag, der einen problemerschließenden und Praxisfelder aufschließenden Zugang vorsieht. Die konzeptionelle Anlage verbietet es, bereits zu Beginn von externer Seite Projektergebnisse im Sinne definierter Zielvorgaben zu formulieren. Damit würde der im Modellversuch angestrebte thematische Suchprozess verhindert.

Die Kriterien für den Erfolg des Projekts und damit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation werden aus den übergeordneten Projektzielen abgeleitet. Die Handlungsebene und Resultate einzelner Projektnutzer wie z. B. die eine oder andere Weiterbildungseinrichtung und ihr Beratungsprozess, ist für den Erfolg des Forschungsprogramms insgesamt nicht entscheidend.

Erfolgskriterien lassen sich auch auf den tieferen Entwicklungsebenen formulieren. Dies hat jedoch durch die Akteure auf den entsprechenden Handlungs- und Gestaltungsebenen zu geschehen und ist Teil deren Projektleistung. Die bereitgestellten Reflexionshilfen auf der jeweils übergeordne-

ten Reflexionsstufe des Projekts können hierzu angefordert und genutzt werden (Innovationsberater für die Einrichtungen; wissenschaftliche Begleitung für die Innovationsberater; Projektleitung für die Gesamtkoordination). Die inhaltlichen Gestaltungsziele auf der Ebene der OE-Beratungsvorhaben und der innovativen Angebotsentwicklung in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen müssen somit deutlich von denen des Gesamtprojekts unterschieden werden. Probleme oder Misserfolge in Einzelvorhaben können so als ein wichtiger Beitrag zum Forschungs- und Gestaltungsauftrag des Gesamtprojekts wahrgenommen und als Lernanlass genutzt werden.

Die Kriterien, an denen sich die Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung orientiert, beziehen sich daher auf die planvolle Bereitstellung und die methodische Ausgestaltung eines entwicklungsförderlichen Rahmens. In diesem wird eine feldspezifische Bestimmbarkeit von Prozessen der Personalentwicklung sowie eine Rekonstruktion konkreter Verläufe der Organisationsentwicklung in Form einer institutionellen Realanalyse von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung möglich.

Entsprechend der Projektphilosophie, deren Credo Entwicklungsförderung ist, orientiert sich die wissenschaftliche Begleitung am Konzept der Handlungsforschung. Neben der Aufgabe einer formativen Evaluation übernimmt sie eine stützende Reflexionsfunktion im Sinne projektinterner Selbstevaluation aller beteiligten Akteure.

Die Evaluation des Projekts wertet aus, wie es gelingt, für die beteiligten Einrichtungen und unterschiedlichen Akteursgruppen einen reflexionsförderlichen Rahmen herzustellen und so auszugestalten, dass in ihm die Entwicklungsvorhaben und Forschungsziele feldspezifisch bestimmt und praxisnah verfolgt werden können. Die inhaltliche Richtung der Entwicklungsvorhaben ist auf der Ebene des Gesamtprojekts d. h. für die wissenschaftliche Auswertung von sekundärer Bedeutung. Gegenstand der Beobachtung und Analyse sind in erster Linie die jeweiligen Gestaltungsvarianten.

Damit verbietet sich eine inhaltliche Füllung und ergebnisbezogene Präzisierung von Evaluationskriterien im Sinne einer thematischen Vorgabe oder inhaltsbestimmender Hypothesen. Sie wirken im Rahmen eines qualitativ explorierenden Vorgehens dysfunktional; sie verhindern geradezu die reflexive Klärung von latenten Strukturen, Prozessen und Handlungsspielräumen, die nur in einer partizipatorisch angelegten Handlungsforschung zu entdecken und gemeinsam zu dokumentieren sind. Das Erfolgskriterium für Forschungsziele kann daher nicht in der Überprüfung generalisierter Vorannahmen und externer Deutungen bestehen, sondern es geht im Rahmen qualitativer Forschung um praxisfeldbezogenen Erkenntniszuwachs.

Die Anforderungen an wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Rahmen von Entwicklungs- und Begleitungsprojekten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- bei Untersuchung zieloffener bzw. zielgenerierender Entwicklungsprozesse – Empfehlung: problem- und tätigkeiterschließende Forschung (vgl. Transformationsmodelle III-IV; Schäffter 1998),
- praxiskonstituierende Unterstützung bei der Selbstklärung,
- reflexive Anwendung des Unterstützungssystems als pädagogische Struktur (Pädagogische Relevanzen gelten auch auf der Ebene der Projektbegleitung),
- Zusammenspiel von Forschungs- und Supportfunktion mit wechselseitigem Nutzen,
- pädagogische Relevanz – Irrelevanz externer Deutungen – Konkurrenz der Deutungsangebote,
- Übereinstimmung der Forschungspraxis mit den pädagogischen Entwicklungszielen,
- normative und forschungsethische Prinzipien, aber auch methodisch-konzeptionelle Arrangements von Beratung: Konsistenz im wissenschaftlichen Ansatz.

2.2.1 Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Begleitung

Aus dem konzeptionellen Ansatz des Projekts werden sechs miteinander verschränkte Aufgabenfelder erkennbar:

- (1) Aufbau und Begleitung eines erwachsenenpädagogisch begründeten Unterstützungssystems für offene Suchbewegungen (organisationaler Lernprozess),
- (2) organisationstheoretisch fundierte Begleitforschung zum Strukturwandel innerhalb von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie Generalisierung ihrer Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten bildungspolitischen Problemlage,
- (3) fachliche Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben und Einrichtungen im Rahmen einer Gesamtkonzeption, die Vergleichsstudien gewährleistet,
- (4) theoriegeleitete Dokumentation des Projektverlaufs; insbesondere in Bezug auf den beobachteten Strukturwandel in der Einrichtung und die Lernprozesse bei den Mitarbeiter (personales Lernen),

(5) Unterstützung einer projektbegleitenden erwachsenenpädagogischen Qualifizierung der Innovationsberater und generalisierende Klärung ihres Tätigkeitsprofils (Entwicklung feldspezifischer Kompetenzen),

(6) Ermöglichung von Praxisberatung und problemorientierter Supervision für die Innovationsberater und Entwicklungsgruppen.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist damit “dreigeteilt”. Neben der organisationstheoretisch fundierten Begleitforschung, der theoriegeleiteten Dokumentation und vergleichenden Untersuchungen stehen Qualifizierungsaufgaben, Ermöglichung von Praxisberatung und die Unterstützung durch einen Reflexionsrahmen für die Innovationsberater. Darüber hinaus wird mit den Innovationsberatern an der Konturierung und dem Aufbau eines Unterstützungssystems gearbeitet.

2.3 Formen der Zusammenarbeit

Grundlage zur Erfüllung der Aufgaben als wissenschaftliche Begleitung ist die Zusammenarbeit mit den Innovationsberatern. Vermittelt über diese Kooperation erhält die wissenschaftliche Begleitung Einblicke in die Forschungsfelder. Die gemeinsame Reflexion der Beratungsprozesse ermöglicht Erkenntnisse zur Konturierung und zum Aufbau eines Unterstützungssystems und zu Möglichkeiten lernförderlicher Begleitung. Die wichtigsten Felder der Zusammenarbeit zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung bilden die Innovationsberatertreffen und die bilateralen Gespräche.

2.3.1 Kontakt zu den Weiterbildungseinrichtungen

Der Kontakt zu den Weiterbildungseinrichtungen ist Feld der Innovationsberater. Dennoch hat die wissenschaftliche Begleitung alle zehn beteiligten Weiterbildungseinrichtungen einmal gemeinsam mit den zuständigen Innovationsberatern besucht. Die jeweilige Geschäftsführung und die am Projekt beteiligten Mitarbeiter erhielten so einen Überblick über das Gesamtprojekt und über die Arbeitsweise der wissenschaftlichen Begleitung. Umgekehrt konnte sich die wissenschaftliche Begleitung einen Eindruck von den Einrichtungen verschaffen und ein Bild der Organisationsstrukturen, der Gestaltung der Lernorte sowie der Arbeitsweise und des Angebotsspektrums gewinnen. Die Besuche boten auch Gelegenheit, offene Fragen – vor allem zum Umgang mit den gewonnenen Informationen (Datenschutz) und zur Rückkopplung von Ergebnissen – zu klären. Weiterhin wurden die Erwartungen der

Einrichtungen an die Beratung und an das gesamte Projekt angesprochen. Die Besuche waren geprägt von einer großen Offenheit seitens der Geschäftsführungen und der Bereitschaft, Einblick in die Einrichtung, ihre Geschichte, ihre gegenwärtige Situation sowie die zukünftigen Anforderungen zu gewähren. Damit begründeten die Besuche auch die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Gesamtprojekt.

2.3.2 Innovationsberatertreffen

Die regelmäßigen Innovationsberatertreffen finden in drei unterschiedlichen Konstellationen statt:

- Innovationsberatertreffen Neue Bundesländer
Hieran nehmen die Innovationsberater aus den Projekten der neuen Bundesländer sowie die Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung der Humboldt-Universität teil. Diese Treffen bilden – neben den bilateralen Gesprächen – die Grundlage für die Arbeit am Unterstützungssystem, für die Dokumentation und die Auswertung.
- Innovationsberatertreffen Alte und Neue Bundesländer
Beteiligt sind an diesen Treffen die Innovationsberater der Projekte in den alten und in den neuen Bundesländern, die Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung der LMU München und der Humboldt Universität sowie die Projektleitung LiWE der ABWF. Hier werden Erfahrungen zwischen den beiden “Projektteilen” ausgetauscht und es wird an einem gemeinsamen übergreifenden Projektverständnis gearbeitet.
- Innovationsberatertreffen Alte und Neue Bundesländer und Weiterbildungseinrichtungen (einmal im Jahr)
Zu diesen Treffen werden zusätzlich zu den Innovationsberatern, der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung auch die Geschäftsführer und Mitarbeiter der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen sowie weitere “Gäste” aus dem LiWE-Fachbeirat und dem BMB+F eingeladen. Hier bekommen Projekt-Beteiligte und -Externe einen Überblick über den Arbeitsstand, und es werden Zwischenergebnisse präsentiert. Weiterhin haben die Praktiker die Möglichkeit, sich über die Arbeit in den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen eingehender zu informieren und Kontakte zu Kollegen aufzunehmen.

Bislang wurden sieben Innovationsberatertreffen NBL durchgeführt. Hinzu kommt noch ein Treffen mit den ab 2002 hinzugekommenen neuen Innovat-

ionsberatern. Die Treffen werden jeweils von der wissenschaftlichen Begleitung vorbereitet und geleitet, wobei sich im Verlauf des ersten Jahres (die in Abbildung 6 angeführten) Formen und Strukturierungen herauskristallisiert haben:

Abbildung 6

Arbeitsformen der IB-Treffen

Arbeitsformen bei den Innovationsberater-Treffen

Austausch über den Stand der Arbeit

Thematische Inputs

Vorstellen von "Reflexionsmodellen" zur Beratungspraxis

Bereitstellen von Instrumenten für eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse

Fallbesprechungen und kollegiale Beratung

Organisation gemeinsamer Projekte (Veröffentlichungen, Außendarstellung)

Hinweise auf interessante Literatur, Veranstaltungen etc.

Die Treffen werden von der wissenschaftlichen Begleitung protokolliert und die Mitschriften von den Beratern gegengelesen. Diese Protokolle haben zwei Funktionen: für die wissenschaftliche Begleitung stellen sie eine wichtige Datenbasis dar, von den Beratern können sie zur Reflexion ihrer Beratungstätigkeit verwendet werden.

Vorrangiges Ziel dieser Treffen ist die Bereitstellung eines Klärungs- und Reflexionsrahmens für den Beratungsprozess. In den Treffen tauschen die Beteiligten ihre Erfahrungen aus, geben spontane und vorbereitete Feedbacks, und es besteht die Möglichkeit zur kollegialen Beratung. Für die wissenschaftliche Begleitung ist von Interesse, wie diese Ziele im Sinne einer Unterstützungsstruktur realisiert und genutzt werden. Welche Arbeitsformen in den Treffen erweisen sich für die Berater als besonders hilfreich? Wie kann aus dem Beratertreffen ein Beraterteam entstehen? Wie können strukturelle Ähnlichkeiten in den Beratungsprozessen herausgearbeitet und verallgemeinert werden und für alle Berater nützlich sein?

Die Treffen werden ergänzt durch Workshops mit den Projektbeteiligten aus den alten Bundesländern und übergreifenden Tagungen mit Vertretern der Weiterbildungseinrichtungen. In diesen erweiterten Zusammenkünften werden Projektgrundlagen geklärt und übergreifende Fragestellungen behandelt. Bei den jährlichen Tagungen mit Vertretern der Weiterbildungseinrichtungen und Gästen werden die Arbeitsweise, Arbeitsschwerpunkte sowie

Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und diskutiert. Auch diese Treffen werden von der wissenschaftlichen Begleitung protokolliert und ausgewertet.

Bei den gemeinsamen Arbeitstreffen des Jahres 2001 wurden (die in Abbildung 7 ausgewiesenen) Themen behandelt:

Abbildung 7

Themen der Workshops 2001

Die InnovationsBerater und ihr Beratungsverständnis

Rollen- und Aufgaben der Berater im Prozess
Das Beratungssetting: Klientensysteme und Auftragsklärung
Direktive und nicht-direktive Beratung/Fach- und Methodenexperten
Beratung als Beziehungsarbeit
Die erste Beratungsphase und die Bedeutung der Beratungsprinzipien

Das Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung und die Kooperation mit den Innovationsberatern

Verknüpfung von Praxis und Forschung
Prozessbezogene Entwicklungsbegleitung
Erwartungen an den gemeinsamen Prozess
Der Projektrahmen und die Projektebenen
Leitthesendiskussion
Zwischenbilanz der gemeinsamen Arbeit

Reflexion des Beratungsprozesses im Kontext erwachsenenpädagogischer Zugänge

Beratungsvoraussetzungen in den Einrichtungen
Dokumentation der Ausgangssituation: Raster zur Institutionsanalyse
Organisationale Zugangsebene des Veränderungsprojektes
Input: Lernkulturwandel
Beratungsanlass und -gegenstand
Reaktionen in den Einrichtungen auf das Vorhaben
Selbst bestimmtes, selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen – eine institutionsanalytische Beschreibung

2.3.3 Bilaterale Gespräche

Eine weitere Unterstützungsform bilden die bilateralen Gespräche zwischen einem Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung und dem oder den Innovationsberatern eines Projekts. Diese Gespräche finden nach Bedarf der Innovationsberater oder der wissenschaftlichen Begleitung statt. Sie dienen

der vertiefenden Besprechung bestimmter Aspekte der Beratung, der Unterstützung beim Vorgehen, der Einrichtungsanalyse sowie dem Nachvollzug des Prozessverlaufs. Die Gesprächsinhalte ergeben sich aus dem aktuellen Prozess. In diesen Gesprächen kann spezifisch und zeitnah auf die einzelnen Ansprüche der Beteiligten eingegangen werden. Die in Abbildung 8 erfassten Aspekte wurden u. a. behandelt:

Abbildung 8

Themen der bilateralen Gespräche

Themen der bilateralen Gespräche
Verständigung über die Programmatik des Programms LiWE
Diskussion der förderpolitischen Rahmenbedingungen für die Organisation von Weiterbildung
Klärung der Rollen und Aufgaben im Projekt
Verständigung über die Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung und der Innovationsberater
Klärung des Beratungssettings, Beratungskontextes
Rollen des Beraters und der Klienten, fachbezogene und prozessorientierte Beratung
Instrumente und Methoden der Beratung
Phasen der Beratung, Umfang des Beratungsprojekts, Beratungsfokus, Veränderungen im Beratungsauftrag
Formale Strukturen der Weiterbildungseinrichtungen und ihr Leistungsspektrum
Begriffsdiskussionen
Unterstützungsbedarf

2.4 Auswertungsgesichtspunkte

Alle Arbeitstreffen werden in Form von Verlaufsprotokollen dokumentiert. Die Protokolle werden von allen am Gespräch Beteiligten gegengelesen und korrigiert. Die korrigierten Fassungen der Protokolle rekonstruieren die Prozessverläufe auf der Ebene des Reflexionsrahmens und Unterstützungssystems wissenschaftliche Begleitung und Berater. Sie vollziehen Facetten der Beratungsprozesse mit den Einrichtungen und den damit thematisierten strukturellen Bedingungen beruflicher Weiterbildung nach.

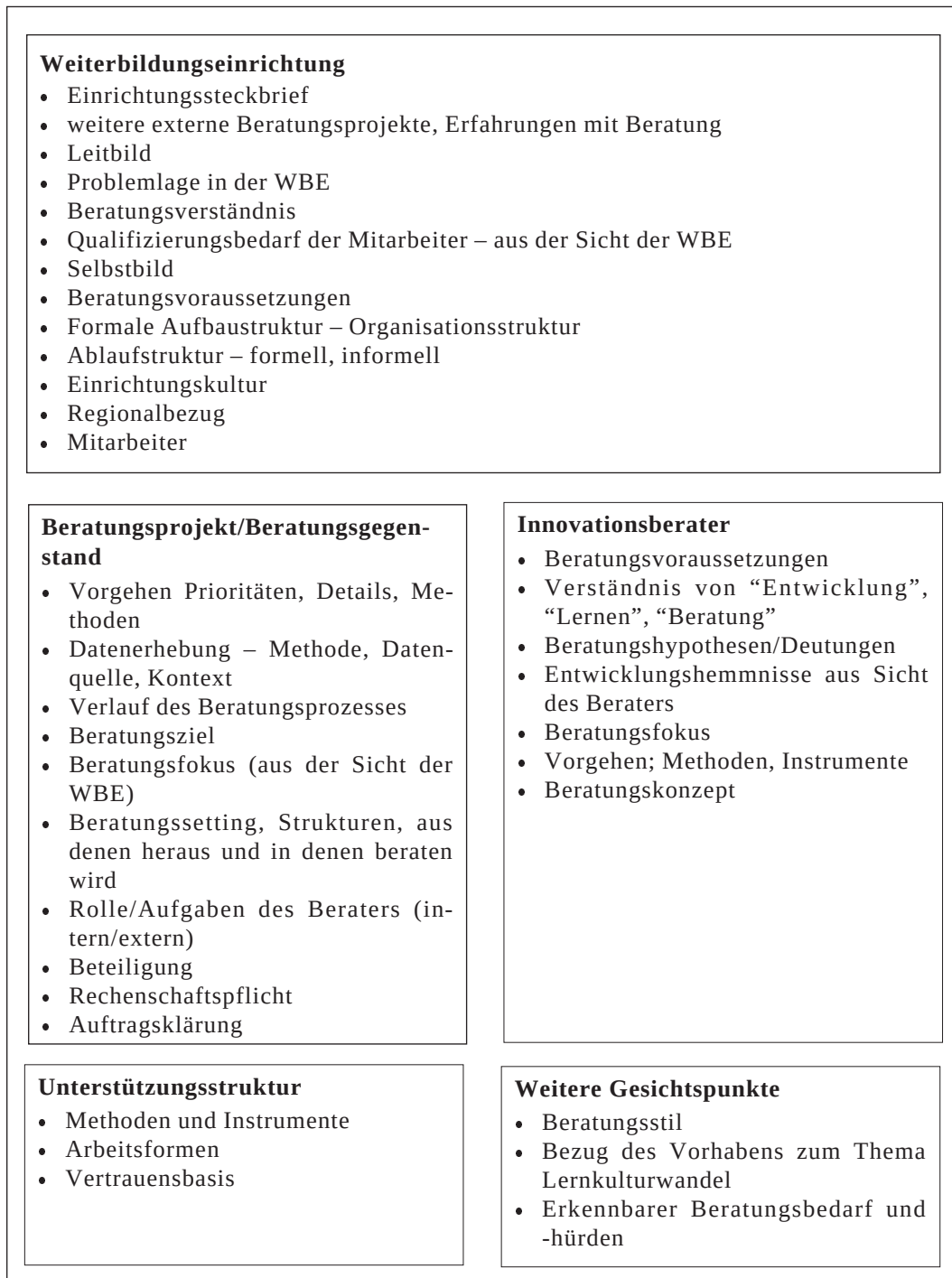
Die Sichtung dieser Daten im wissenschaftlichen Begleiteteam führte einer ersten Datenbündelung und Kategorienbildung (vgl. Abb. 10).

2.5 Entstehen eines gemeinsamen Beratungsverständnisses

Eine besondere Bedeutung kommt den beiden Fragen zu, ob die Art und Weise der Beratung in diesem Projekt bzw. die Beratungsweisen, die im Projekt entwickelt und eingesetzt werden, in einer gemeinsamen Beratungsweise oder

Abbildung 9

Auswertungsgesichtspunkte



in einer identifizierbaren Beratungsform münden; zum zweiten, ob diese als pädagogische Organisationsberatung erkennbar wird. Das bedeutet, dass wir im Projekt davon ausgehen, dass es eine spezifische Form der Beratung pädagogischer Einrichtungen geben kann, die sich von der Beratung anderer Dienstleistungs- oder Produktionsunternehmen abgrenzen lässt. Die Auswertungsgesichtspunkte verdeutlicht Abbildung 9.

3 Arbeitsschwerpunkte und erste Erkenntnisse

Aus den vorhergehenden Beschreibungen lassen sich Arbeitsformen und Diskussionsschwerpunkte des vergangenen Jahres in der Zusammenarbeit zwischen den Berater/-innen und der wissenschaftlichen Begleitung nachvollziehen. Die folgende Darstellung soll anhand exemplarisch ausgewählter Themen erste Einblicke in eine berufliche Weiterbildungspraxis “in Veränderung” vermitteln und Gestaltungsaspekte der Beratungsprozesse nachzeichnen.

Im Programmschwerpunkt LiWE werden modellhaft Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte in verschiedenen Praxisfeldern beruflicher Weiterbildung erprobt. Es wurde ein Unterstützungssystem von Beratern installiert, das die Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen begleitet. Die Berater/-innen gestalten lern- und entwicklungsförderliche Settings in Weiterbildungsorganisationen, in denen bestehende Denk- und Handlungsmuster reflektiert, Veränderungsanforderungen thematisiert und Veränderungsschritte implementiert werden können. Sie verfolgen das Ziel, die strukturelle Problemlösungs- und Innovationsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen zu unterstützen und zu verbessern.

Bei der Anlage des Projekts wurden ganz bewusst unterschiedliche Einrichtungstypen und Institutionenformen ausgewählt. Folglich sind in den Entwicklungsvorhaben sehr unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen der zu beratenden Einrichtungen gegeben. Die Auswertung der OE-Prozesse liefert einerseits Erkenntnisse darüber, in welcher Weise die zur Anwendung kommenden Beratungskonzeptionen bei der Klärung und Bewältigung strukturell veränderter Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen Unterstützung leisten. Andererseits gewährt sie einen Einblick in die Problemsicht und Einschätzungen, in Veränderungsdruck und in die Herausforderungen, vor denen sich die berufliche Weiterbildung sieht. Nicht zuletzt lassen sich Einsichten gewinnen in die aktuelle Weiterbildungspraxis.

Aus der Unterschiedlichkeit der Herangehensweise und der Prozessverläufe können Erkenntnisse gewonnen werden, die Aussagen über Gestaltungsoptionen von Beratungsprozessen, über Mindestanforderungen und über die Spezifik einer entwicklungsbegleitenden Beratung für Weiterbildungseinrichtungen erlauben. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Eckdaten zur Konturierung eines Unterstützungssystems für Weiterbildungseinrichtungen ableiten.

Die Entwicklungsvorhaben zielen letztlich auf einen tief greifenden Lernkulturwandel, der das gesamte System der Weiterbildung umfasst. Aus einer systemischen Perspektive geht es nicht nur um die Klärung neuer Angebotsformen und die Erweiterung des Lerndienstleistungsspektrums beruflicher Weiterbildung. In den Blick genommen werden sollen die Gestaltung innovationsförderlicher organisationsstruktureller Rahmenbedingungen auf der einrichtungs- und auf der einrichtungsübergreifenden Ebene (interne und externe Vernetzungsstrukturen), die die organisatorischen Bedingungen für neue Formen der Bedarfs- und Angebotsentwicklung erst herstellen bzw. darauf fördernd und hemmend Einfluss nehmen. Erst vor diesem Hintergrund können Konsequenzen für entwicklungsförderliche ordnungspolitische Rahmenbedingungen abgeleitet werden.

3.1 Ergebnisse aus den bisherigen Diskussionen

Der thematische Rahmen der bisherigen Diskussion ist mit den Forschungs- und Gestaltungsfragen umrissen, die im Programm aus Projektleitungssicht für das Themengebiet “Entwicklung von PE- und OE-Konzepten zur Förderung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen” formuliert wurden (vgl. Beitrag Aulerich in diesem Heft).

Folgende Schwerpunkte stehen im Zentrum der Arbeit:

- Organisationsstrukturen und -kulturen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen,
- Angebotsstrukturen, Leistungsspektrum und Teilnehmersmilieus,
- Beratungsfokus und die Veränderungsanforderungen an berufliche Weiterbildung,
- Gestaltung von Veränderungsprozessen zur PE und OE in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen.

Wie bereits im Kapitel 2.3.2 dargestellt, lag ein Schwerpunkt der Diskussion auf der Auseinandersetzung mit Fragen des gesellschaftlichen Strukturwandels und deren Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. Kontrovers diskutiert wurden die Anforderungen und Konsequenzen, die mit dem Anspruch an erhöhte Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenzen einhergehen. Diskussionspunkte waren:

- Selbstorganisationsfähigkeit setzt Erfahrung mit offenen Prozessen voraus. Selbstorganisation bedeutet nicht nur ein mehr an Freiheitsgraden, sie stellt in jedem Fall höhere Anforderungen an den Einzelnen. Es werden auch weiterhin traditionelle Angebotsformen gebraucht. Sie

sollten nicht über Bord geworfen werden. Das gewählte Arrangement sollte für den jeweiligen Kontext angemessen sein. Die Angemessenheit hängt ab vom Lernziel, den Teilnehmern bzw. Adressatengruppen, an das es sich richtet und den gegebenen organisatorischen Voraussetzungen.

Als klärungsbedürftig wurde u. a. formuliert,

- wie Lernorte gestaltet sein müssen, damit sie selbst organisierte Prozesse ermöglichen,
- ob bestimmte Lernformen besonders geeignet sind, lebenslanges Lernen zu unterstützen
- ob Kompetenzentwicklungsprozesse immer mit der Förderung von Selbstorganisationsfähigkeit einhergehen.

Ein weiterer Schwerpunkt der gemeinsamen Diskussion setzte sich mit dem im Programm formulierten Reformbedarf des Weiterbildungssystems sowie der Forderung nach Unterstützung lebenslangen Lernens auseinander. Diese Anforderung wurde in Relation gesetzt zu konkreten Erfahrungen und Wahrnehmungen in den Einrichtungen. Sie wurde bezogen auf den aus Einrichtungsperspektive real erlebten Veränderungsdruck und auf die Veränderungsimpulse, die die Einrichtungen in ihrer Praxis wahrnehmen. Zur Diskussion standen folgende Einschätzungen:

Es besteht sowohl der Trend zu stärker modularisierten und spezifizierten Angeboten als auch die Tendenz, berufliche Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Leistungen in komplexe Projektzusammenhänge einzubinden.

In den Einrichtungen wird nicht nur der Bedarf zur Entwicklung von Lernarrangements für selbst organisiertes Lernen diagnostiziert; es bleibt auch zu klären, wie selbst organisierte und selbst gesteuerte Formen mit anderen Lernformen verknüpft werden können. Insgesamt muss das Angebotsspektrum in allen Bereichen erweitert werden.

Weiterbildungseinrichtungen werden als Anbieter von Maßnahmen und Kursen wahrgenommen, die sich nach den Bedingungen der Fördermittelgeber richten. Innovation findet bislang nur in Nischenbereichen statt. Es gibt bereits ein Engagement im Rahmen von Regionalpolitik; hierbei verstehen sich die Einrichtungen eher als Beteiligte denn als Akteure. Nach wie vor ist die kompakte Wissensvermittlung gefragt. Es bleibt zu klären, unter welchen Kontextbedingungen neue Angebotsformen Sinn machen.

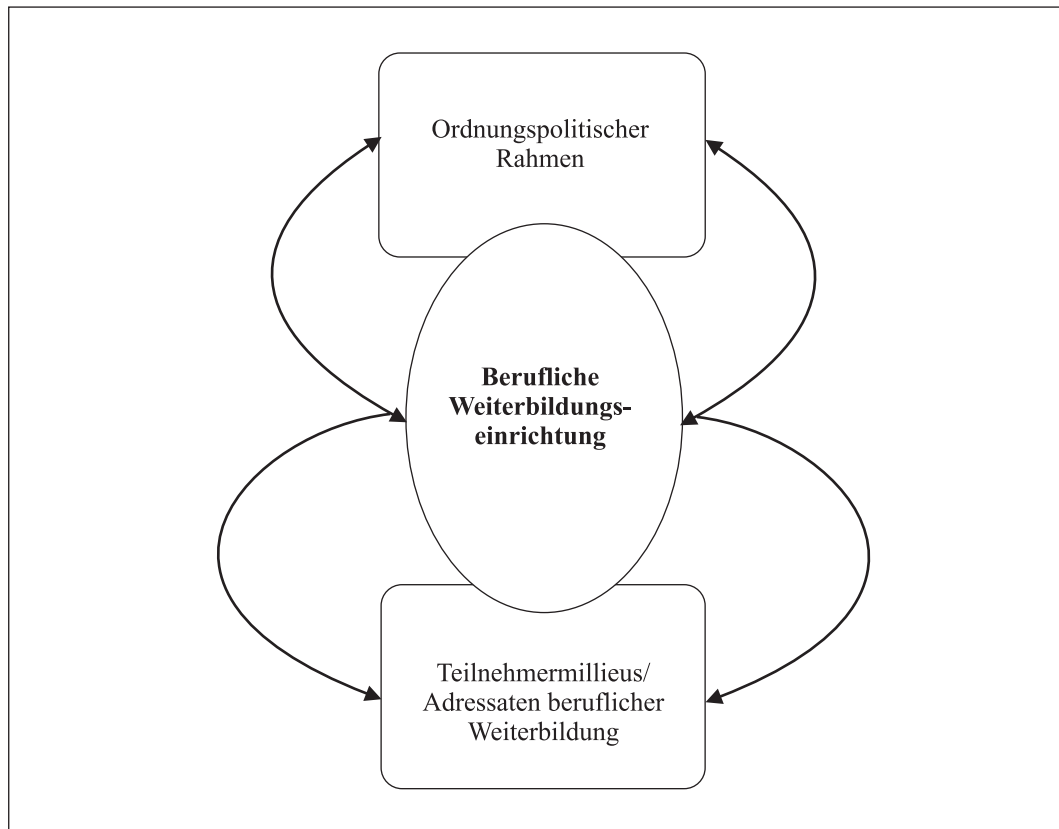
3.2 Erste Einsichten in die Gestaltung der Beratungsprozesse

3.2.1 Externe und interne Veränderungsanforderungen

Die Innovationsberater stehen mit ihren Prozessen zwischen zwei Positionen, aus denen heraus Veränderungsbedarf an die berufliche Weiterbildung formuliert wird. Auf der einen Seite sind sie konfrontiert mit der internen Sicht der Einrichtung und deren organisationsinternem Beratungs- und Entwicklungsbedarf. Gleichzeitig tragen die Berater eine externe Perspektive an die Weiterbildung heran. Aus der Sicht des politischen Systems wird die Erwartung formuliert, die Anschlussfähigkeit beruflicher Weiterbildung an gesellschaftliche Entwicklungen zu gewährleisten. Das bedeutet im Fall des beruflichen Weiterbildungssystems eben nicht nur innovations- und entwicklungsfördernde Bedingungen auf die eigene Organisation bezogen herzustellen, sondern auch in der Lage zu sein, die Adressaten bei deren Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel zu unterstützen.

Abbildung 10

Scharnierfunktion beruflicher Weiterbildung



Die Institutionen beruflicher Weiterbildung befinden sich als gesellschaftliches Funktionssystem an einer Scharnierstelle zwischen ihren Teilnehmermilieus und Adressatengruppen und dem ordnungspolitischen Rahmen. Sie können eine seismografische Funktion für das System übernehmen, indem sie Veränderungsimpulse aus ihren Milieus aufnehmen und Transmissionsriemen für die Kommunikation sich herausbildender Bedarfe in den ordnungspolitischen Rahmen werden. Daher ist es von Interesse in den Beratungsprozessen nachzuvollziehen, ob diese Funktion als ein Leitbild beruflicher Weiterbildung wahrgenommen wird.

Die Beratungsprozesse lassen sich folglich in einem Spannungsdreieck verorten zwischen ihrem intern erfahrenen Problemdruck (der nicht in jedem Fall die Teilnehmerperspektive einbezieht), dem politischen Erwartungsdruck an die Bereitstellung lernunterstützender Strukturen durch das Funktionssystem und den (deutlich oder diffus) erfahrenen Unterstützungserwartungen der Teilnehmer/-innen.

Diese Spannungslage wird in den Beratungsprozessen unterschiedlich thematisiert. Die Berater erleben sowohl die Gratwanderung zwischen den intern formulierten Entwicklungsbedürfnissen (und auch den formulierten Hemmnissen) und den extern aus ordnungspolitischer Sicht herangetragenen Anforderungen. Sie sehen aber auch die Diskrepanz zwischen den organisationsinternen Voraussetzungen und den jeweils wahrgenommenen Teilnehmererwartungen. Anhand zweier Praxisprojekte soll diese Spannungslage exemplarisch demonstriert werden:

- Innovationsvorhaben 1: Aufbau einrichtungsübergreifender Netzwerkstrukturen
- Innovationsvorhaben 2: Optimierung organisationsstruktureller Rahmenbedingungen

Innovationsvorhaben 1: Aufbau einrichtungsübergreifender Netzwerkstrukturen

In dem im Folgenden beschriebenen Innovationsvorhaben liegt der (aus Beratersicht formulierte) Fokus auf dem Aufbau einrichtungsübergreifender Strukturen beruflicher Weiterbildung zur Entwicklung vernetzter Angebote für kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) in einer ländlichen Region. Dahinter steht der gesellschaftspolitische Anspruch, die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von KMU durch Weiterbildung zu stärken und zu ihrer Bestandssicherung einen Beitrag zu leisten. Für die berufliche Weiterbildung heißt das, flexibler auf individualisierte Bedarfslagen von Betrieben einzugehen; Weiterbildungsträger sollen sich als regionale Dienstleister

nicht nur versorgend, sondern gestaltend an Regionalentwicklungsprozessen beteiligen.

Die zu beratende Einrichtung erlebt diesen Anspruch der Beteiligung am Aufbau vernetzter regionaler Strukturen als eine von außen herangetragene Erwartung. Aus Sicht der Einrichtungsleitung geht es zunächst um die Erschließung neuer Kundenfelder und die Stärkung der eigenen regionalen Position vor dem Hintergrund rückläufiger Teilnehmerzahlen und sich verändernder Finanzierungsbedingungen. Die einzelne Einrichtung sieht sich in erster Linie in Konkurrenz zu anderen Anbietern. Sie erwartet durch die Beratung eine Unterstützung bei der Klärung innerbetrieblicher Ressourcen und potentieller Zugangsmöglichkeiten zu den Betrieben. Kooperative Ansätze mehrerer Anbieter führen verstärkt zu einer Abschottung der beteiligten Partner und weniger zu einer Öffnung in die Region hinein.

Aus der Sicht der kleinen und mittelständischen Betriebe wird deutlich ein Unterstützungsbedarf an die regionale Weiterbildung formuliert, da sie auf passgenaue Dienstleistungsangebote angewiesen sind. Bestehende standardisierte Maßnahmen der Weiterbildungsanbieter sind nicht anschlussfähig an die betrieblichen Bedarfe bzw. sind erst im Dialog zwischen Betrieb und Weiterbildungseinrichtung klärungsfähig. Hier wird die Erwartung an die Weiterbildungseinrichtungen gerichtet, diesen Gestaltungs- und Klärungsprozess aus den Ressourcen der Weiterbildungseinrichtungen zu leisten.

Zwischen diesen internen und externen Erwartungen bewegt sich der Beratungsprozess. Der Berater ist in diesem Prozess gefordert, in der Vermittlung zwischen seiner orientierenden Funktion für das zu beratende Feld und der Eigenständigkeit seines Klientensystems entwicklungsförderliche Bedingungen zu gestalten.

Innovationsvorhaben 2: Optimierung organisationsstruktureller Rahmenbedingungen

Im Innovationsvorhaben 2 liegt der Ausgangspunkt auf der Veränderung organisationsstruktureller Voraussetzungen zur Entwicklung neuer Angebote bei einem großen überregionalen Träger.

Das Unternehmen sieht sich in seiner langjährig expandierenden Struktur vor Außenanforderungen gestellt, die eine Umstrukturierung des Gesamtunternehmens erforderlich machen. Eine höhere Reagibilität, größere Passgenauigkeit von Angeboten, individualisierte Zuschnitte und die enge Verzahnung mit relevanten Umweltbereichen lassen sich nicht aus der komplexen Ge-

samtstruktur heraus entwickeln, sondern brauchen die spezifische Perspektive der Geschäftsbereiche vor Ort. Erst daran anknüpfend lassen sich Möglichkeiten der Gestaltung der Gesamtstruktur in ihrem Verhältnis zu den Teilbereichen klären.

Daher setzt der Beratungsprozess vor Ort an der Problemsicht der regionalen Geschäftsbereiche an. Ihr Veränderungsimpuls ist nur indirekt getragen von den Erwartungen relevanter externer Umweltbereiche und wird gebrochen durch die als "quasi" extern wahrgenommene Perspektive der überregionalen Geschäftsstelle, die Erwartungen an den Entwicklungsprozess formuliert. Aus einer Innenperspektive der beteiligten Einrichtungen geht es zunächst um Synergien, die sich aus einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den teilautonomen Bildungsstätten ergeben. Im Vordergrund standen das Zusammentragen und die Systematisierung der in den Einrichtungen vorhandenen Konzepte. Darüber hinaus geht es um die Entwicklung einer neuen Kommunikationskultur auf der Ebene der einzelnen Einrichtung (Optimierung von Mitarbeiter-Gesprächen und Dienstbesprechungen), so dass die unterschiedlichen internen Perspektiven in der jeweiligen Einrichtung für den Entwicklungsprozess fruchtbar werden.

Die Mitglieder der gebildeten Entwicklungsgruppe, die sich aus Mitarbeitern verschiedener Funktionsbereiche aus unterschiedlichen regionalen Bildungsstätten rekrutiert, verstehen sich nicht als Stellvertreter der von ihnen repräsentierten Einrichtungen bzw. Funktionsbereiche. Sie bilden vor ihrem jeweiligen Arbeitshintergrund die Innensicht der regionalen Geschäftsstelle ab und konkretisieren aus dieser Perspektive Veränderungsnotwendigkeiten und ihren Entwicklungsbedarf. Der Beratungsprozess stellt so die differnten internen Positionen stärker heraus, ohne jedoch die Interessenkonflikte zwischen den Funktionsebenen und zwischen den teilautonomen Geschäftsbereichen zu thematisieren.

Als Außenperspektive zur Konkretisierung neuer Anforderungen wurde ein Vertreter der Arbeitsverwaltung mit hinzugezogen. Die Teilnehmerperspektive kommt bislang nur vermittelt über die Wahrnehmung der Dozenten zum Tragen.

Der Beratungsprozess vermittelt in diesem Beispiel zwischen unterschiedlichen Innensichten, die nicht mehr als Außenanforderung erlebt, sondern auf die erfahrbaren Realitäten vor Ort zurückgeführt werden. Der Balanceakt besteht darin, die vom jeweiligen Stand als Außenperspektive wahrgenommene Sicht des "anderen" (Funktionsbereichs, der regionalen Bildungsstätte, der Landesgeschäftsstellen und der Bundesgeschäftsstelle) in die Innensicht zu

integrieren, um so eine dynamisch sich kommunikativ vernetzende und komplementär aufeinander bezogene Struktur aufzubauen.

3.2.2 Gestaltungsvarianten der Beratungsprozesse

Ein weiterer wichtiger thematischer Punkt sind die Beratungszugänge und die gewählten Beratungsarchitekturen. Die folgenden Darstellungen geben sowohl Schwerpunkte der Diskussion als auch erste vergleichende Darstellungen der gewählten Beratungssettings wieder.

Für die Begleitung der vier Veränderungsvorhaben in der beruflichen Weiterbildung stehen insgesamt sechs Berater zur Verfügung. Zwei der Entwicklungsvorhaben werden von jeweils einem Berater begleitet. Die beiden anderen Beratungsprozesse werden von einem Beraterteam bestehend aus zwei Beratern betreut. Bei fünf der sechs Beraterverträge handelt es sich um einen Festanstellungsvertrag, ein Berater erhält Honorar für die Beratungsleistung. Die Verträge definieren die zu erbringenden Dienstleistungen gegenüber dem jeweiligen Finanzierungsgeber.

Die Beratungsarchitekturen unterscheiden sich in den relativen Positionen der Berater zu ihrem Beratungsfeld und zu ihren primären Klienten (die Personen, die am Beratungsprozess unmittelbar beteiligt sind). Problematisiert wurde der Einfluss der Beraterposition auf den Verlauf und die Gestaltung des Beratungsprozesses. Es lassen sich unterschiedliche Nähe/Fernebezüge zum Beratungsfeld beschreiben.

1. Milieunähe zum Beratungsfeld – der Berater ist Teil des zu beratenden Milieus.
2. Berufsbiografische Verknüpfung mit der zu beratenden Einrichtung – der Berater ist seit Beginn der Beratung, bereits seit längerer Zeit oder war zu einem früheren Zeitpunkt Mitarbeiter der Einrichtung.
3. Vertragliche Anbindung – der Berater ist bei seinen primären Klienten angestellt bzw. bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung.
4. Es bestehen persönliche Beziehungen zu einzelnen Mitarbeitern der zu beratenden Einrichtung.

Der Einfluss der unterschiedlichen Konstellationen soll anhand von zwei Strukturvarianten beschrieben werden:

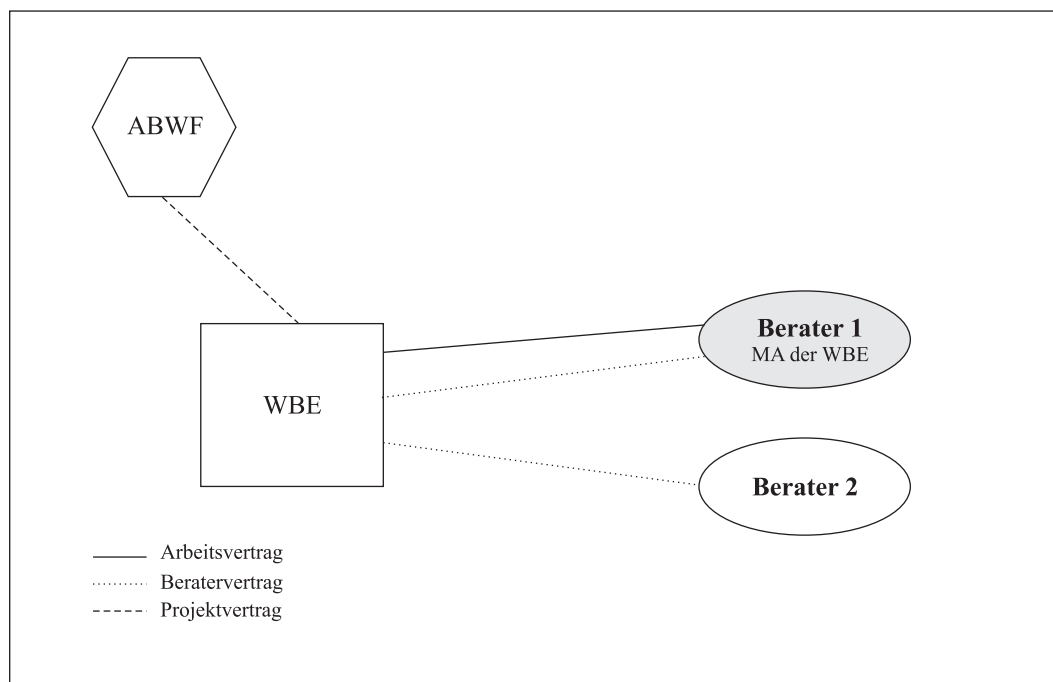
- Der Berater ist zugleich Mitarbeiter der zu beratenden Einrichtung.
- Der Finanzierungsgeber des Beraters und die primären Beratungsklienten sind nicht identisch.

Strukturvariante A: Der Berater ist zugleich Mitarbeiter der zu beratenden Einrichtung

Im Beispiel 1 (vgl. Abb. 11) ist einer der Berater bei der zu beratenden Einrichtung angestellt, der zweite Berater arbeitet auf Honorarbasis. Der erstgenannte wurde mit einer halben Stelle für das Beratungsvorhaben freigestellt und arbeitet parallel auf einer halben Stelle als pädagogischer Mitarbeiter in der Einrichtung. Diese Position bezeichnen wir als intern. Der Berater war bereits vor Beginn des Beratungsprozesses langjähriger Angestellter der Einrichtung. Der externe Berater wird für eine festgelegte Beratungsleistung bezahlt und kannte die Einrichtung bis zu dem Beratungsvertrag noch nicht.

Abbildung 11

Beispiel 1



Positiv wahrgenommen wurde, dass sich das interne/externe Beraterteam in der unterschiedlichen Perspektive auf das zu beratende Praxisfeld ergänzt. Der interne Berater genießt einen Vertrauensvorschuss, verfügt über Hintergrunderfahrungen und kennt die informellen Netzwerke und Positionen. Er repräsentiert die Organisationskultur der Einrichtung und hat somit eine Indikatorenfunktion in seiner Einschätzung von Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten. Er vertritt eine Entwicklungsperspektive, die von einem Teil der Mitarbeiterschaft und von der Geschäftsführung geteilt wird. Ganz entscheidend für seine Akzeptanz ist daher die Unterstützung der Geschäftsführung und die Art und Weise wie das Veränderungsvorhaben und er

in seiner Rolle als Berater-Kollege in der Einrichtung eingeführt wurde. Eine besondere Herausforderung für den internen Berater ist die Trennung dieser unterschiedlichen Rollen. Es hat sich im vergangenen Jahr gezeigt, dass es weniger um die Akzeptanz als vielmehr um die Abgrenzung seiner beratenden Funktion geht. Der Beratungsprozess hat zunehmend positive Resonanz erfahren und der interne Berater wird über den vereinbarten Rahmen hinaus als Unterstützer angefragt. Für ihn besteht die permanente Auseinandersetzung mit seiner Rolle im Balanceakt zwischen kritischer Distanz und Engagement.

Der externe Berater repräsentiert dagegen das “neutrale Außen” im Team. Er nimmt “biografisch unvoreingenommen” und mit einem produktiv kritisch-distanzierten Blick die Einrichtung wahr. Ihm ist es erlaubt, naive Fragen zu stellen und die “Selbstverständlichkeiten” der Organisationsmitglieder zu hinterfragen. Er entdeckt die blinden Flecken und weist seine Klienten, (die nicht seine Kollegen und ihm nicht formal vorgesetzt bzw. unterstellt sind), sehr viel selbstverständlicher auf bisher nicht Wahrgenommenes hin. Der externe Berater ist milieufremd und konfrontiert seine Klienten mit einer anderen Kultur und Sichtweise.

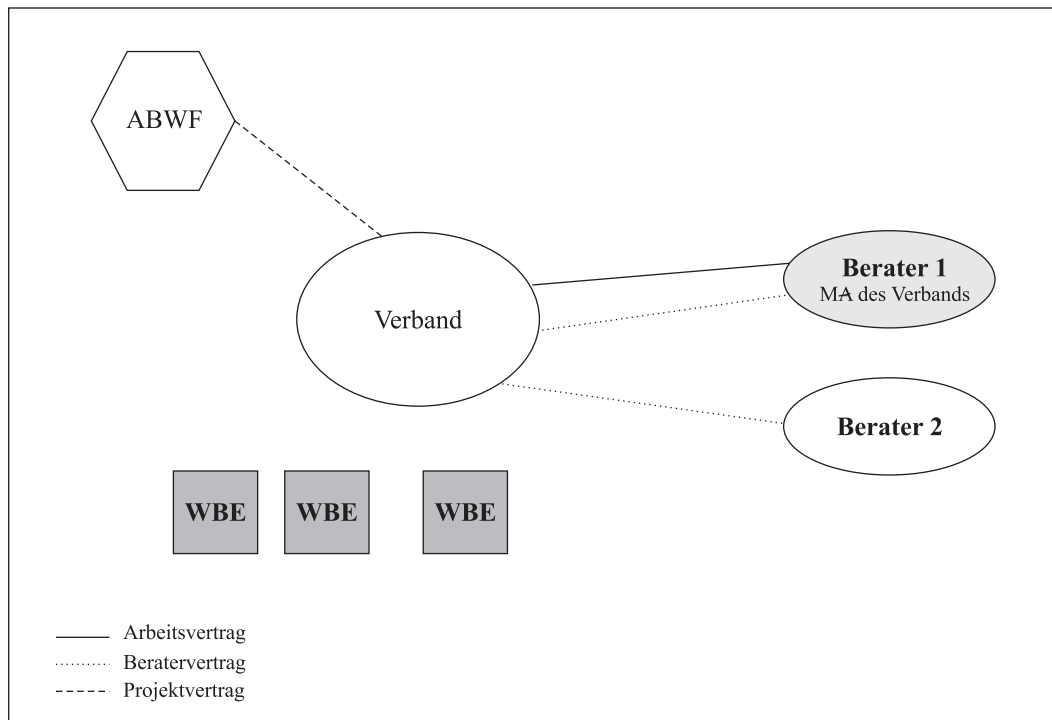
Für die Akzeptanz des Unterstützungsprozesses und der geleisteten Interventionen im vergangenen Jahr war der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses sowohl im Beraterteam als auch gegenüber der Mitarbeiterschaft entscheidend. Das Spannungsverhältnis interner/externer Berater konnte für den Prozess produktiv genutzt werden. Im weiteren Verlauf ist zu bestimmen, in welcher Weise bei jeder geplanten Intervention im Prozess dieses Spannungsverhältnis für den Verlauf produktiv gemacht werden kann.

Im Beispiel 2 (vgl. Abb. 12) sind die beiden Berater Angestellte eines Verbands mit jeweils einer halben Stelle. Einer der Berater ist mit seinem zweiten Arbeitsanteil pädagogischer Mitarbeiter des Verbands mit disponierenden Aufgaben. Die zweite Beraterin stand zu einem früheren Zeitpunkt in einem Arbeitsverhältnis mit dem Verband. Im vergangenen Jahr arbeitete sie mit der anderen Hälfte ihrer Stelle außerhalb des Verbands. Beratungsnehmer sind drei Mitgliedseinrichtungen des Verbands sowie der Verband selbst, der aus den Erfahrungen der Beratungsprozesse auf der Ebene der Einrichtungen Erkenntnisse für die Gestaltung eines neuen Dienstleistungsangebots für Mitgliedseinrichtungen gewinnen will.

Der interne Berater und die externe Beraterin (bezogen auf den Verband) beraten im Team die drei Mitgliedseinrichtungen. Die externe Beraterin berät den Verband in seinem Entwicklungsvorhaben.

Abbildung 12

Beispiel 2



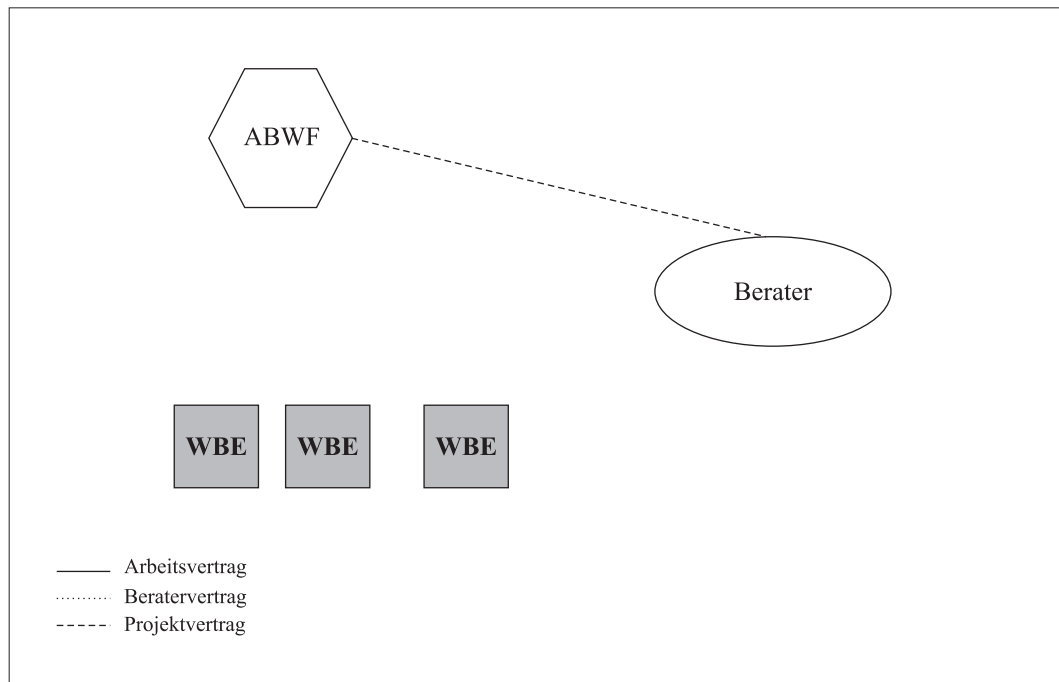
In diesem Beispiel sind die relativen Positionen der Berater zum Praxisfeld vielschichtiger und damit auf unterschiedlichen Ebenen klärungsbedürftig. Beide Berater sind der Geschäftsführung des Verbands unterstellt. Die Mitgliedseinrichtungen stellen den Verbandsvorstand, der den Geschäftsführer benennt. Der Mitarbeiter des Verbands ist “intern” bezogen auf den Verband auf der geschäftsführenden Ebene. Er ist “extern” bezogen auf die zu beratenden Mitgliedseinrichtungen; er ist jedoch kein neutraler Außenstehender, da er als Mitarbeiter den Verband repräsentiert, nahe an der Geschäftsführung arbeitet und mit der Geschichte des Verbands verknüpft ist. Die zweite Beraterin im Team ist “extern” bezogen auf die Mitgliedseinrichtungen und den Verband. Für beide Berater liegt eine besondere Herausforderung darin, die externe Perspektive deutlich im Prozess zur Geltung zu bringen und die Vielschichtigkeit interner Bezüge zu reflektieren und für den Prozess produktiv werden zu lassen.

Strukturvariante B: Der Finanzierungsgeber des Beraters und die primären Beratungsklienten sind nicht identisch.

Im Beispiel 3 (vgl. Abb. 13) ist der Berater Projektnehmer und vertraglich direkt an die ABWF angebunden. Es bestanden bereits vor Beratungsbeginn Arbeitskontakte vor Ort zu den zu beratenden Einrichtungen bzw. zu bestehenden Einrichtungsnetzwerken.

Abbildung 13

Beispiel 3



Die Situation des Beraters ist vergleichbar mit der Ausgangssituation des im Beispiel 2 beschriebenen Beraterteams (in Bezug auf die zu beratenden Mitgliedseinrichtungen des Verbands). Der Berater und seine primären Beratungsklienten sind nicht durch einen Dienstleistungsvertrag miteinander verbunden. Da der Vertrag in dieser Konstellation auch nicht mit einer dem Klientensystem nahen Einrichtung besteht (wie im Falle des Verbands), wird er von den Einrichtungen zu allererst als Funktionsträger des Modellprogramms wahrgenommen und erst in zweiter Linie als Berater der Einrichtungen bzw. einrichtungsübergreifender Strukturen. Die Aushandlung des Beratungskontrakts thematisiert in diesem Prozess die Klärung interner und externer Veränderungsperspektiven.

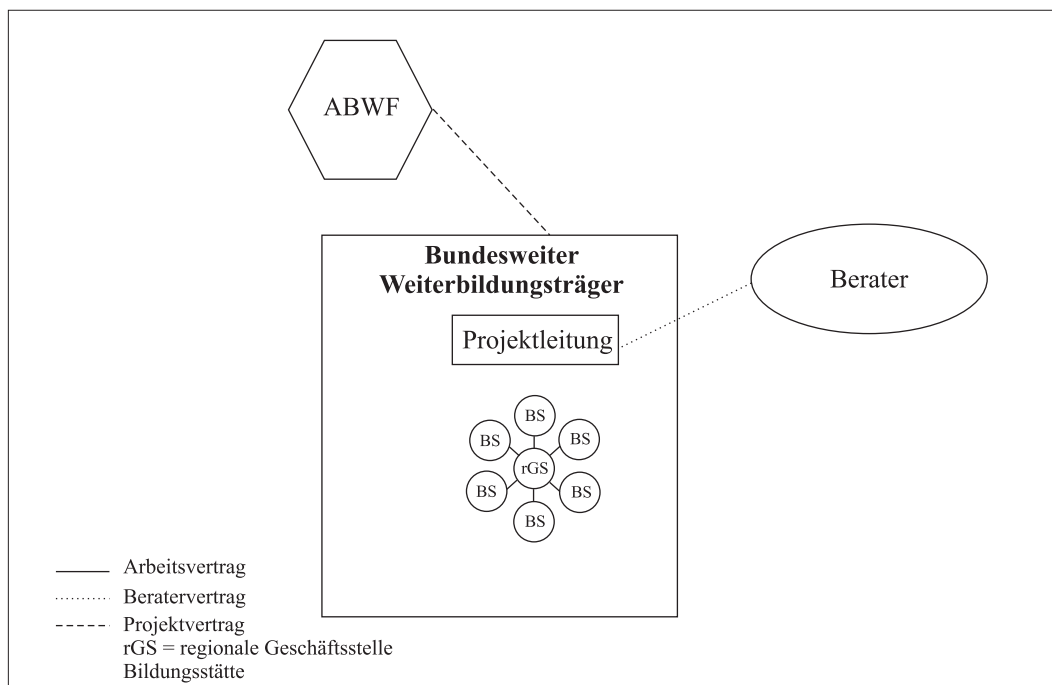
Die Diskussion dieser Spannungslage ist auch im weiteren Verlauf von besonderem Interesse, da sie Erkenntnisse zu den Wirksamkeitschancen extern herangezogener Veränderungsimpulse auf Organisationen liefern wird. Das vertragliche Verhältnis spiegelt die Problematik der Vermittlung zwischen extern formulierten Veränderungszielen und intern wahrgenommenen Veränderungsnotwendigkeiten. Die potentiell miteinander in Konflikt stehenden Interessen externer und interner Wahrnehmungen von Veränderungsbedarfen und -zielen müssen offen gelegt werden.

Im Beispiel 4 (vgl. Abb. 14) besteht ein Vertrag zwischen dem Berater (konkret der vertragnehmenden Beratungsfirma) und dem Träger der Einrichtung. Der Träger hat den Kontakt zum Berater gesucht und die Problemlage

und den Beratungsbedarf aus Trägersicht formuliert. Die primären Klienten des Beratungsprozesses, deren Problemlagen und -sichten zunächst im Prozess bearbeitet werden, sind eine regionale Geschäftsstelle und ihre dezentralen Weiterbildungseinrichtungen. Faktisch ist auch der Träger Klient, da die Ergebnisse des Beratungsprozesses Modell für weitere Entwicklungsvorhaben beim Träger und in anderen regionalen Geschäftsstellen sein sollen. Der Träger hat die Funktion einer Projektleitung übernommen, vertreten durch eine Mitarbeiterin, die am Beratungsprozess teilnimmt.

Abbildung 14

Beispiel 4



Der Berater, der beim Träger der zu beratenden Bildungseinrichtungen angestellt ist, wird im Pilotfeld als Beauftragter des Trägers wahrgenommen. Die als Pilotfeld beratene regionale Unterorganisation betrachtet die im Projekt aufgewandten Personalressourcen nicht nur als Investition in die eigene Entwicklung, sondern zugleich als eigenen Beitrag zur Entwicklung des Gesamtunternehmens. In diesem Fall thematisiert die vertragliche Gestaltung das zu bearbeitende Verhältnis zwischen Träger und Einrichtungen. Die im Förderantrag in Auseinandersetzung mit der Zielsetzung des Modellvorhabens formulierten Entwicklungsvorstellungen des Trägers stehen in einem Wechselverhältnis mit der von der Mitarbeiterprojektgruppe selbst formulierten Problemanalyse und den von ihr formulierten Entwicklungsstrategien. Die Programmatik des Modellprogramms bildet in sofern zwar einen orientierenden Rahmen für den selbstbestimmten Entwicklungsprozess im Pilotfeld, wird aber nicht als unmittelbare Handlungsanleitung wahrgenommen und tritt dadurch in den Hintergrund. Der Bera-

tungsprozess hat zwischen den unterschiedlichen internen Veränderungsperspektiven zu vermitteln.

Resümee

Die vertraglichen Anbindungen und die Nähe zu differenten Klientensystemen des Prozesses rekonstruieren die unterschiedlichen am Entwicklungsprozess beteiligten Interessenlagen. Für den Beratungsverlauf und die Rolle des Beraters sind die unterschiedlichen Perspektiven und die relativen Positionen zum Klientensystem klärungsbedürftig und im Prozess zu thematisieren. Der reflexive Umgang mit diesen Voraussetzungen hat diagnostischen Charakter und wird zu einem späteren Zeitpunkt Aussagen über fördernde und hemmende Aspekte eines Unterstützungssystems ermöglichen.

3.3 Leistungsprofile in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen

Die von den Beratern begleiteten Entwicklungsvorhaben zielen auf einen tiefgreifenden Lernkulturwandel, der sich in einer Veränderung des Angebotspektrums andeutet und damit verknüpft die Veränderung der organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtung einschließt. Im folgenden Abschnitt werden Beispiele für neue Lerndienstleistungen dargestellt und einige Auswirkungen dieser Angebotsformen auf die Organisationsstruktur diskutiert. Abschließend wird die Frage beleuchtet, ob die im Programm angestrebte Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit in den angeführten Beispielen beobachtbar ist.

Bei den am Programm beteiligten Weiterbildungseinrichtungen ist einerseits eine Erweiterung des bestehenden Angebotsspektrums und andererseits die Weiterentwicklung traditioneller Angebotsformen zu verzeichnen. Neben Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung im Auftrag des Arbeitsamts werden auch veränderte Angebotsformen, wie zum Beispiel Qualifizierung für spezielle fachliche Erfordernisse einzelner Unternehmen und Branchen, Beratung und Qualifizierung für KMU, Netzwerkaufbau und Regionalentwicklung sowie Coaching für Leitungsfunktionen in Betrieben entwickelt. Bei den Finanzierungsformen ist ein grundlegender Wandel noch nicht in Sicht: der überwiegende Teil des Angebots der Weiterbildungseinrichtungen wird nach wie vor durch die Arbeitsverwaltung (SGB III) finanziert, ein kleiner Teil ist über Teilnehmergebühren frei finanziert.

Beobachtbar ist eine Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Leistungsprofile der Weiterbildungseinrichtungen, die nicht in eine einheitliche Rich-

tung erfolgt, sondern von den trägerspezifischen Teilnehmersmilieus und Umfeldbedingungen geprägt ist.

Folgende Trends sind aus den Beispielen erkennbar:

- regionale Orientierung,
- betriebsnahe Erfassung konkreter Bedarfslagen,
- individuelle Orientierung, Begleitung und (Lern-)beratung von Teilnehmern,
- Modularisierung von Maßnahmen.

Die folgenden Beispiele präsentieren einen Ausschnitt der aktuellen Entwicklungen im Angebotsspektrum der beruflichen Weiterbildungseinrichtungen im Projektzusammenhang.

3.4 Angebote für KMU

In einem strukturschwachen ländlichen Raum stellen mehrere Weiterbildungseinrichtungen fest, dass die Angebote, die sie für ihre Kunden, Klein- und Mittelbetriebe in der Region, entwickeln, trotz des formulierten Qualifizierungsbedarfs von den Mitarbeitern der Unternehmen nicht nachgefragt werden. Die Einschätzung, dass die benötigten Informationen über Bildungsangebote für die Unternehmen nicht zugänglich seien, führte zu einer Kooperation mehrerer Träger in Form eines gemeinsamen Angebots. Auch diese Leistungen wurden von den Unternehmen nicht in Anspruch genommen, weil sie offensichtlich nicht deren Bedürfnissen entsprachen. Durch persönliche Kontakte der Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung zu den Betrieben wird erkennbar, dass die Kleinbetriebe nicht in der Lage sind, ihre Mitarbeiter für eine kursförmige Qualifizierungsmaßnahme mehrere Tage freizustellen und diesen Bedarf ein halbes Jahr im Voraus anzumelden. Vielfach trifft das Standardangebot der WBE auch nicht präzise diejenigen Inhalte, die die Mitarbeiter des Unternehmens aktuell benötigen. Darüber hinaus ist es für die Leitung eines Betriebs häufig erst im Rahmen von Beratung möglich, Bildungs- bzw. Unterstützungsbedarfe zu erkennen und zu formulieren. Im nächsten Schritt kann dann ein passgenaues Angebot gesucht oder entwickelt werden.

Vor dem Hintergrund dieses Klärungsprozesses haben die Einrichtungen Veränderungen in zwei Richtungen vorgenommen:

1. kooperative Bedarfsermittlung und
2. Vernetzung von Angeboten

Um den tatsächlichen Bedarf der einzelnen Betriebe festzustellen, sind Kontakte von Mitarbeitern der WBE zu Unternehmern notwendig. In Beratungsgesprächen wird gemeinsam analysiert, welche Unterstützungsleistung für das Unternehmen hilfreich sein könnte. Idealerweise übernimmt der Weiterbildungner hierbei eine Übersetzer- und Vermittlerfunktion zwischen Bedarfslagen der Unternehmen und den gebündelten Angeboten mehrerer Einrichtungen, um eine Passung zwischen den Denk- und Handlungslogiken der beteiligten Systeme herzustellen.

Als Ergebnis eines solchen Beratungsgesprächs ist anstelle der klassischen Anwenderschulung bei der Einführung neuer EDV-Systeme eine Implementationsberatung durch den Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung für kleine und mittelständische Unternehmen entstanden. Das neue Angebot der Weiterbildungseinrichtung umfasst hierbei ein breites Spektrum an Dienstleistungen (von der Beratung bei der Installation und Auswahl der Software bis zur anwendungsnahen Qualifizierung einzelner Mitarbeiter), die auf die spezifischen Erfordernisse des Unternehmens abgestimmt sind.

Solche neuen Angebotsformen haben vielfältige Auswirkungen auf die Organisationsstruktur der Weiterbildungseinrichtungen:

Die Mitarbeiter brauchen Beratungskompetenz, um Klärungsprozesse bei ihren Kunden unterstützen zu können.

Es reicht nicht aus, dass der Leiter einer WBE über alle relevanten Informationen verfügt, sondern die Mitarbeiter brauchen Kenntnisse über das gesamte Leistungsspektrum ihres Hauses, was eine andere Form der internen Kommunikation erfordert. Es bedarf darüber hinaus einer Rückkopplung der relevanten Informationen aus den Kontakten mit den Unternehmen sowie intensiver interner Abstimmungsprozesse, um spezifische Angebotsformen zu entwickeln.

Die Weiterbildungseinrichtung muss neue Finanzierungsformen für diese Beratungstätigkeit entwickeln.

Eine Hürde besteht zurzeit darin, dass in diesen Klärungsprozessen die Mitarbeiter von WBE als "Verkäufer der Angebote" wahrgenommen werden und weniger in ihrer intermediären, vermittelnden Funktion.

3.5 Individualisierung von Maßnahmekonzepten

Im folgenden Beispiel wird als Ansatzpunkt für Veränderungen das Curriculum einer Einzelmaßnahme gewählt. Es handelt sich um eine geförderte

12-monatige Maßnahme im Bereich Arbeiten und Lernen, die der Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt dienen soll. Teilnehmen können erwerbslose junge Facharbeiter und junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. In diesem Maßnahmetyp wirken sich neben den individuellen Problemlagen der Teilnehmer (Lernschwierigkeiten und problematische Lebensverhältnisse) auch die mangelnde Berücksichtigung der fachspezifischen Kenntnisse der Lernenden und die fehlende Verzahnung von theoretischen und praktischen Lernsequenzen in Summe demotivierend aus.

Um die Motivation und die Lernchancen der Teilnehmer zu verbessern, sieht ein neu entwickeltes Curriculum eine ausdifferenzierte Einstiegsphase vor, in der jeder einzelne Teilnehmer seine besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten erkennen und seine Lernerfordernisse und -wünsche artikulieren kann. Anschließend an eine Klärungsphase wird mit dem Teilnehmer ein "Förderplan" abgestimmt, der sein Lernvorhaben benennt. An diese Form der Erfassung individueller Bedarfe sollen zukünftig verstärkt Angebote in modularisierter Form anschließen, die den Teilnehmern die Wahl von ihren Lernvorhaben entsprechenden Angeboten ermöglichen.

Welche Auswirkungen auf die Organisationsstruktur ergeben sich aus dieser Veränderung des Curriculums?

Die Verzahnung von aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisbausteinen und die Durchlässigkeit und Kombinierbarkeit von Modulen gemäß den individuellen Wünschen der Teilnehmenden bedeutet einen erhöhten Abstimmungsbedarf. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, ist die regelmäßige Kommunikation und Kooperation innerhalb der Einrichtung über die Grenzen der Fachabteilungen hinaus notwendig.

Auf Seiten der Praxisausbilder und Lehrer erfolgt die vermehrte Auseinandersetzung mit Konzepten zur Unterstützung und Begleitung von Lernprozessen. Neben dieser Qualifizierung ist vor allem eine Änderung der Haltung der Mitarbeiter gegenüber ihren Teilnehmern erforderlich, um den Schritt von einer eher defizitorientierten Förderpädagogik zu einer "Entwicklungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe" zu ermöglichen.

Eine besondere Herausforderung für Entwicklungsvorhaben, die an der Veränderung einer einzelnen Maßnahmekonzeption und dem Lernen der beteiligten Mitarbeiter ansetzen, besteht in der Frage, wie das Lernen der beteiligten Einzelpersonen in ein Lernen der Gesamtorganisation überführt werden kann.

3.6 Modularisierung

Eine andere Form der Modularisierung findet sich im dritten Beispiel. In einer Weiterbildungseinrichtung ist aus einer Übungsfirma Elektrotechnik ein Trainingszentrum für Elektrotechnik/Sicherheitstechnik entstanden. Hier werden sechsmonatige Maßnahmen für erwerbslose Teilnehmende angeboten, die über einen Berufsabschluss im Bereich Elektrotechnik oder Kommunikationstechnik verfügen. Das Fachgebiet Elektrotechnik/Sicherheitstechnik umfasst so unterschiedliche Bereiche wie ISDN, Automatisierungstechnik, Solartechnik, Einbruch- und Brandmeldetechnik, weshalb die Einrichtung die Inhalte in 23 Module aufteilt, und den Teilnehmenden somit eine individuelle Schwerpunktsetzung erlaubt.

Mit einem im Bereich Sicherheitstechnik tätigen Unternehmen ist eine Kooperation dergestalt entstanden, dass bis zu sechs Teilnehmende einer Maßnahme sich speziell für dieses Unternehmen qualifizieren und dafür eine Übernahmegarantie erhalten. Das Unternehmen stellt einen Ausbilder zur Verfügung, der die unternehmensspezifischen Inhalte vermittelt.

Welche Anforderungen an die Organisationsstrukturen ergeben sich aus dieser Form der Modularisierung?

Die Modularisierung erfordert einen erhöhten Aufwand an Organisation und Abstimmung zwischen den beteiligten Ausbildern sowie zwischen der Weiterbildungseinrichtung und dem kooperierenden Betrieb.

Weiterhin sehen sich die Ausbilder vor die Anforderung gestellt, ihre Teilnehmer bei der Auswahl der Module zu beraten. Neben fachlichem Know-how ist hier auch Beratungskompetenz gefragt.

Die Module enthalten einen geringen Anteil an Theorieausbildung, ihren Schwerpunkt bildet die Praxiserprobung mit Unterstützung des Ausbilders. Dem Themenfeld "eigenverantwortetes Lernen" gegenüber werden Teilnehmende und Ausbilder als misstrauisch beschrieben. Soziale Kompetenzen sollen beiläufig vermittelt werden – die Ausbilder sehen sich hierzu aufgrund ihrer Ausbildung jedoch nicht in der Lage. Es zeigt sich hier einerseits ein Bedarf an überfachlicher Qualifizierung im Bereich Beratung und Lernbegleitung bzw. Unterstützung von eigenverantwortetem, d. h. selbst organisiertem und selbst gesteuertem Lernen. Andererseits ist es notwendig, dass Ausbilder ihr berufliches Selbstverständnis dahingehend erweitern, diese Themen als zu ihrem professionellen Handwerkszeug gehörend zu betrachten.

3.7 Selbstorganisation und Selbststeuerung in der Praxis beruflicher Weiterbildung

In den oben genannten Praxisbeispielen ist erkennbar, dass die Angebotsstrukturen sich in Richtung selbst organisierte und selbst gesteuerte Lernformen verändern. Anschließend an die kurze Darstellung des Begriffs Selbstorganisation werden die vorgestellten Beispiele deshalb im Folgenden unter der Fragestellung diskutiert, auf welchen Ebenen eine Mitgestaltung der Lernenden beobachtbar ist und welche Spielräume sich im Einzelnen für die Erweiterung selbstbestimmten, selbst organisierten, und selbst gesteuerten Lernens in den skizzierten Veränderungen im Leistungsspektrum der Träger erkennen lassen.

Die Förderung von Selbstorganisationsfähigkeit ist ein zentraler Aspekt des angestrebten Lernkulturwandels. Das "Prinzip Selbstorganisation" wird in unterschiedlichen Praxiskontexten des Weiterbildungssystems relevant und dort unterschiedlich ausgedeutet. Es greift – nach ersten Beobachtungen – keineswegs auf allen organisatorischen Handlungs- und Entscheidungsebenen gleichermaßen Raum. Vielmehr kann das Prinzip je nach Kontext unterschiedliche Funktionen erfüllen. Für eine institutionsanalytische Betrachtung der Strukturveränderungen in der Weiterbildung schlägt Schäffter (vgl. Schäffter 2001) vor, das Prinzip Selbstorganisation auf die folgenden systemischen Handlungsebenen zu beziehen:

- Ordnungspolitik,
- Organisationspolitik,
- didaktisches Arrangement.

Das "Prinzip: Selbstorganisation" lässt sich so beschreiben als Grad an

- a) *Selbstbestimmtheit* des Lernens i. S. einer bewussten Entscheidung des Teilnehmenden zu lernen oder auch nicht zu lernen,
- b) *Selbstorganisation* des Lernens i. S. von Mitwirkung der Lernenden an Entscheidungen über Konzeption und Gestaltung des Lernarrangements sowie an der
- c) *Selbststeuerung* des Lernens i. S. der vom Lernenden zu kontrollierenden Ausgestaltung der Lernsituation bzgl. Wahl der Lernzeit, des Lerntempos und der Wiederholung einzelner Sequenzen.

Individualisierung von Maßnahmekonzepten

Wenn der Ausgangspunkt für die Bestimmung von Lerninhalten die Ermittlung des individuellen Bedarfs jedes einzelnen Teilnehmenden ist, sind Kon-

sequenzen auf mehreren Ebenen vorstellbar: Erstens wird sich der Anteil selbst gesteuerter Lernsequenzen erhöhen, weil "Frontalunterricht" für eine Lerngruppe mit unterschiedlichen Wissensständen und Lernvorhaben häufig dysfunktional ist. Auch auf der Ebene von Gestaltungsfragen der Maßnahme ist der Grad an Beteiligung der Teilnehmenden an Entscheidungen verändert worden. Lag die Gestaltung bislang in den Händen der Lehrgangsleiter und Ausbilder, so sind die Lernenden jetzt an der Bestimmung von Themen und einzusetzenden Methoden und Medien beteiligt, während die Auswahl der Lehrkräfte, der Lernorte und -zeiten weiterhin bei der Einrichtung verbleibt. Drittens erfolgt eine Erweiterung der Selbstbestimmtheit des Lernens insofern, als die Zustimmung der Teilnehmer zum Lernangebot steigen wird, wenn die Inhalte an ihren individuellen Wünschen und Erfordernissen orientiert werden.

Regional orientierte Angebote

Auch in diesem Beispiel zeigt sich, dass die ex ante Bestimmbarkeit von Lerninhalten und Entwicklung darauf abgestimmter Curricula rückläufig ist, während vermehrt Klärungs- und Beratungsprozesse über individuelle bzw. unternehmensbezogene Wissensbestände und Qualifikationsanforderungen nötig werden um passgenaue Angebote an Lernunterstützung entwickeln zu können. Hierbei sind die Beschäftigten in größerem Maße zur Mitgestaltung aufgefordert als bei klassischen Angeboten. So müssen sich die Mitarbeiter eines Unternehmens, die im Zuge der Einführung eines neuen EDV-Systems beiläufig qualifiziert werden sollen, über ihre spezifischen Vorkenntnisse und die EDV-unterstützten Aufgaben ihres Arbeitsgebiets Klarheit verschaffen, um die Lerninhalte und Formen ihrer Bearbeitung mit dem Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung aushandeln zu können. Die Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen wird erweitert.

Lernprozesse der Mitarbeiter

In allen vorgenannten Beispielen erfordert die Erweiterung des Leistungsspektrums von Weiterbildungseinrichtungen (in den Feldern Beratung von Unternehmen, Aufbau von Kooperationen und Netzwerken, Lernbegleitung und -beratung sowie Modularisierung von Angeboten) eine umfassende Qualifizierung der Mitarbeiter, die infolge knapper finanzieller Ressourcen weniger über externe Leistungsanbieter, denn durch bislang nur in beschränktem Maße erprobte Lernformen wie kollegiale Beratung, Team-teaching, Fallarbeit, Austausch interner Wissensbestände und Verbesserung der Kommunikation (Stichwort Wissensmanagement) sowie Selbstqualifizierung erfolgt. Die Mitarbeiter sind hierbei gefordert, ihre Lernbedarfe und Formen

der Aneignung zu bestimmen, so dass der Grad an Selbstorganisation und Selbststeuerung dieser Lernprozesse als hoch einzuschätzen ist.

Resümee

Selbstorganisation/Selbststeuerung ist offensichtlich ein Thema, mit dem sich die Weiterbildungseinrichtungen auseinandersetzen. Eine Veränderung der Angebote ist beobachtbar.

Die Erhöhung des Anteils an Selbstbestimmtheit, -organisation und -steuerung führt jedoch nicht automatisch und in jedem Fall zu einer Steigerung der Qualität von Lernprozessen.

Unter welchen Bedingungen welche Art der Mitbeteiligung in Frage kommt, ist abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Einrichtung, ihren Teilnehmersmilieus und den Lernvoraussetzungen der Teilnehmer. Letztlich muss in jedem Einzelfall die Angemessenheit des gewählten Lernsettings daraufhin überprüft werden, welcher Grad an Mitgestaltung bei den Teilnehmern zur Gestaltung eines lernförderlichen Settings führt. Dazu bedarf es der Vergewisserung, welche Lernerfahrungen und welche Kenntnisse die Lernenden mitbringen, für welches persönliche Ziel sie lernen wollen, was im Rahmen ihres Alltagshandelns als nützlich und hilfreich erlebt wird und was sie demgegenüber möglicherweise als "Lernzumutung" erfahren.

4 Perspektiven

Die Beispiele aus den Entwicklungsvorhaben vermitteln einen ersten Eindruck sowohl des thematischen Veränderungsspektrums und der Problem-sichten als auch der Gestaltung der Unterstützungsprozesse. Es zeigen sich unterschiedliche Ansatzpunkte für Innovationsvorhaben, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Einrichtungsgeschichte und der “Spezialisierung” der Einrichtung gesehen werden müssen. Es wird im weiteren Verlauf von Interesse sein, die Einrichtungen sowohl in ihrer Spezifik (bezogen auf TN-Milieus, regionale Bedingungen, Angebotsformen, Organisationsstruktur/-kultur) genauer in den Blick zu nehmen als auch verallgemeinerungsfähige Trends und Ähnlichkeiten stärker herauszuarbeiten, um vor diesem Hintergrund Aspekte eines Unterstützungssystems zu konturieren.

Es wird deutlich, dass die Beratungsangebote auf einen manifesten Unterstützungsbedarf beruflicher Weiterbildungseinrichtungen antworten. Die externe Ressource “Innovationsberatung” stellt Reflexionsbedingungen für die Einrichtungen zur Verfügung, die in ihrem Alltagshandeln nicht oder nur unzureichend gegeben sind. Entscheidend ist dabei, dass die Beratung den Blick nach innen richtet und auf die systematische Aktivierung bzw. auf die verbesserte Nutzung intern vorhandener Ressourcen abzielt. In dieser Hinsicht konnten die Innovationsberater entscheidende Impulse bei der Wahrnehmung interner Potentiale und bei der Mobilisierung von Ressourcen setzen.

Das Veränderungsspektrum der Entwicklungsvorhaben umfasst folgende Dimensionen:

- Optimierungsfragen: Wie können bestehende Ablaufprozesse und Kompetenzen verbessert und weiter entwickelt werden?
- Reflexive Standortbestimmung: Vor welchen neuen Anforderungen sehen wir uns als berufliche Weiterbildner gestellt? Welche Voraussetzungen bringt unsere Einrichtung mit diesen zu begegnen? Wie ist unser derzeitiges Profil? In welche Richtung sollte es sich verändern? In welchen Bereichen könnten erste Innovationsschritte erfolgen?
- Konzeptionelle Weiterentwicklung: Wie lassen sich die neu definierten Anforderungen an “Lerndienstleister” bezogen auf die Organisation und die Durchführung von Weiterbildungsangeboten konzeptionell umsetzen?

Alle Bereiche sind gleichermaßen in den Innovationsvorhaben vertreten. Es wird sich zeigen, in welchem Mischungsverhältnis die einzelnen Aspekte in

jedem Entwicklungsprozess auftreten und in welcher zeitlichen Reihenfolge, welche Fragen in den Prozessen thematisiert werden.

Perspektivisch wird es von Interesse sein, die angeschobenen reflexiven Prozesse und Entwicklungsimpulse auf Dauer zu stellen und organisationsbezogenes Lernen zu institutionalisieren. Eine zentrale Frage wird dabei sein, wie es gelingt, personale und team- bzw. gruppenbezogene Lernprozesse in organisationales Lernen zu überführen.

Weitere Themen, die im vergangenen Jahr berührt wurden und im weiteren Verlauf des Projekts vertieft werden sollten, sind:

- Qualität des Strukturwandels
 - Welche Deutungen gesellschaftlicher Veränderung werden in den Beratungsprozessen erkennbar?
- Beratungsansätze und Vorgehen
 - Welche Varianten von Prozess- und Fachberatung werden eingesetzt und in welcher Phase des Beratungsprozesses sind diese relevant?
 - In welcher Weise nehmen die Beratungsprozesse Einfluss auf die Beratungsvoraussetzungen der Einrichtungen?
 - In welchem Verhältnis steht die Gestaltung lernförderlicher Beratungsprozesse zur Gestaltung von lernförderlichen Settings für Teilnehmer von Weiterbildungsangeboten?
- PE und OE
 - In welchem Wechselverhältnis stehen Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse zueinander?
 - Welche Wirksamkeits- und Eignungschancen haben unterschiedliche Interventionsansätze?
- Selbst gesteuerte und selbst organisierte Lernarrangements
 - Welche organisationalen Bedingungen braucht die Gestaltung selbst organisierter und selbst gesteuerter Lernarrangements?
 - Was sind lernförderliche und -hemmende Settings unter den Bedingungen zieloffener Transformationsprozesse?
- Konturierung eines Unterstützungssystems
 - Was sind die entwicklungsfördernden Aspekte des praktizierten Modells eines Unterstützungssystems zur Begleitung von Veränderungsprozessen in der beruflichen Weiterbildung?
 - In welcher Weise sollten diese in Zukunft eingesetzt werden?

5 Literatur

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 40. Berlin 1995

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin 1996

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen – Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998 a

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998 b

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999

Baethge, M.; Schiersmann, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 15-87

Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/M. 2000

Castells, M.: Das Informationszeitalter I: Die Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001

Dettling, W.: Wirtschafts-Kummerland? München 1998

- Forrester, V.: Der Terror der Ökonomie. Wien 1997
- Franzky, G.; Wölfling, S.: Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. QUEM-report, Heft 51. Berlin 1997
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996
- Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994
- Heitmeyer, W. (Hrsg.): Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bd. 2. Was hält die Gesellschaft zusammen? Göttingen 1996
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Backe, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-142
- Kelly, K.: NetEconomy. München, Düsseldorf 1998
- Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170
- Martin, H.-P.; Schumann, H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Hamburg 1995
- Reutter, G.: Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft. Hohengehren 1998, S. 18-38
- Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/M., New York 1996
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998
- Schäffter, O.: Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Selbstge-

steuertes Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte. Bielefeld 2001

Schäffter, O.; Weber, C.; Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel in der Weiterbildung. In: Klein, R.; Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal der Erwachsenenbildung. Hohengehren 1998, S. 17-38

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

Trier, M.; Hartmann, T.; Aulerich, G.; Bock, I.; Buggenhagen, P.; Busch, S.; Gogolek, K.; Heller, P.; Hesse, G.; Scholz, H.; Wolle, O. : Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz – Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70. Berlin 2001

Wittwer, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte. Bielefeld 2001

Beratung innovativer Organisationsentwicklung

Als in den QUEM-Bulletins 5/2000 und 6/2000 das neue Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und damit verbundene Projekte vorgestellt wurden, gab es an der Akademie für Berufsförderung und Umschulung (ABU) gGmbH eine intensive Diskussion zu den Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung. Der letztendliche Entschluss, Ausschreibungsunterlagen zu einem Projekt auf dem Gebiet “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” einzureichen, resultierte aus folgenden Überlegungen:

1. In den über elf Jahren ihres Bestehens hat sich die ABU gGmbH (früher ABU e. V.) zu einem großen Bildungsträger im Osten Berlins entwickelt. Dieser Prozess schloss existenzielle Umbrüche genauso ein, wie die beharrliche Verfolgung langfristig angelegter Entwicklungslinien. Diesbezüglich gewonnene Erfahrungen können auch für andere Bildungsträger wertvoll sein und geben Anhalte, wie ein eventuell zu etablierendes Unterstützungssystem für die berufliche Weiterbildung aussehen könnte.
2. Die erfolgreich vollzogenen Umbrüche sowie Maßnahmen zur Schärfung des Profils der ABU waren und sind mit kontinuierlich zu gestaltenden Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen verbunden, auch wenn sie in der täglichen Praxis als solche oftmals nicht identifiziert wurden und werden.
Mit der Projektbeteiligung war und ist die Hoffnung verbunden, solche Prozesse einerseits selbstbewusster gestalten und andererseits dazu in einen breiten Erfahrungsaustausch mit wissenschaftlichen Institutionen sowie Praxispartnern treten zu können.
3. Gegenwärtig vollzieht auch die ABU gGmbH den komplizierten Übergang vom klassischen Bildungsanbieter zum modernen Bildungsdienstleister. Ausdruck dessen sind die mit der Eröffnung eines Kompetenzzentrums für berufliche Bildung einhergehenden neuen Beratungsangebote und anderen Supportleistungen für ausbildungsbereite Unternehmen des Stadtbezirks Marzahn – Hellersdorf, allgemein bildende Schulen, Jugendliche und weitere Personengruppen. In diesen Kontext ordnet sich die Stellung der ABU gGmbH als Leitbetrieb der regionalen Verbundausbildung ein, die gegenüber herkömmlichen außerbetrieblichen Ausbildungsformen ein höheres Maß an Wirtschaftsnähe sichert, der Einstieg in Ausbil-

dungsberufe des IT-Bereichs, die Einbindung in mehrere Netzwerke, die internationale Arbeit und schließlich auch die Arbeit an vier weiteren Pilotmaßnahmen bzw. Entwicklungsprojekten mit ganz unterschiedlicher Anbindung.

Alle diese innovativen Aktivitäten können nur erfolgreich sein, wenn sie mit umfassenden Lernprozessen in der Einrichtung als Ganzes, in jedem Projektbereich, in jedem Team verknüpft sind und möglichst alle Mitarbeiter einbeziehen.

Damit steht die Aufgabe, die ABU gGmbH weiter in Richtung einer “Lernenden Organisation” zu entwickeln und alle damit zusammenhängenden Prozesse möglichst optimal - und das heißt auch in Bezug zueinander – zu entwickeln.

Das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” ist aus unserer Sicht nicht nur dazu angetan, die sich in der Weiterbildung vollziehenden Veränderungen auf theoretischer Ebene zu reflektieren, sondern unterstützt diese auf sehr praktische Art. Dies geschieht u. a. durch den konzipierten engen Zusammenhang von Theorieentwicklung, Theorietransfer, praktischer Entwicklungsarbeit, ihrer wissenschaftlichen Reflexion und Verallgemeinerung. Damit wird u. a. auch Bildungsträgern eine wertvolle Hilfe zur Selbsthilfe gegeben, um in den sich vollziehenden Wandlungsprozessen bestehen und eine aktive Rolle spielen zu können.

1 Der Projektauftrag

Der mit der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin vereinbarte Projektbeitrag der ABU geht von zwei konkreten Maßnahmetypen aus, an denen Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in ihrer Abhängigkeit von innovativen Weiterbildungsveränderungen konzipiert und gestaltet werden sollen. Der eine Maßnahmetyp umfasst Trainingsmaßnahmen unterschiedlicher Dauer und inhaltlicher Gestaltung gemäß § 48 ff. SGB III als Weiterbildungsmaßnahmen mit u. a. folgenden innovativen Möglichkeiten:

- enge Verflechtung von traditionellen Lernformen mit offenen und Selbstlernprozessen,
- Impulsgebung und Anbahnungen für das Lernen im sozialen Umfeld,
- Beförderung einer regionalen Lernkultur durch die Verzahnung unterschiedlicher Lernformen, Lernorte, Lernplattformen usw.,
- individuelle Kompetenzprofilermittlung und Förderung der Selbstkompetenz als Grundlage für effizientere Integrationsbemühungen,
- integrierte Lernberatung.

Als zweite Maßnahmekategorie wurden Qualifikations-ABM ausgewählt, deren Anspruch in der engen Verzahnung von Arbeiten und beruflicher Weiterbildung besteht. Gemäß § 260 ff. SGB III sind diese Maßnahmen als zielgruppenspezifische Hilfe für die Integration junger arbeitsloser Menschen bis 25 Jahre in den ersten Arbeitsmarkt gedacht. Innovative Ansprüche bestehen u. a. in der

- praxisnahen sowie nachhaltigen Organisation des Erwerbs von mehr Selbstkompetenz, sozialer und anderer überfachlicher Kompetenzen, weil in diesen Bereichen sehr auffällige Defizite bei der Zielgruppe beobachtbar sind,
- Vermittlung bzw. Übertragung von Berufserfahrungen und anderer Komponenten zur tieferen Ausprägung von Fachkompetenzen bzw. breiterer Handlungsfähigkeiten,
- Ausprägung der Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung und aktiven Aneignung weiterführender beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten... sowie
- Förderung von mehr Eigenverantwortung, Pflichtbewusstsein und Selbständigkeit.

Die mit diesen Maßnahmen betrauten Teams stehen u. a. vor der anspruchsvollen Aufgabe, umfassende erwachsenengerechte Lernprozesse so zu konzipie-

ren, zu organisieren und inhaltlich auszugestalten, so dass lernmüde oder lernunwillige sowie durch Lernresignation gekennzeichnete Teilnehmer für das berufliche Lernen aufgeschlossen und zur aktiven Mitarbeit gewonnen werden können. Das geht nicht mit althergebrachten Herangehensweisen, sondern bedarf neuer Konzepte, die auf moderne lernpädagogische sowie -psychologische Erkenntnisse zurückgreifen. Hinter den zu erzielenden Ergebnissen beruflicher Weiterbildung in den Qualifikations-ABM steht die Erwartung einer höheren Beschäftigungsfähigkeit, beruflichen Handlungsfähigkeit und somit der Chancenverbesserung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Um das zu erreichen, müssen insbesondere die den praktischen Tätigkeiten innewohnenden Lernpotenzen erkannt sowie lernpädagogisch für die berufliche Weiterbildung genutzt und mit individuellen Tendenzen selbst organisierten Lernens verknüpft werden. Dabei sind drei Grundprinzipien als durchgängige Leitlinien zu verfolgen:

- Teilnehmerzentriertheit,
- Handlungsorientierung,
- Selbstverantwortung/Selbstorganisation.

Die in der Maßnahme eingesetzten Mitarbeiter erfüllen dann vorrangig

- lernberaterische,
- lernmotivationale,
- lernorganisatorische,
- lernprozessbegleitende sowie
- gestalterische Aufgaben bzgl. der konkreten Lernsituationen.

Diese Funktionen verkörpern den in der beruflichen Weiterbildung zunehmenden Trend, von den dort tätigen pädagogischen Mitarbeitern ein aktives Lernmanagement einzufordern und dieses neue Rollenverständnis durch eigene diesbezügliche Lernprozesse anzunehmen. Auch für die Mitarbeiter der ABU ist das noch keine Selbstverständlichkeit, stößt auf Widerstände, die teilweise aus einem über Jahrzehnte verfestigten Berufsbild oder aus Verunsicherungen herrühren, wenn der kurzfristige Erfolg sich im Vergleich zu traditionellen Arbeitsweisen nicht einstellen will. Neben Erfordernissen der Personalentwicklung stellen die grundlegend neuen Herangehensweisen auch Strukturen der Einrichtung in Frage, die sich mit der Verfestigung klassischen beruflichen Lernens notwendigerweise herausbilden mussten, was die Frage nach adäquaten Alternativen aufwirft.

Für das Projekt ist des Weiteren zu berücksichtigen, dass die beiden ausgewählten Maßnahmetypen mit anderen Strukturbestandteilen der ABU auf vielfältige Weise verknüpft sind und bei aller Spezifik der Einrichtungskontext gebührende Beachtung finden muss. So spiegeln sich die Unternehmensphilosophie, das

Leitbild, das Organisationsverständnis, das pädagogische Grundkonzept ... auf ganz spezifische Weise wider und müssen in der Projektarbeit ausreichend Beachtung finden. Personalentwicklungsprozesse laufen häufig auf Projektbereichsebene, oder gar auf Einrichtungsebene, und weniger auf der konkreten Maßnahmeebene ab. Auslöser solcher Aktivitäten sind dann oft als durchgängig erkannte Erfordernisse und allgemeine Prioritätensetzungen, denen die Einzelmaßnahmen unterworfen sind. Die nur angedeutete innere Vernetzung muss bei der Gestaltung der Veränderungsvorhaben und damit verbundener spezifischer Personal- und Organisationsentwicklungen mitgedacht und unter dem Aspekt wechselseitiger Transfers aktiv mitgestaltet werden.

Für den Beratungsprozess erwachsen aus der Gesamtanlage des Projektauftrags nach unserem Verständnis u. a. die folgenden Aufgaben:

- Kritische Begleitung der in den Projekten angestrebten Veränderungen und ihr Abgleich mit grundlegenden Tendenzen moderner beruflicher Bildung.
- Bereitstellung von Hilfen – z. B. in Form analytischer Instrumente, Methoden ... für das erforderliche Prozesscontrolling.
- Unterstützungsmaßnahmen bei der Ermittlung und Bewertung von Entwicklungsständen – u. a. auch über Benchmarking – sowie konzeptionell – planerische Hilfen für die prognostische Arbeit.
- Befähigungsmaßnahmen für Projektmitarbeiter zur weiteren Qualifizierung ihrer Arbeit in speziellen Richtungen z. B.
 - Tätigkeitsreflexion,
 - Kommunikation und Verhalten in speziellen Situationen,
 - moderne, erwachsenengerechte Lehr- und Lernprozesse sowie deren praktische Umsetzung in den konkreten Maßnahmen,
 - Kooperationshandeln und Kooperationsmodelle effektiver Berufsbildungsprozesse,
 - offene Lernformen, Teilnehmerorientierung, handlungsorientiertes Lernen, Kompetenzansatz, Medieneinsatz ...,
 - Fallarbeit als Beratungsgegenstand pädagogischer Teams.
- Erfassung/Bewertung des didaktisch-methodischen Repertoires der in den Maßnahmen eingesetzten pädagogischen Mitarbeiter und Hilfen bei deren Vervollkommnung.
- Analyse- und Bewertungshilfen für das jeweilige Maßnahmesetting und -design sowie Begleitung diesbezüglicher Veränderungsprozesse.
- Unterstützung bei der Erfassung des prozessbezogenen Weiterbildungsbedarfs und Hilfen für die Organisation geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen.
- Fachlich-methodische Beratungsleistungen bei der Integration qualitätssichernder Elemente in die Maßnahmestruktur.

2 Die Ausgangssituation

Die ABU hat seit ihrer Gründung 1990 bis heute mehrere Umbrüche erfolgreich gestaltet, wobei der Übergang von einer Einrichtung der akademischen Fortbildung zu einem Bildungsträger mit Angeboten für sozial benachteiligte Personengruppen der einschneidendste war.

Lernprozesse – angefangen vom Management bis zum operativ – gestaltenden Mitarbeiter – hatten einerseits sehr komplexen Charakter und gingen andererseits bis ins Detail. Es wäre vermessen zu behaupten, dass sich das alles durchgängig geplant, reibungslos, höchst effizient oder vorrangig theoriegeleitet vollzogen hätte. Vieles war sicherlich Intuition, auf Erfahrungen gestützt, aus dem Studium der Praxis anderer Träger abgeleitet und eigenes experimentelles Handeln. Kenntnisse und gesicherte Erfahrungen zu Personal- und Organisationsprozessen wurden erst in den Veränderungsprozessen nach und nach angeeignet. Deshalb blieben Fehler und Rückschläge nicht aus. Insgesamt betrachtet vollzogen sich dennoch zukunftsichernde Wandlungsprozesse, in denen sich beispielsweise ein leistungsfähiger, mit dem Unternehmen und seiner Philosophie eng verbundener und kompetent agierender Personalbestand entwickelte. Es gelang, auf allen Ebenen der Führung und Leitung sowie auf den unterschiedlichsten Feldern operativer Tätigkeit zunehmend erfolgreicher zu wirken und Innovationen zum festen Bestandteil der Bildungsträgerarbeit werden zu lassen. Parallel dazu entstanden die für die Arbeit mit sozial Benachteiligten geeigneten Strukturen, wobei die Teamarbeit eine Schlüsselfunktion erhielt.

Die in diesen Wandlungsprozessen gewonnenen Erfahrungen erwiesen sich bei allen folgenden Veränderungsanforderungen als äußerst wertvoll und versetzten die ABU u. a. in die Lage, strategischer zu denken und zu handeln, daraus abgeleitete Vorlaufprozesse effektiver zu gestalten, Veränderungszusammenhänge besser zu überschauen sowie im praktischen Handeln zielstrebig zu berücksichtigen. Das betrifft u. a. die personelle Absicherung der erforderlichen Leitungstätigkeit. Deutlicher Ausdruck dessen ist die Besetzung fast aller Führungsfunktionen mit Kräften, die aus dem eigenen Personalbestand heraus entwickelt wurden.

An diese Traditionen anknüpfend und als Reaktion auf die derzeit sich vollziehenden gravierenden Veränderungen im Bereich der beruflichen Bildung hat die ABU in den letzten zwei Jahren eine Weiterbildungsoffensive gestartet, die fast alle Mitarbeiter erfasst und inhaltlich auf folgende Schwerpunkte gerichtet ist:

- Verbesserung der sozialpädagogischen Arbeit zur Unterstützung effektiver Lernprozesse und Teilnehmerentwicklungen;
- Erhöhung des Niveaus der Teilnehmerdiagnostik und darauf zurückgreifender Förderplanarbeit,
- Arbeit mit Qualitätskriterien beruflicher Bildung/Bildungscontrolling,
- Umgang mit Verhaltens- und Lernstörungen bei sozial benachteiligten Personengruppen,
- Einsatz neuer Medien im Unterricht und in der sozialpädagogischen Arbeit,
- Konfliktmanagement, Teamfähigkeit, Selbstorganisation,
- spezielle Rechtsprobleme in der beruflichen Bildung,
- Arbeitsschutz/Arbeitssicherheit.

Die Weiterbildungsformen reichen vom Besuch externer Lehrgänge für einzelne Mitarbeiter, über interne thematische Veranstaltungen, Workshops, spezielle Trainings, Besuch von Fachtagungen bis hin zu Supervisionsaktivitäten. Regelmäßig finden auf den unterschiedlichen Ebenen Dienstberatungen statt, die ebenfalls Weiterbildungselemente enthalten. Auch wenn diese Maßnahmen zwischenzeitlich einen beachtlichen Umfang einnehmen, werden weitere konkrete Personalentwicklungserfordernisse im Zusammenhang mit oft sehr schnell einsetzenden veränderten Aufgabenstellungen oder sich relativ kurzfristig vollziehenden notwendigen Unternehmensentwicklungen deutlich. Das hängt einerseits mit der höheren Flexibilität der Arbeitsämter oder anderer Fördermittelgeber zusammen, andererseits jedoch auch mit allgemeinen gesellschaftlichen Ansprüchen an die Weiterbildung, die sich in den letzten 15 Jahren nachweisbar sowohl sprunghaft als auch zyklisch änderten.

Ein spezifisches, durch die ABU gegenwärtig und in den nächsten Jahren zu lösendes Problem ist die qualitätsgerechte Deckung des Bedarfs an Fach- und Führungskräften, der auf Grund von Altersfluktuation und Abgängen in so genannte Einstellungskorridore des öffentlichen Dienstes entsteht. Zumindest ein Teil des daraus erwachsenden Personalbedarfs lässt sich aus der Sicht des erwünschten Kompetenzprofils über Neueinstellungen nicht sofort decken und muss deshalb über betrieblich organisierte Qualifizierungsmaßnahmen immer wieder selbst entwickelt oder durch Organisationsveränderungen kompensiert werden. Bereits gegenwärtig zeichnen sich auf dem Arbeitsmarkt für bestimmte Personalbedarfe Engpässe ab, was dann teilweise zu Einstellungen führt, die unterhalb des Erforderlichen liegen. Hier Wege zu finden, die nicht nur ein Absinken der Qualität beruflicher Weiterbildung verhindern, sondern trotzdem den kontinuierlichen Verbesserungsprozess sichern, ist eine mit herkömmlichen Mitteln nicht zu bewältigende Herausforderung. Gegenwärtig werden deshalb an der ABU

auch Überlegungen angestellt, wie über die Neustrukturierung personeller Ressourcen erkannte individuelle Kompetenzdefizite kompensiert und über einen gezielten Erfahrungs- sowie Kompetenztransfer ausgeglichen werden können. Als diesbezüglich geeignet erwiesen sich u. a. Organisationsformen, die dem Teamteaching zuzurechnen sind, was allerdings mit höheren Koordinierungsaufwänden verbunden ist. Erste Erfahrungen zeigen jedoch, dass mit diesen und ähnlichen Herangehensweisen sehr effektive Lernprozesse für alle Beteiligten verbunden sind und insbesondere individueller auf Lehrgangsteilnehmer eingegangen werden kann. Ein weiteres an der ABU zu lösendes Problem besteht darin, dass selbst langjährige, erfahrene Mitarbeiter, die oft zu den Leistungsträgern gehören, durch eine Vielzahl neuer didaktisch-methodischer, lernorganisatorischer, medialer oder im engeren Sinne fachlicher Innovationen vor Lernaufgaben gestellt sind, für deren Lösung sie die Unterstützung der Einrichtung benötigen. Das betrifft nicht nur zeitliche Ressourcen, auch wenn diese besonders schwer zu organisieren sind.

Die bisher angedeuteten Tendenzen spiegeln sich in den konkreten Maßnahmen der Einrichtung auf spezifische und unterschiedliche Weise wider – u. a. auch in den Trainingsmaßnahmen.

Trainingsmaßnahmen nach § 48 ff. sind mit dem In-Kraft-Treten des SGB III am 01.01.98 als neues Instrument in die aktive Arbeitsmarktförderung aufgenommen worden. Sie stellen demzufolge selbst eine Innovation dar, zu deren konkreter Wirksamkeit und effizienten Ausgestaltung noch wenig Erkenntnisse bzw. Erfahrungen vorliegen. Vor allem die sehr kurzen Maßnahmen (eine Woche oder zwei Wochen) sind für die ABU Neuland und verlangen ein rasches Umdenken sowie auf das Anliegen des Gesetzgebers orientierte Entwicklungsarbeit. Die mit der Ausgestaltung der Maßnahmen betrauten Mitarbeiter müssen u. a. folgenden Fragen nachgehen:

- Wie kann bei den Teilnehmern trotz der engen zeitlichen Begrenzung eine tragfähige Motivation für den Maßnahmebesuch und für eine aktive Lernposition aufgebaut werden?
- Welche Inhalte machen für solche Kurzzeitmaßnahmen Sinn und wie muss man sie strukturieren, um trotz enger Zeitvorgaben und der für Teilnehmer psychisch belastenden Situation (Arbeitslosigkeit oft noch nicht verarbeitet) Lerneffekte zu erzielen?
- Lassen sich über solche Maßnahmen Initialwirkungen für informelles Lernen auslösen, was dann ein wichtiger fachlich-pädagogischer Legitimationsbestandteil der Trainingsmaßnahmen wäre.
- Was muss getan werden, damit Trainingsmaßnahmen zur Förderung der Selbstkompetenz beitragen?

- Wie müssen das Maßnahmesetting und das Maßnahmedesign aussehen, damit Trainingsmaßnahmen einen fachlich gesicherten Beitrag zur Kompetenzprofilermittlung der Teilnehmer leisten können?

Für die mit den Maßnahmen betrauten Mitarbeiter heißt das oft, unter mehrdimensional-offenen Bedingungen zu arbeiten und nötige Entwicklungsaufgaben direkt in den Prozess der Maßnahmedurchführung einzubinden. Das ist für die Mitarbeiter neu und erfordert neben viel Kreativität, Teilnehmerorientierung, Organisations- und Improvisationsgeschick auch die Fähigkeit, eigene Grenzen zu erkennen und das Handeln daran zu orientieren. Zugleich ist der Widerspruch zwischen diesen den Anforderungen sinnvoller Ausgestaltung folgenden Herangehensweisen einerseits und den sehr engen – oft zergliederten – curricularen Vorgaben durch das Arbeitsamt andererseits produktiv aufzulösen. Das könnte u. a. auch dadurch geschehen, dass mit den Teilnehmern gemeinsam große Teile des Programms erstellt und so von Anfang an Teilnehmerorientierung sowie -motivation gesetzt werden. Gegenwärtig besteht allerdings der Hauptanspruch bzgl. dieses Maßnahmetyps in der inhaltlich-methodischen Nutzung von Freiräumen innerhalb der Lehrgangsthemen, um zumindest Ansätze moderner erwachsenengerechter beruflicher Weiterbildung umsetzen zu können.

Die Qualifizierungs-ABM (ABM für junge Arbeitnehmer bis 25 Jahre), als zweiter Maßnahmetyp unseres Projekts, haben eine stark ausgeprägte Brückenfunktion zum ersten Arbeitsmarkt. Ihr grundlegender Vorzug besteht in der Möglichkeit, arbeiten und lernen sehr eng miteinander verknüpfen und so den Prozess gezielter Kompetenzentwicklung optimal gestalten zu können. Die in solchen Maßnahmen erfassten jungen Menschen – oft auch Facharbeiter – haben es auf Grund kaum vorhandener Berufserfahrungen schwer, den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu vollziehen, oder sich dort dauerhaft zu integrieren. Verhaltensprobleme sowie andere den sozialen Kompetenzen zuzurechnende Defizite kommen hinzu. Noch problematischer stellt sich die Situation bei jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss und kaum vorhandenen Arbeitserfahrungen dar. Wenn dann noch gesundheitliche Einschränkungen hinzukommen, laufen sie Gefahr, in die berufsbiographische Perspektivlosigkeit abzugleiten. Die Qualifizierungs-ABM bieten den genannten Personengruppen ein sehr günstiges Tätigkeits- und Lernfeld, um unter sehr individueller bzw. differenzierter pädagogischer Begleitung praktische Erfahrungen sammeln und Lernprozesse ganz unterschiedlicher Art durchlaufen zu können. Das setzt allerdings praktisches Arbeiten unter "Echtheitsbedingungen" und ein sehr differenziertes tätigkeitsbezogenes Lernkonzept voraus, das voll auf berufliche Integration abstellt.

3 Bisherige Aktivitäten

Beide Innovationsberater hielten es für notwendig, sich zunächst konkreter mit den Veränderungsvorhaben zu beschäftigen und Entwicklungsnotwendigkeiten, -bedingungen sowie -möglichkeiten konkreter sowie analytisch tiefer auszuloten. Das konnte nur unter aktiver Beteiligung der Leitungs- und Arbeitsebenen sowie der Teilnehmer erfolgen. Deshalb sah das analytische Konzept hauptsächlich folgende Maßnahmen vor:

- strukturierte Interviews mit der Geschäftsführerin, den Projektleitern und ausgewählten Mitarbeitern,
- Analyse der Maßnahmekonzeptionen, Abschlussberichte und anderer Dokumentationen,
- strukturierte Interviews mit Maßnahmeteilnehmern und Organisation von Gruppenarbeit zu verschiedenen inhaltlichen Fragestellungen der Maßnahmen, Visualisierung der Ergebnisse in Mind Maps,
- Gruppengespräche mit Mitarbeitern zum Zwecke der Reflexion von Tätigkeiten, der Beziehungsebenen und der Einbindung einzelner Maßnahmen in den Gesamtkanon,
- Hospitationen bei Praxisqualifizierungen und theoretischen Unterrichtsveranstaltungen.

Für die systematische Tätigkeitsreflexion auf der Mitarbeiterebene wurde eine Entwicklungsgruppe gebildet, die sich aus Praxisqualifizierern, Lehrern, einem Sozialpädagogen und zwei Projektleitern zusammensetzte.

Der Wert der zur Anwendung gekommenen Methoden lässt sich als günstig einschätzen, weil jede von ihnen einen spezifischen Beitrag zur Abklärung der tatsächlichen Sachverhalte leistete und erst das Ensemble ein relativ verlässliches Bild von den nötigen Veränderungen lieferte.

3.1 Teilnehmersichten zum Lernen

Die Sichtweisen der in die strukturierten Gruppeninterviews einbezogenen Teilnehmer aus inzwischen abgeschlossenen Qualifikations-ABM lassen sich in Kurzform mit folgenden Thesen umreißen:

- Die Maßnahme war sehr sinnvoll, interessant und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten lehrreich.

- Hinsichtlich konkreter Lernergebnisse wurden Kenntnisse und Fertigkeiten beim Renovieren, im Umgang mit Material und Werkzeugen sowie hinsichtlich erforderlicher technologischer Abläufe besonders hervorgehoben.
- Für mehrere Teilnehmer hatte die Maßnahme berufsorientierenden Wert und führte zum Entschluss, eine Erstausbildung bzw. Umschulung als Maler/Lackierer, Trockenbaumonteur, Gärtner oder Reiseverkehrskaufmann aufzunehmen.
- Die Maßnahme hatte auch rein persönlichen Wert – sei es durch die Aneignung von handwerklichen Fertigkeiten, die im häuslichen Bereich nutzbar sind, oder durch mehr Behördenwissen, praktische Hilfen in konkreten Lebenssituationen usw.
- Die durchgeführte EDV-Ausbildung führte zur Erhöhung der Medienkompetenz und schärfte den Blick für berufsbezogene Anwendungen.
- Ein Teil der Teilnehmer bewertete das Praktikum als hilfreich, lernförderlich und das bisherige Können festigend.

Kritische Anmerkungen bezogen sich vorrangig auf die theoretische Qualifizierung als Bestandteil der Maßnahme. Diese rührten aus unterschiedlichen Sachverhalten. Ein durchgehendes Problem bestand u. a. darin, dass aus den Lernbiographien vieler Teilnehmer eigene Lernmöglichkeiten, zu erreichende Ergebnisse und äußere Hilfen sehr pessimistisch beurteilt wurden. Offensichtlich gelang es durch die Maßnahme nicht, diese Haltung/Einstellung aufzubrechen und Grundlagen für Lernperspektiven zu legen. Insofern konnte eine ganz wichtige Maßnahmeintention nicht realisiert werden, was zu neuen lernkonzeptionellen Überlegungen für den Maßnahmetyp führen musste.

Eine der dabei zu bewältigenden Schwierigkeiten liegt allerdings in der Problematik der Klientel selbst, die oft durch folgende Sachverhalte gekennzeichnet ist:

- Auftretende Verhaltens- und Lernstörungen, die sich bereits über viele Jahre verfestigt haben;
- konfrontative Grundtendenzen gegenüber Autoritäten jeglicher Art;
- ein unterschiedlicher Grad der Verwahrlosung, der sich teilweise auch in Alkoholismus, Drogenkonsum und unsteten Lebenswandel ausdrückt;
- permanente Misserfolgserlebnisse auf den Gebieten des Lernens, der Arbeit, aber auch im sozialen Bereich;
- subkulturelle Erscheinungen in den Gruppen, die bei fehlender sozialpädagogischer Gegensteuerung dominant werden können;
- stark überhöhte Erwartungen sowie Forderungen an das soziale Umfeld und niedriges Niveau der Selbstorganisation;

- geringe Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz und Tendenzen, Schwierigkeiten durch Negierung, Verweigerung, unnötige Zuspitzungen oder “Flucht” zu überwinden.

Unter Berücksichtigung dessen, bezogen sich die kritischen Aussagen der Teilnehmer zur theoretischen Qualifizierung u. a. auf

- das ihrer Auffassung nach nicht befriedigende methodische Niveau des Unterrichts, wobei die Inhaltsbestimmung, die Stofffülle und die methodische Umsetzung konkret angesprochen wurden.
- die fehlende Tiefgründigkeit der Stoffbehandlung und nach Empfinden der Teilnehmer scheinbar oberflächliche Vorbereitung einiger Lehrkräfte auf den Unterricht.
- den in einigen Fächern als zu gering empfundenen praktischen Bezug des Lehr- und Lernstoffes sowie die unbefriedigende Anschaulichkeit.

Durchgehend wurde der Wunsch nach mehr Differenzierung auf Grund sehr inhomogener Gruppenzusammensetzungen benannt. Für einige Themenfelder erschien den Teilnehmern das Stundenvolumen zu gering. An Formen der Unterstützung selbst organisierten Lernens zeigten die Teilnehmer kaum Interesse und sie konnten mit den Begrifflichkeiten nur wenig anfangen. Eine diesbezügliche Ausnahme bildete die EDV-Ausbildung.

Die weitere Ausprägung sozialer und Selbstkompetenzen wurde von den Teilnehmern nur zum Teil als Lernfeld verstanden. Aufgetretene Probleme, Konflikte... in den sozialen Beziehungen wurden zwar auf verschiedene Weise gelöst, jedoch offensichtlich weniger als Chance zum sozialen Lernen erkannt und demzufolge bestenfalls unbewusst zur weiteren Entwicklung sozialer oder Selbstkompetenzen genutzt.

Sehr differenziert sahen die Teilnehmer Lerneffekte des Praktikums. Wie bereits weiter vorn angeführt, gab es eine ganze Reihe positiver Wertungen (etwa die Hälfte). Diesen standen jedoch etwa genauso viel negative Einschätzungen entgegen. Hauptpunkte der Kritik waren

- das Gefühl, im Praktikum ausgebeutet worden zu sein;
- die oft auf sehr niedrigem Niveau liegenden Tätigkeiten der Praktikanten (teilweise erheblich unter denen der Maßnahme);
- Tätigkeiten, die mit dem eigenen fachlichen Profil und der Richtung der Integrationsbemühungen wenig zu tun hatten.

Mehrere Teilnehmer reagierten mit Krankschreibungen auf die ihrer Auffassung nach unbefriedigenden Praktikumsbedingungen. Bestätigt und für gut

befunden wurden Betreuungsaktivitäten der Einrichtung während des Praktikums.

Auf Grund dieser analytischen Ergebnisse und dabei deutlich gewordener Veränderungsnotwendigkeiten verabredeten die Innovationsberater mit den Projektleitern sowie der Entwicklungsgruppe künftig die Teilnehmer neu beginnender Maßnahmen in die Konzipierung des Qualifizierungsteils einzubeziehen und damit u. a. auch eine höhere Teilnehmerorientierung anzustreben. Dafür sollte zugleich ein praktikabler methodischer Weg erschlossen werden.

Ein erster Schritt in diese Richtung wurde mit der am 01.03.01 begonnenen Qualifikations-ABM getan. Beide Innovationsberater erarbeiteten Leitfragen für Gruppeninterviews und für thematische Gruppenarbeiten zum Thema "Lernen". Die Ergebnisse sollten in Form von Mind-Maps visualisiert werden. Das Ziel dieser Aktion bestand in der Erfassung von Lerninteressen oder Lernvorbehalten, Lernhemmnissen aus individueller Sicht oder auch von Erfahrungen, wann Lernprozesse aus Teilnehmersicht einen guten Verlauf nehmen. Von den so gewonnenen Informationen erhoffte sich die Projektgruppe u. a. weitergehenden Aufschluss über die Nutzung bisher wenig beachteter motivierender Lernfaktoren, stärker zu berücksichtigender Lernerkenntnisse, Lernblockaden oder auch positiver Lernerfahrungen, an die weiterführend angeknüpft werden könnte.

Die durchgeführten Gruppeninterviews und Gruppenarbeiten zum Lernen verliefen aus unserer Sicht erfolgreich. Die Teilnehmer gingen überwiegend auf unsere methodischen Intentionen ein und nahmen zu den aufgeworfenen Fragen bzw. Problemen sehr offen und individuell – erfahrungsbezogen Stellung. Zugleich wurde das Bemühen deutlich, Hinweise für mögliche Lösungen zu geben und diese aus individueller Sicht zu begründen. Die Arbeit in Arbeitsgruppen war durch lebhaftes Diskussionsgeschehen geprägt und führte in Form von Mind-Maps zu objektivierten Ergebnissen der Gruppenarbeit. Dabei zeigte sich, dass es bezüglich der Maßnahme "Qualifikations-ABM" durchgängig Vorbehalte gab, die nach Inhalt und Intensität variierten. Nur wenige Teilnehmer bewerteten sie aus unterschiedlichen Gründen heraus tendenziell positiv.

Vorbehalte rührten deutlich spürbar aus der gesellschaftlichen Stigmatisierung von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Die Eingliederung in die Maßnahme empfanden mehrere Teilnehmer als persönlichen Abstieg, aber nicht als Integrationshilfe für den ersten Arbeitsmarkt. Deutlicher Ausdruck dessen waren Äußerungen wie:

- "Wenn ich bei meinen künftigen Bewerbungen angebe, dass ich in einer ABM war, nimmt mich sowieso keiner."

- “Ich bin Maurer, da ich jetzt vorrangig Malerarbeiten ausführe, gewinne ich keine Praxiserfahrungen im eigentlichen Beruf und meine Chancen verschlechtern sich.”

Teilnehmer, die die Maßnahme tendenziell positiv sahen, begründeten ihre Haltung mit:

- “Die Arbeitszeit ist gut.”
- “Ich habe mehr Geld.”
- “Für jemanden ohne Beruf ist die Maßnahme sicher eine Chance.”
- “Die Maßnahme ist unter Freizeitgesichtspunkten günstig.”

Es gab auch eine Gruppe mit tendenziell abwartender Haltung. Typisch dafür waren Aussagen der Art:

- “Mal sehen wie es wird.”
- “Wahrscheinlich besser als zu Hause sitzen.”
- “Ist mal was Anderes.”
- “Bin noch unsicher, was das überhaupt soll.”

Auffallend war, dass die Teilnehmer das Besondere der Maßnahme, nämlich die inhaltlich-organisatorische Verknüpfung zwischen Arbeiten und Lernen nicht reflektierten und schon gar nicht als Chance zur Kompetenzerweiterung bzw. -entwicklung sahen. Vielmehr wurde der Qualifizierungsteil erst auf Nachfrage bewertet, wobei die Tendenz auch hier ins Negative ging. Als dominant erwiesen sich solche Aussagen wie:

- “Das ist der größte Quatsch.”
- “Ich dachte, das hätte ich endlich hinter mir.”
- “Ich kapiere diesen Kram sowieso nicht.”

Bis auf zwei hätten die Teilnehmer auf die Qualifizierung am liebsten ganz verzichtet und dafür praktische Arbeiten geleistet.

Damit zeichnete sich als pädagogisch-psychologische Hauptaufgabe die Motivation der Teilnehmer im Allgemeinen und zum Lernen im Besonderen deutlich ab.

Vorhandene Selbstlernaktivitäten konnten vereinzelt durch intensives Nachfragen für die Gebiete

- Kfz-Technik,
- Computertechnik/Software/Informatik,

- Elektronik und
- Musik

ausgemacht werden.

Einige wenige Teilnehmer setzen sich nach eigenen Aussagen fachlich mit im Arbeitsprozess auftretenden Problemen selbständig auseinander und suchen nach Lösungen. Dabei holen sie sich Rat bei Kollegen oder Bekannten und (oder) lesen Fachzeitschriften. Fachbücher spielen kaum eine Rolle.

Die konkrete Interessenlage der Teilnehmer spiegelte sich u. a. auch in den Praktikums Wünschen wider.

Mehrere Teilnehmer strebten einen Platz in der Kfz-Branche, weitere im Computer-Elektronikbereich und einige auch in Malerfirmen an, wobei Wert auf Gleichberechtigung gelegt und Diskriminierungen befürchtet wurden. Zwei Teilnehmer lehnten Praktika generell ab.

Für den zu realisierenden Qualifizierungsteil (als unabänderlichen Bestandteil der Maßnahme) benannten die Teilnehmer als Ergebnis einer Gruppenarbeit (vier Arbeitsgruppen) folgende Lernwünsche:

- Erwerb bzw. Erweiterung von Computer- und Softwarekenntnissen, einfache Programmierungen, Erstellen einer Website, arbeiten im Netz und mit Software für Handwerksbetriebe,
- Kenntnisse über Umweltchemie – vor allem bezogen auf Farben, Lacke, Lösungsmittel usw., Mischen von Farben und allgemein Kenntnisse über Säuren, Basen und Salze,
- Entwicklungen des Arbeitsmarktes, zukunftssträchtige Tätigkeitsfelder – auch für Arbeitnehmer mit niedrigeren Qualifizierungen,
- Bewerbungsstrategien und Bewerbungsunterlagen,
- Lesen von technischen Zeichnungen und Anfertigung einfacher technischer Zeichnungen,
- Mehr Fachwissen über die Berufe Maler/Lackierer, Maurer/Betonbauer, Trockenbaumonteure und andere Bauberufe,
- Tricks und Kniffe in der Maurerarbeit sowie spezielle Mal- und Gestaltungstechniken,
- Stuckarbeiten,
- Ästhetik der Raumgestaltung (auch konzeptionelle Arbeiten dazu),
- Spezielle Fragen zur Drogenproblematik und zur Sexualität.

Diese speziellen Wünsche waren mit den curricularen Vorgaben des Arbeitsamts nur teilweise deckungsgleich und wiesen auf ein generelles Problem bei

der Sicherung hoher Teilnehmerorientierung in geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen hin. Teilnehmerorientierung beginnt mit der Berücksichtigung der konkreten individuellen Qualifikationsbedürfnisse bzw. -erfordernisse. Diese variieren individuell und von Maßnahme zu Maßnahme sehr stark. Das führt bei vorweggenommenen inhaltlich-methodischen Vorgaben oft zu größeren Problemen, wenn die Teilnehmerzusammensetzung in der Maßnahme extrem heterogen ist.

Besser wäre es, den Bildungsträger bei einer solchen Maßnahme mit der Kompetenzdiagnostik zu betrauen und auf dieser Grundlage sowie unter Einbeziehung der Teilnehmer Qualifizierungsangebote sowie Lernarrangements als zu bestätigende Angebote entwickeln zu lassen. Da die gegenwärtige Praxis jedoch so verläuft, dass im ersten Schritt Weiterbildungsinhalte sowie grundlegende Vermittlungsmethoden erarbeitet und erst im zweiten die Teilnehmerzuweisung erfolgt, kann von einer "maßgeschneiderten" individuellen beruflichen Weiterbildung keine Rede sein.

Für unser weiteres Herangehen bei der Identifizierung erforderlicher Veränderungen in den Qualifikations-ABM war die Frage interessant, welche Verfahren des Lernens, Methoden der Stoffvermittlung und mediale Unterstützungen durch die Teilnehmer der Maßnahme derzeit favorisiert werden. Wir ließen diese Problematik ebenfalls in den vier Gruppen bearbeiten und erhielten folgende Nennungen:

- Vorführungen/Demonstrationen – verbunden mit eigenen Übungen,
- Diskussionsrunden,
- bildliche Darstellungen,
- Besichtigungen/Exkursionen,
- Bücher zum Selbstlernen (hoher Grad an Anschaulichkeit und Verständlichkeit),
- personenbezogener Unterricht (starke Individualisierung),
- freundlicher Lehrkörper (sicherlich geduldiger eingeschlossen).

Wenn in diesem Kontext beispielsweise Projektarbeiten, Rollenspiele, Leittextmethode, Analyse von Videos oder Ähnliches nicht genannt wurden, bedeutet das keineswegs Ablehnung derselben. Vielmehr gingen die Teilnehmer von der eigenen bekannten Lernpraxis aus und trafen von dort ihre Auswahl. Zum Zeitpunkt der Erhebungen war nicht bekannt, ob bzgl. der zuletzt genannten Methoden/Mittel Erfahrungswerte bei den Teilnehmern vorlagen.

Ein weiterer, durch die Teilnehmerarbeitsgruppen bewerteter Komplex waren individuelle Lerner Schwernisse, wie sie durch die Teilnehmer persönlich

als Ursache von Lernmisserfolgen empfunden wurden. Dabei traten folgende Nennungen auf:

- eigene Konzentrationsschwächen,
- zu schnelles Erklären, zu viel Informationen, undeutliches Sprechen der Lehrkräfte,
- Lehrer kommen nicht auf den Punkt (fehlende Konzentration auf das Wesentliche),
- eigene Unfähigkeit (Fähigkeitsproblematik, fehlendes systematisches Kenntnissystem),
- Zusammensetzung des Lehrgangs zu differenziert, dadurch geringe Lerneffektivität und viele Störfaktoren,
- wenig Rücksichtnahme auf schwächere Teilnehmer und zu geringe Übungsanteile,
- schlechtes Arbeits- und Lernklima (Spannungen in der Gruppe),
- zu wenig Demonstrationen,
- schlechtes Werkzeug und veraltete Ausrüstung.

Die Erfassung der Teilnehmersichten und die aktive Mitarbeit der Teilnehmer selbst warfen die Frage auf, ob es nicht sinnvoll wäre, Auseinandersetzungen um das Lernen, Lernprobleme, Lernmethoden usw. als spezifische Lernprozesse in den Maßnahmen zu gestalten und sie zu einem wesentlichen Gegenstand der theoretischen Qualifizierung werden zu lassen.

3.2 Die Entwicklungsgruppe

Eine wichtige Rolle im analytisch-konzeptionellen Herangehen an die vorgesehenen Veränderungen spielte die aus Projektleitern und Mitarbeitern der Maßnahme bestehende 6-köpfige Entwicklungsgruppe. Die ihr innewohnenden Potenzen beruhten u. a. auf der interdisziplinären Zusammensetzung sowie den langjährigen Berufserfahrungen der Gruppenmitglieder. Des Weiteren gab es eine aus bestimmten Maßnahmeverläufen bzw. -ergebnissen herrührende Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit und eine daraus resultierende Veränderungsbereitschaft als wichtige Motivationsfaktoren für die zu leistende Entwicklungsarbeit. Eine genaue Ursachenanalyse oder daraus abgeleitete Veränderungsstrategien lagen jedoch noch nicht vor. Deshalb waren die wöchentlichen Treffen der Entwicklungsgruppe systematischen Tätigkeits- und Beziehungsreflexionen vorbehalten, in die die analytischen Ergebnisse aus den Teilnehmeruntersuchungen eingingen. Die Moderation übernahm der externe Innovationsberater, um einerseits in diesem Prozess ein Höchstmaß an Neutralität zu sichern und andererseits die Mitglieder der Entwicklungsgruppe mit verschiedenen Moderations-

techniken sowie Methoden der Tätigkeitsreflexion vertraut zu machen, die zu diesem Zeitpunkt an der ABU nur wenig Anwendung fanden. Diese Herangehensweisen vertieften das analytische Bild über den Entwicklungsstand der Maßnahmen, ihre Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten. Sie trugen zur Erarbeitung unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze bei, die dann weitergehend diskutiert und schließlich unter dem Aspekt größter Zweckmäßigkeit selektiert wurden. Als Zwischenresultat der Entwicklungsgruppenarbeit stand die Erkenntnis, dass punktuelle Veränderungen die Probleme nicht lösen würden und dass demzufolge ein grundlegend verändertes Maßnahmekonzept unter Einbindung der bisher positiv evaluierten Elemente nötig sei. Als wichtige Eckpunkte dieses Konzepts traten hervor:

- Die Erarbeitung von handlungsorientierenden und -regulierenden Lehrgangsunterlagen/Lehrgangsdokumentationen für die Hand des in den Maßnahmen tätigen Personals. Damit sollen eine schnelle Einarbeitung der nur zeitlich befristet eingesetzten Mitarbeiter unterstützt, einheitliche praktische Vorgehensweisen bei der Prozessgestaltung gesichert und Entscheidungshilfen gegeben werden. Diese eventuell als Handbuch zu gestaltenden Unterlagen enthalten dann u. a. Einrichtungs- und Funktionsträgerübersichten, Verhaltensregeln im Umgang mit den Lehrgangsteilnehmern, Arbeitsplatzbeschreibungen, Leitfäden für die Gestaltung spezieller Anleitungsprozesse, Gesprächsleitfäden, Dokumentationshilfen usw.
- Die Etablierung eines vertikalen und horizontalen Mitarbeiterberatungssystems als verbundene Kommunikations- und Lernplattformen.
- Die völlige inhaltliche, methodische und organisatorische Neugestaltung der theoretischen Qualifizierung als durchgängig mit den praktischen Tätigkeiten verknüpfte Leitlinie zur Unterstützung der arbeitsmarktlichen Integration der Maßnahmeteilnehmer. Wesentlicher Bestandteil der Neubestimmung ist eine in Bausteinen gegliederte Integrationsberatung, die die ganze Maßnahme durchzieht. Ihre Hauptbestandteile sollen die Qualifizierungsberatung, Berufswegeberatung sowie Sozial- und Konfliktberatung sein.
- Die Erweiterung der Angebotspalette an möglichen Qualifizierungen für Maßnahmeteilnehmer und damit einhergehende Erweiterungen der Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten von Lernprozessen. Dieses Vorhaben setzt eine engere Verzahnung der Projektbereiche der ABU, projektübergreifendes Denken bei den Mitarbeitern und einen bedeutend höheren Koordinierungs- sowie Kooperationsaufwand voraus. Die Praxisqualifizierer müssen in die Funktion des Qualifizierungskoordinators schlüpfen.

- Die Arbeit mit Zielvereinbarungen bzw. Förderkonzepten als Instrumente der Selbstorganisation und der Unterstützung selbst organisier-ten Lernens auf der Grundlage gewonnener Selbsterkenntnis und wachsenden Selbstbewusstseins. Diese Zielvereinbarungen bzw. Förderkonzepte bilden den Abschluss des Einführungsbausteins der Integrationsberatung und zugleich den Ausgangspunkt zielgerichteter individueller Qualifizierungsanstrengungen sowie Integrationsbemühungen, die durch weitere Bausteine der Integrationsberatung unterstützt werden.
- Kontinuierliche Arbeit an der Identifizierung individueller Kompetenzprofile durch Einbindung der Teilnehmer in ganz unterschiedliche Anforderungs- sowie Lernsituationen und Abklärung ihrer Lernpotenziale. Dabei kommen auch Elemente des Assessments zum Einsatz.
- Zertifizierung der in der Maßnahme nachgewiesenen Kompetenzen in für den Arbeitsmarkt geeigneter Form.
- Die Verknüpfung der zu erwartenden dezentralen Praxiseinsätze der Teilnehmer mit stärker interessen- und bedarfsorientierten Weiterbildungsangeboten – kategorisiert nach obligatorischen, pflichtfakultativen und fakultativen Angeboten.
- Kontinuierliche Bewerbungen um Stellen auf dem ersten Arbeitsmarkt und ihre Gestaltung als spezifische Lernsituationen während der ganzen Maßnahme.
- Arbeit an Modellen der Existenzgründung als Lerngegenstand für solche Teilnehmer, die prognostisch diesen Weg gehen könnten oder bereits motiviert sind, ihn zu gehen.

Mit dieser Neuordnung des Qualifizierungsbestandteils der Qualifizierungs-ABM soll dieser Maßnahmetyp (Verbindung von Arbeiten und Lernen) zukunftsfähiger werden, auf aktuelle gesellschaftliche Trends – insbesondere beruflichen Lernens – entsprechend seiner spezifischen Möglichkeiten reagieren und wieder stärker auf die Brückenfunktion hin zum ersten Arbeitsmarkt orientiert werden.

Neben den dargelegten Eckpunkten des neuen Konzepts, über die Konsens erzielt und für die eine weitergehende Operationalisierung vorgenommen wurde, erarbeitete die Entwicklungsgruppe ein “Möglichkeitsfeld für Veränderungen in den Qualifikations-ABM”. Es enthält eine Vielzahl begründeter Gedanken für sinnvolle Entwicklungen des Maßnahmetyps, die teilweise noch Diskussionsgegenstand in der Gruppe, nur im Zusammenwirken mit externen Partnern oder bei Akzeptanz eines weiteren Zeithorizonts realisierbar sind. Es ist zu erwarten, dass das eine oder andere Element noch Eingang in die Entwicklungskonzeption finden wird.

3.3 Der Transformationsaspekt

Ein weiteres Anliegen des Projekts ist es, die Erfahrungen aus den Veränderungsprojekten – insbesondere damit verbundener Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse – auf andere Projektbereiche zu übertragen – also einen spezifischen innerbetrieblichen Transformationsprozess zu organisieren.

Grundlage dafür sind regelmäßige monatliche Treffen mit der Geschäftsführerin, bei denen der aktuelle Entwicklungsstand der Projektarbeit, nötige Leitungsentscheidungen, identifizierte Probleme, die mit dem Gesamtsystem der Einrichtung zu tun haben, aber auch generelle Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung in der Einrichtung oder der Innovationsfähigkeit zur Diskussion stehen. Über die Dienstberatungen der Geschäftsführerin werden die Projektleiter informiert und erhalten gegebenenfalls Unterstützungs- oder Transformationsaufträge. Der interne Innovationsberater erhielt mehrfach die Möglichkeit, an den Dienstberatungen der Geschäftsführerin teilzunehmen und spezifische Probleme oder Vorhaben anzusprechen. Darüber hinaus besitzen die Innovationsberater direkte Zugänge zu den Projekt- oder Teamleitern, führen dort Informationsgespräche oder Interviews durch. In die zielgerichtet zu gestaltenden Erfahrungstransfers sind die formellen Arbeitsgruppen “Weiterbildung” und “Qualitätssicherung” eingebunden. In ihnen arbeiten Vertreter unterschiedlicher Projektbereiche und Arbeitsebenen mit. Durch die Zugehörigkeit des internen Innovationsberaters zur Arbeitsgruppe “Qualitätssicherung” und eines Mitarbeiters der Entwicklungsgruppe zur Arbeitsgruppe “Weiterbildung”, bestehen auch dorthin direkte Zugänge. Die gelungene Vernetzung spiegelt sich u. a. im Weiterbildungsprogramm der Einrichtung für das Jahr 2002 wider, wo über die Projektarbeit ermittelte Weiterbildungsbedarfe für die Einrichtung als Ganzes abgecheckt und dann in das Programm aufgenommen wurden. Die Innovationsberater sind in die praktische Umsetzung bestimmter Maßnahmen eingebunden (z. B. führt der externe Innovationsberater eine Veranstaltungsserie “Fallarbeit” durch).

Zur Beratung von Transformationsprozessen gehörten auch Aktivitäten, die die Zusammenführung von an der ABU etablierten Innovationsprojekten unterschiedlichster Fördermittelgeber unterstützten. In den durch die Innovationsberater angeregten und organisierten Zusammenkünften von Vertretern dieser Projekte werden die zu leistenden Arbeiten gegenseitig vorgestellt, auf Schnittstellen untersucht, mögliche gemeinsame Entwicklungen aufgezeigt und angeboten (betrifft beispielsweise Vorhaben der Modularisierung und Zertifizierung). In einem speziellen Fall wirken beide Innovationsberater an der Vorbereitung und Durchführung eines Symposiums zum Themenkomplex “Lernende Region” mit.

Dem Transfer von Erfahrungen, Arbeitsweisen, Methoden, Entwicklungsergebnissen ... dienen auch Workshops, Werkstatttage und ähnliche Veranstaltungen, die relativ viele Mitarbeiter der Einrichtung aktiv einbeziehen. Durch die Innovationsberater wurden auf der Grundlage erkannter Bedarfe zwei ganztägige Werkstatttage zur Teamarbeit mit insgesamt 32 Mitarbeitern vorbereitet, durchgeführt und dokumentarisch ausgewertet. In zeitlichen Abständen soll dieser Personenkreis erneut zusammenkommen, um an herausgearbeiteten Problemstellungen vertiefend sowie umfassender zu arbeiten. Abschließend bleibt festzustellen, dass die verschiedenen Transferaktivitäten die Kommunikationsprozesse in der Einrichtung intensivieren, inhaltlich fundieren und in die Breite entwickeln.

4 Die Zusammenarbeit zwischen den Innovationsberatern

Bestandteil des Projektauftrags ist u. a. die konzeptionelle Entwicklung und praktische Erprobung eines Modells zur effektiven Gestaltung von interner und externer Innovationsberatung in Bildungseinrichtungen. Grundlagen für das Funktionieren eines solchen Modells sind unseres Erachtens

- die sich ergänzenden bzw. erhöhenden Kompetenzpotenziale für den Beratungsprozess, die sich aus der Zusammenführung von externer und interner Beratung ergeben müssen.
- die Bereitschaft und die Fähigkeiten der Berater im Team zu arbeiten, eine gemeinsame Beratungsstrategie und -methodik entwickeln sowie nach außen vertreten zu können.
- Zugänge des externen Beraters zu fortgeschrittenen Erfahrungen auf dem Gebiet der Personal- und Organisationsentwicklung, breite Kenntnis der Fachliteratur und praktische Erfahrungen in der beruflichen Bildung sowie in der Beratung von Bildungseinrichtungen. Beherrschung von Moderations- und Kommunikationstechniken sowie Methoden des sozialwissenschaftlichen Arbeitens.
- Zugänge des internen Beraters zu den Leitungsebenen, Kenntnisse über die Gesamtprozesse in der Einrichtung und die Einordnung der Einzelmaßnahmen, Erfahrungen bei der Leitung und Gestaltung innerbetrieblicher Innovationsprozesse, Akzeptanz bei den Mitarbeitern des Unternehmens, grundlegende Theoriekenntnisse und die Fähigkeit, praktische Prozesse aus Theoriesicht bewerten sowie untersetzen zu können.
- ausreichende Zeitfonds und geeignete Visualisierungstechniken für gemeinsame konzeptionelle Vorarbeiten zur Gestaltung des Beratungsprozesses.

Für unser Projekt stellt sich die Situation konkret so dar, dass der interne Innovationsberater über eine wissenschaftlich-pädagogische und forschungsmethodische Grundqualifikation sowie langjährige Erfahrungen im Bereich der beruflichen Bildung verfügt, neun Jahre dem Unternehmen angehört und dort als Lehrer/Dozent in Bildungsmaßnahmen, aber auch in Führungsfunktionen arbeitet.

Der externe Innovationsberater arbeitet am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin in der Ausbildung von Berufspädagogen mit dem Profil "Weiterbildungsmanagement". Er verfügt über umfangreiche praktische Erfahrungen bei der Gestaltung und Durchfüh-

rung von Weiterbildungsprozessen, ihrer Führung und Leitung sowie breite Literaturkenntnis auf den Arbeitsgebieten. Als für die Projektarbeit besonders günstig erwiesen sich seine Kompetenzen in der Moderation von Arbeitsgruppen oder größerer Projektveranstaltungen.

Ausgehend von der bestätigten Auftragskonzeption wurde im ersten Schritt der Projektrealisierung eine feingliedrigere Auftrags- und damit verbundene Rollen- bzw. Beziehungsklärung zwischen den beiden Innovationsberatern, aber auch zwischen Innovationsberatern und Geschäftsführung vorgenommen. Gegenseitiges Kennenlernen, Vertrauensbildung und der Gedankenaustausch über die praktische Verwirklichung des Projekts standen dabei im Vordergrund. Zwischen dem externen Innovationsberater und der ABU wurde ein zweijähriger Beratervertrag abgeschlossen. Er enthält eine Öffnungsklausel, die es den Partnern ermöglicht, bei nicht zufrieden stellendem Verlauf des Beratungsprozesses den Vertrag zu lösen.

Auf der Grundlage des Projektdesigns erarbeiteten die Innovationsberater einen Arbeitsplan für das erste Jahr der Projektlaufzeit, der als Zielorientierung für die gemeinsame Arbeit und der Abstimmung mit der Geschäftsführung diene.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Zusammenarbeit beider Innovationsberater und in der Abstimmung mit Vertretern der Leitung der ABU bestand in der Erarbeitung von strategischen Beratungsansätzen.

Die Berater gehen davon aus, dass der Beratungsprozess in einem doppelten Sinne teilnehmerzentriert anzulegen ist. Zielgruppe des Beratungsprozesses sind einerseits und in erster Linie Führungskräfte sowie Mitarbeiter der ABU in den Entwicklungsvorhaben, aber andererseits auch die darin eingebundenen Teilnehmer. Teilnehmerzentrierung nach unserem Verständnis geht mindestens von der Ausrichtung und Abstimmung der Beratungs-/Lernprozesse auf

- den Mitarbeiter/Teilnehmerbedarf,
- die Lernkapazitäten der Mitarbeiter/Teilnehmer,
- die Teilnehmerinteressen, -kenntnisse und -befähigungen,
- Beteiligung, Engagement und Mitbestimmung aus.

Der Beratungsprozess ist fall- und aufgabenorientiert – also in diesem Sinne handlungsorientiert – angelegt und soll selbst ein exemplarisches Beispiel für die Gestaltung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse sein. Einen Schwerpunkt bilden dabei systematische Tätigkeits- und Selbstreflexionen als unentbehrliche Mittel, um Stärken und Schwächen sowohl in der Kompe-

tenz der eigenen Person als auch im gesamten Arbeitsbereich als Grundlage innovativen Handelns zu erkennen bzw. zu nutzen.

Für die Beratung bedeutet dies, dass sie selbstreflexiv angelegt sein muss, um den Beratungsprozess ständig optimieren und auf das wirklich Notwendige lenken zu können. Die beiden Innovationsberater haben dabei sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Funktionen. Während beispielsweise der externe sein Spezialwissen in die Zusammenarbeit mit dem internen Berater und in den relativ kleinen Kreis der Entwicklungsgruppe einbringt, damit Lernprozesse und die Selbstorganisation dieses Personenkreises fördert, obliegen dem internen Berater u. a. spezielle Motivierungs-, Transformations-, Kooperations- und Koordinierungsaufgaben, die mit den täglichen praktischen Veränderungsaktivitäten zu tun haben. Die Zusammenarbeit zwischen den Beratern wird von beiden, von der Entwicklungsgruppe und vom Management als ausgesprochen förderlich für den Beratungsprozess erlebt. Es ist die Stärke des internen Beraters und damit zugleich sein Vorzug, unterschiedliche Zugänge zu den verschiedensten Mitarbeitergruppen zu besitzen, die Wissenspotenziale im Unternehmen genauso zu kennen, wie die dominierende Unternehmenskultur, die Strukturen, Organisationsabläufe oder Mentalitäten von Mitarbeitergruppen. Das ist für die jetzige Projektphase besonders wichtig, weil die Innovationsberater auf die Bereitschaft und Motivation der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit besonders angewiesen sind.

Der externe Berater mit seiner größeren Distanz zum Unternehmen, bringt durch seine Unbefangenheit, seine Neugier und seine Fragen andere Blickwinkel und Standpunkte in die Arbeit ein. Er kann methodisch variabler arbeiten ohne sogleich auf Widerstand zu treffen. Er wird als neutraler Moderator akzeptiert und ihm werden so genannte Fehleinschätzungen eher verziehen nach dem Motto: Er kann es ja nicht besser wissen. Dies alles schafft in unterschiedlicher Weise Freiräume und Anreize, sich mit der eigenen Arbeit auseinander zu setzen. Es ist zu erleben, wie die Motivation, sich Veränderungen zu stellen und an Lösungen zu arbeiten zunimmt, ohne dass gleich nach zusätzlicher Gratifizierung gerufen wird.

Die grundlegende Leistung der Innovationsberater liegt in der Begleitung, Strukturierung und Steuerung der Veränderungsprozesse auf drei Ebenen. Auf der Organisationsebene nehmen sie die Aufgabe der Team- und Organisationsentwickler wahr, auf der Teamebene die der Moderatoren und Trainer und auf der Personenebene die von Coaches. Dabei müssen sie beachten, wie sich Veränderungsabsichten auf die verschiedenen Unternehmenseinheiten oder Personengruppen auswirken. Es geht darum abzuschätzen, wer von bestimmten Veränderungen berührt wird und welche Folgen sich daraus für die Betroffe-

nen ergeben. Das erfordert viel Fingerspitzengefühl. Ein Problem was beispielsweise viele Bildungsträger betrifft, ist das Zusammentreffen von studierten Pädagogen (Sozialpädagogen, Lehrer) mit Ausbildern unterschiedlichster Qualifikationen. Beide Gruppen müssen im gleichen pädagogischen Prozess an der Verwirklichung einheitlicher Gesamtzielstellungen arbeiten. Wenn das führungsmäßig unzureichend abgesichert ist und die Teamentwicklung bzw. Teamarbeit im Unternehmen keinen zentralen Stellenwert erhält, erwachsen daraus in nicht wenig Fällen Kommunikationshemmnisse in der täglichen Arbeit. Das wiederum wirkt sich auf die Qualität des Bildungsauftrags empfindlich aus. Die unterschiedlichen Rollen, beruflichen Sozialisationswege und Prägungen durch den Beruf gilt es produktiv zu nutzen, insbesondere wenn Teams die zentralen Organisationseinheiten sind oder werden sollen. Auch über den Beratungsprozess muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass teamorientierte Organisations- und Führungsstrukturen strukturierte Arbeitsweisen erfordern. Wie diese strukturierten Arbeitsweisen auszusehen haben und wie sie sich an notwendige Veränderungen anpassen lassen, muss die Bildungseinrichtung mit ihren Mitarbeitern und Führungskräften selbst erarbeiten. Die Innovationsberater wenden sich in diesem Zusammenhang vorrangig den Haltungen, der gegenseitigen Kooperation und Kommunikation sowie speziellen Wissens- sowie Könnenstransfers zu, leisten u. U. Hilfen für zeitgemäße Zielorientierungen.

Bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Projektverlaufs wurden für die gemeinsame Arbeit der Innovationsberater folgende Leitlinien formuliert:

- Die Innovationsberater arbeiten eng zusammen und entwickeln gemeinsam Lösungsstrategien, bereiten den Einsatz innovativer Methoden sowie geeigneter Instrumentarien für die wissenschaftliche Prozessbegleitung vor und werten Prozessverläufe gemeinsam aus.
- Sie machen Vorschläge für die Gestaltung von Lern-, Bewertungs- und Kommunikationsprozesse und beteiligen sich an der internen Weiterbildung der Projektteams, bis hin zu Coachingfunktionen, Teamentwicklungs- bzw. Supervisionsangeboten.
- Sie beteiligen sich an Arbeitsgremien oder an Veranstaltungen, die mit dem Projekt im Zusammenhang stehen.
- Sie leisten einen theoretisch-experimentellen Beitrag zum Aufbau eines Unterstützungssystems für Organisations- und Personalentwicklungsberatung von Weiterbildungseinrichtungen, in dem vor allem das effiziente Zusammenwirken von interner und externer Beratung konzipiert, erprobt und ausgewertet wird.
- Sie beteiligen sich an der Erarbeitung der Musterstrategie sowie den dazu nötigen Vormaterialien.

- Sie bereiten Workshops vor und beteiligen sich an deren Moderation sowie Auswertung.
- Sie bereiten gemeinsam Publikationen zum Projektverlauf und den erzielten Ergebnissen vor.

Mit der praktischen Umsetzung des dargelegten Beratungsansatzes und der Befolgung unserer Leitlinien glauben wir, die Veränderungsprojekte der Einrichtung gut unterstützen und interessante Erfahrungen in der Beratung damit verbundener Personal- sowie Organisationsentwicklungen machen zu können.

5 Ausblick

Da sich der Beratungsprozess an den Veränderungsvorhaben orientiert und diese unterstützt, ergeben sich als Schwerpunkte künftiger Arbeit u. a.

- Beratungsleistungen, die die praktische Umsetzung der Eckpunkte für die Neugestaltung der Weiterbildung in den Quali-ABM befördern;
- Unterstützungsleistungen bei der Erarbeitung, Zusammenstellung und Einführung der handlungsorientierenden Hilfen für pädagogische Mitarbeiter und Praxisanleiter (Handbuch);
- weitere Anregungen für Weiterbildungsmaßnahmen und deren teilweise Durchführung zur Unterstützung der Veränderungen in den Quali-ABM und Trainingsmaßnahmen sowie ihrer Transformation;
- fachliche Begleitung des Einführungsprozesses neuer Lernformen, -methoden und -medien;
- Unterstützungsleistungen für ein Modell zur erweiterten Teilnehmermitbeteiligung;
- Beratungen zur Einführung eines Selbstevaluationsmodells für die Projektbereiche;
- Mitarbeit an einer Musterkonzeption für Trainingsmaßnahmen mit den Schwerpunktsetzungen
 - Profiling,
 - selbst organisiertes Lernen,
 - Lernen im sozialen Umfeld,
- Erarbeitung von Vorschlägen für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen auf und zwischen den Einrichtungsebenen zur effektiven Transformation fortgeschrittener Arbeitsweisen und anderer arbeitsrelevanter Inhalte.

Trotz aller Entwicklungen, die im Projektzeitraum 2001 angeschoben und vollzogen wurden, bleibt der entscheidende Anteil noch zu tun. Es geht um die praktische Durchsetzung der als notwendig erkannten und konzeptionell vorbereiteten Veränderungen. Diese Arbeit ist in erster Linie von den Fach- und Führungskräften der Projektbereiche zu leisten, die auf umfassende Potenziale der Einrichtung zurückgreifen können. Das erfordert jedoch einerseits komplexere und andererseits differenziertere Kommunikationsprozesse. Diese sind zielstrebig und planmäßig zu gestalten, an konkreten Ergebnissen zu orientieren und unter Einbeziehung aller Mitarbeiter zu realisieren. Das wiederum setzt deren Motivierung und weitere Qualifizierung voraus. Deshalb genießen damit verbundene Lernprozesse hohe Priorität und bestimmen u. a. den Inhalt der beraterischen Tätigkeiten. Es wird u. a. darauf an-

kommen, die Sensibilität für aus den Arbeitsprozessen erwachsende Lernbedarfe und Lerninhalte bei den Funktionsträgern und Mitarbeitern zu schärfen sowie dazu notwendige Organisationsabläufe zu verstetigen. Dazu kann eine auf innovative Veränderungen gerichtete Beratung von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen mehr als hilfreich sein.

Aufbau eines Unterstützungsangebots für die Beratung von Organisationsentwicklung

1 Ausgangssituation und Gestaltungsaufgaben im Verband

1.1 Ausgangssituation

Der Verband Sächsischer Bildungsinstitute e. V. (VSBI) ist ein Zusammenschluss, aber keine wirtschaftliche Einheit vor allem freier Bildungsträger der beruflichen Bildung sowie anderer Bildungsinteressierter in der Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins. Er wurde am 27. März 1991 in Leipzig gegründet.

Hinsichtlich der Rechtsformen, Gesellschafterstrukturen, der Leistungsprofile und territorialen Präsenz bilden die gegenwärtig im Verband organisierten 81 Mitglieder mit insgesamt 206 Bildungszentren bzw. Filialen einen repräsentativen Querschnitt der sächsischen Bildungsträgerlandschaft ab.

Der Verband ist Interessenvertreter der Bildungsträger, Plattform für Synergieeffekte, Partner der Wirtschaft öffentlicher Institutionen. Qualitätssicherung in der Weiterbildung und Zukunftsfähigkeit von Weiterbildung sowie Weiterbildnern gehören zu den wichtigsten satzungsgemäßen Zielen des Verbands. Dazu leistet er mit den Mitgliedern und im Interesse der Mitglieder eigene Beiträge zur Weiterbildungsforschung.

Selbstverständnis, Leistungsprofile, Organisations- und Personalstrukturen der im Verband organisierten Weiterbildungseinrichtungen sind wesentlich geprägt durch

- den Boom AFG- und ESF-geförderter Weiterbildung der ersten Hälfte der 90er Jahre,
- anhaltend komplizierte Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituationen als Folge der langwierigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozesse und
- daraus gewachsener Fähigkeit zur Behauptung am “Bildungsmarkt”.

Zunehmend deutlicher wird, dass damit zwar notwendige Grundlagen, aber noch keine hinreichenden Bedingungen für Zukunftsfähigkeit (im Sinne von Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit in einer sich entwickelnden neuen Lernkultur) gegeben sind. Langfristigkeit und damit Planbarkeit öffentlich geförderter Bildung sind rückläufig, Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft verlangen eine neue Qualität flexibler Reaktion "im Bildungs- bzw. Weiterbildungsgeschäft". Ergebnis umfangreicher Diskussionen von Weiterbildungspraktikern in den Regionalgruppen des Verbands, Projekt- und Arbeitsgruppen waren und sind folgende Fragestellungen:

- Welche Konsequenzen sind aus der Globalisierung der Wirtschaft und dem Wandel von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft für die Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu ziehen?
- Welche Veränderungen wird es in Bezug auf finanzielle, organisatorische, örtliche und methodische Bedingungen auf dem Bildungsmarkt geben?
- Wie ist der Rollenwandel des Weiterbildners vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter zu vollziehen und welche Rahmenbedingungen sind dazu in den Weiterbildungseinrichtungen erforderlich?
- Welche Rolle werden die Bildungseinrichtungen in der Infrastruktur des Lernens spielen?
- Welche Formen und Methoden müssen entwickelt und eingeführt werden, um Organisationslernen als Einheit von lernender Organisation und lernenden Mitarbeitern zu ermöglichen?
- Wie sollen Mitarbeiter qualifiziert werden?
- Wie sind Kommunikation und Kooperation innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen, zwischen ihnen und ihren Auftraggebern zur Herausbildung effektiver Netzwerkstrukturen zu gestalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen erwarten Verbandsmitglieder bei unterschiedlicher Intensität eigener Bemühungen (Einsatz professioneller Unternehmensberatungen und Fachexperten, Auswertung einschlägiger Literatur und Erfahrungsaustausch) Unterstützung durch den Verband. Diesem Auftrag folgend wurden in den letzten Jahren bereits Projekte wie

- Personal- und Qualifikationsentwicklung sächsischer KMU in den Jahren 1994 bis 1997,
- Entwicklung von Handreichungen und Aufbau einer Stützstruktur für Weiterbildungseinrichtungen zur Vorbereitung und Einführung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN EN ISO 9000 ff. seit 1996,
- "Train the Trainer",

erfolgreich realisiert.

Insofern war die Beteiligung des Verbands mit einem Projektvorschlag an der Ausschreibung “Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen” ein logischer Schritt. Die Realisierung dieses Projekts steht im Einklang mit dem zentralen Thema und Ziel der im November 1999 durch die Verbandsmitglieder beschlossenen “Strategischen Grundsätze und Leitlinien des VSBI e. V.” zur Gestaltung eigener Beiträge zur Entwicklung einer zukunftsorientierten Lernkultur durch die Verknüpfung von Weiterbildungsforschung, Projektarbeit, Erfahrungsaustausch und Weiterbildung der Weiterbildner.

Verbandsmitglieder und Mitarbeiter des Verbands strukturierten deshalb das Projekt als ein Verbundvorhaben, bestehend aus

dem <i>Leitvorhaben</i>	“Erarbeitung von Musterstrategien der Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen mit hoher Verallgemeinerungsfähigkeit”,
<i>einrichtungsspezifischen (Entwicklungs-)Vorhaben</i>	“Schaffung von Organisationsstrukturen und -bedingungen in unterschiedlichen Typen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen, die selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermöglichen und einfordern”,
dem <i>Transfervorhaben</i>	“Aufbau einer Unterstützungsstruktur für die Beratung und Begleitung von Weiterbildungseinrichtungen zur Personal- und Organisationsentwicklung”.

Als *Leitbild* des VSBI-Projekts wurde die lernende Weiterbildungseinrichtung, die selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen ihrer Mitarbeiter als Voraussetzung für die Förderung einer neuen Lernkultur zur flexiblen Gestaltung und Beherrschung von Veränderungsprozessen ermöglicht und einfordert, formuliert.

Perspektivisches Kernstück der Gestaltungsaufgabe aus *Verbandssicht* ist der Aufbau einer verbandsinternen – und natürlich auch für interessierte Nicht-Mitglieder – offenen Unterstützungsstruktur für die Beratung und Begleitung von Weiterbildungseinrichtungen in der Personal- und Organisationsentwicklung. Zur Realisierung dieses Ziels steht im ersten Projektjahr die begleitende Beratung von drei Mitgliedsunternehmen des VSBI im Mittelpunkt. Die dort gewonnenen Erfahrungen sollen für zukünftige Prozesse begleitet, analysiert, systematisiert und dokumentiert werden.

Neben Beiträgen zu den Forschungs- und Gestaltungsfragen des QUEM-Verbundprojekts erwarten die Mitglieder des VSBI e. V. aus dem Projektverlauf Anregungen aus erfolgreichen Konzepten als Grundlage für die eigene individuell, innovativ gestaltete Personal- und Organisationsentwicklung. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Besonderheiten der Personal- und Organisationsentwicklung gibt es in Weiterbildungseinrichtungen im Vergleich zu anderen Branchen?
- Welche fördernden und hemmenden Faktoren für lernende Organisationen gibt es?
- Wie ist unter dem Gesichtspunkt “lernende Organisation” die Zusammenarbeit zwischen Management und Mitarbeitern zu gestalten?
- Welchen Einfluss haben bildungspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie betriebswirtschaftlicher Faktoren auf Personal- und Organisationsentwicklung?

1.2 Arbeitsthesen

Aus Reflexionen publizierter Veränderungsanforderungen, (Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001) differenziert wahrgenommenem Veränderungsdruck und Ziel-Weg-Diskussionen der Projektpartner im bisherigen Projektverlauf wurden durch die Berater des VSBI-Projekts nachstehende Arbeitsthesen und Entwicklungsforderungen formuliert.

Trends neuer Lerndienstleistungen und Leistungsprofile in verschiedenen Typen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen

Trends zu Veränderungen/Wandel der Weiterbildung und Weiterbildner sind aus gesellschaftlichen Transformationsprozessen abgeleitet.

Der sich daraus ergebende Markt für neue Lerndienstleistungen muss durch die Weiterbildungseinrichtungen erkundet und mitgestaltet werden.

Kerngeschäft beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens

Im traditionellen Geschäft:

Vermittlung, Übung, Anwendung von Methoden und Techniken selbst organisierten Lernens.

In nachfrageorientierten Bildungs- und Beratungsdienstleistungen:

Erkundung und Mitgestaltung der Nachfrage, Gestaltung/Mitgestaltung der Lernumgebung. Im einzelnen u. a.: Organisation von Lernnetzwerken, Erfassung und Gewährleistung von Lern- und Medienkompetenz der Lernenden, Organisation von Lernhilfen, Gestaltung von Lernumgebungen.

Spezifik beruflicher Weiterbildungseinrichtungen in einer (regionalen) Lerninfrastruktur

Die Spezifik (im Sinne von Aufgabe, Rolle, Funktion) beruflicher Weiterbildungseinrichtungen besteht darin, dass sie sich zu Spezialisten für die Bedarfserkundung und die Gestaltung von Lernumgebungen selbst organisierter Lernprozesse entwickeln (müssen).

Erproben von PE/OE-Konzepten für berufliche Weiterbildungseinrichtungen/pädagogische Dienstleistungsbetriebe

1. Es gibt keine allgemeingültigen, abrufbaren PE/OE-Konzepte für berufliche Weiterbildungseinrichtungen im Sinne von Rezepturen. Es gibt Erfahrungswerte, die reflektiert, auf Brauchbarkeit überprüft und als Anregung für die Entwicklung eigener Handlungskonzepte genutzt werden können.
2. Weiterbildungseinrichtungen, die sich dem Wandel der Weiterbildung stellen, müssen bereit sein, sich selbst zu verändern, Veränderungsschritte mit ihren Mitarbeitern, Kooperationspartnern, vorhandenen und potentiellen Kunden zu erkunden und zu kommunizieren, um daraus ggf. personale und organisationale Konsequenzen abzuleiten.
3. Dazu sind Formen und Abläufe in den Weiterbildungseinrichtungen erforderlich, die fest im Sinne dauerhaften Handelns und offen im Sinne gestaltbar, wandelbar, aufhebbar, sind. (Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 144))

Organisationskulturen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen

Die Unternehmensführung schafft organisatorische Freiräume, und die Führungskräfte fühlen sich als Dienstleister für die Aufgabenerfüllung ihrer Mitarbeiter.

Die Mitarbeiter denken im Unternehmenskontext, sind bereit und fähig, sich selbst zu verändern, komplexe und zusätzliche Aufgaben im Team zu lösen.

1.3 Gestaltungsaufgaben und Ziele

Im Verlauf des ersten Projektabschnitts bis Ende des Jahres 2002 sind nachstehende Aufgaben Arbeitsgegenstand:

1. Beratende Begleitung ausgewählter Einrichtungen

Die Festlegung der drei am VSBI-Projekt beteiligten Weiterbildungseinrichtungen erfolgte nach der Grundsatzbestätigung des VSBI-Projekts auf der Grundlage vorangegangener Interessenbekundungen zum Zeitpunkt des Einreichungstermins für das Projekt. Die Ausformulierung der Entwicklungsziele, Kernthemen und Beratungsaufträge waren Projektbestandteil. Ausschlaggebend dafür waren folgende Überlegungen:

- Schwerpunkt der Verbandsarbeit ist die Tätigkeit der drei Regionalgruppen des VSBI e. V. Leipzig, Dresden und Chemnitz. Nach Möglichkeit sollte in jeder Regionalgruppe ein Verbandsmitglied mit einem Pilotprojekt als Erfahrungsträger und Multiplikator mit größtmöglicher Nähe zu anderen Verbandmitgliedern fungieren.
- Bei Übereinstimmung grundsätzlicher Ziele (z. B. verstärkte Hinwendung zu nachfrageorientierten Bildungs- und Beratungsdienstleistungen) sollten unterschiedliche Leistungsprofile, Entwicklungswege, Kooperationspartner, Gestaltungsziele und deren Realisierungsansätze (soweit überschaubar) sowie regionale Besonderheiten angemessen berücksichtigt werden.
- Die Auswahlkriterien 1 und 2 wurden auch unter Berücksichtigung der Tatsache getroffen, dass Verbandsmitglieder Wettbewerber sind.

2. Etablierung eines “Expertennetzes” aus:

- Erfahrungsträgern der am Projekt beteiligten Weiterbildungseinrichtungen,
- wissenschaftlichen Partnern und Praxispartner der Verbandsmitglieder,
- Mitarbeitern von Verbandsmitgliedern, die bereits über Erfahrungen in der Realisierung nachfrageorientierten organisationalen Lernens und Gestaltens in Unternehmen verfügen.

3. Erarbeitung und Durchführung strukturierter Workshops und Weiterbildungsangebote der im Aufbau befindlichen VSBI-Akademie zur Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

4. Bildung einer ständigen Projektgruppe Personal- und Organisationsentwicklung aller interessierten Verbandsmitglieder.

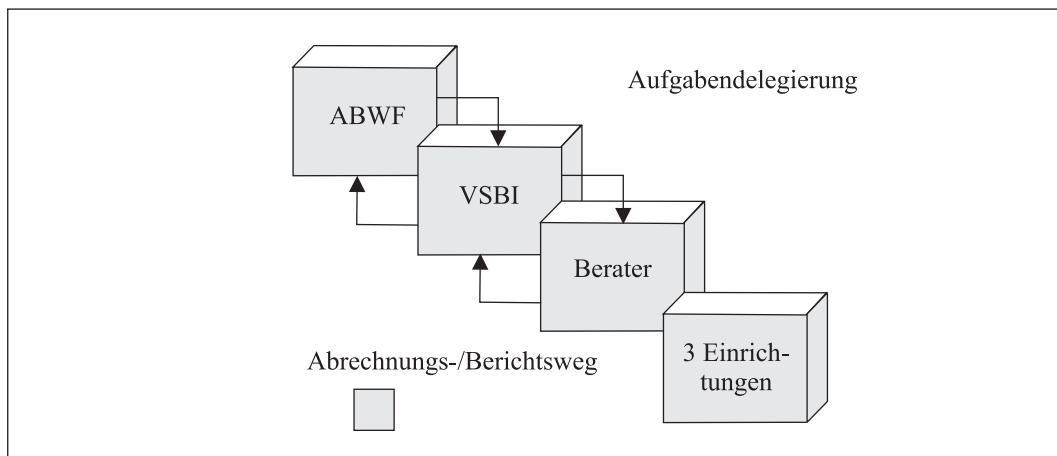
5. Aufbau einer kommentierten Auswahlbibliografie zur Organisations- und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

1.4 Beratungssituation und -verständnis

Der Beratungssituation liegt die Besonderheit zu Grunde, dass der VSBI e. V. Auftragnehmer der ABWF/QUEM ist und ihrerseits zur Projekterfüllung zwei externe Berater beauftragte. Die Übersicht 1 verdeutlicht die Ebene Aufgabengliederung und Berichtsweg und die Übersicht 2 die Vertragsebene.

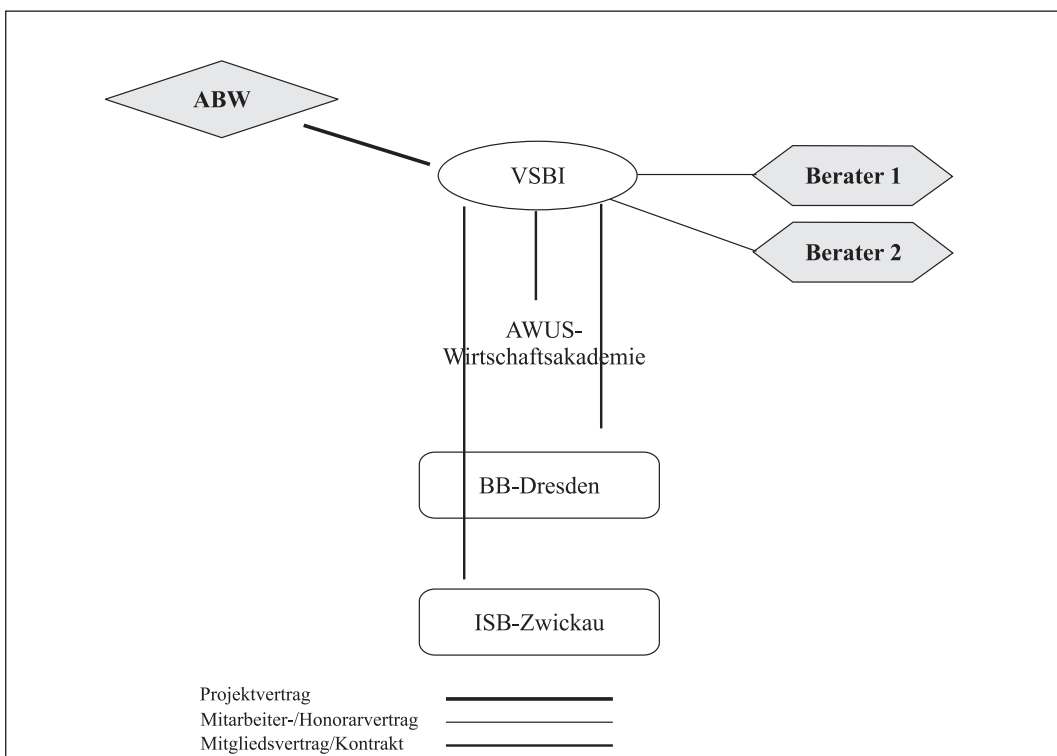
Übersicht 1

Ebene Aufgabendelegierung und Berichtsweg



Übersicht 2

Vertragsebene



Die Spezifik dieser Strukturvariante sowie des Umstands, dass die beteiligten Bildungseinrichtungen zu KMUs zählen hat Auswirkung für den gesamten Beratungsprozess:

- Die Auftragnehmer sind Verbandsmitglieder. Die Mitgliedschaft ist freiwillig und bewirkt keine wirtschaftliche Einheit. Wenn gleich das Interesse am Thema “Personalentwicklung und Personalorganisation” allen gemeinsam ist, so ist doch die konkrete Konstellation der Bedingungen, der Such- und Lösungsprozess, der Focus der Gestaltungsaufgabe in den drei beteiligten Einrichtungen individuell. Das “Eindenken” in die Einrichtungen musste durch die Berater demnach dreimal erfolgen.
- Der Veränderungsprozess durch mitarbeiterorientierte Organisationsentwicklung schafft a priori keine Freiräume für kurz-, mittel- und langfristige Aufgaben. Sie erfordern im Gegenteil Bereitschaft zu Kommunikation und kooperativem Handeln über Fach- bzw. Strukturverantwortung bzw. das bisherige Aufgabengebiet hinaus. Infolge dessen wird der Lernprozess durch betriebswirtschaftliche Komponenten überlagert. Die qualitätsgerechte Realisierung des operativen Tagesgeschäfts mit knappen Humanressourcen gestattet den Bildungseinrichtungen nur bedingte “Freistellung” des Mitarbeiterpotentials für strategische Aufgaben.
- Die einvernehmliche Klärung des Beratungsverständnisses zwischen dem Verband, den Beratern und den beteiligten Auftragnehmern erforderte einen intensiven Diskussionsprozess im Projektverlauf. Die Erwartungshaltung der Projektpartner war zunächst auf fundierte Expertenberatung ausgerichtet, basierend auf umfangreichen Beratungserfahrungen in der Gestaltung von Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten, abgesichert durch gültige wissenschaftliche Erkenntnisse, und nicht zuletzt auch begründet durch die Begrifflichkeit “Innovationsberater”. Sie versprachen sich davon schnell verwertbare Handlungsmuster zur Beschleunigung angestrebter Entwicklungsziele im Zusammenwirken zwischen Innovationsberatern, ihren Projektteams und Mitarbeitern.
- Der “Findungsprozess” Berater und Auftragnehmer erfordert durch die Gestaltung externe Berater – Bildungseinrichtungen einen zeitlich längeren Weg. Externe Berater genießen nicht den Vertrauensvorschuss eines internen Beraters, verfügen nicht über Hintergrunderfahrungen und kennen die informationellen Netzwerke und Positionen des Auftragnehmers nicht. Dieser Wissens- und Kenntnissvorsprung eines internen Beraters musste in der ersten Phase erst erarbeitet werden.
- Die im Gestaltungsprozess gewonnenen Erfahrungen unterstützen einerseits die beteiligten Einrichtungen direkt, bilden aber gleichzeitig

die Grundlage für den Aufbau einer Stützungsstruktur für alle Mitgliedseinrichtungen. Daher ist gleichzeitig eine Kommunikationsplattform der beteiligten Bildungseinrichtungen untereinander zu schaffen.

Unter Berücksichtigung der Spezifik des VSBI-Projekts – Beratung von Weiterbildungseinrichtungen zur Realisierung ihrer Entwicklungskonzepte *und* paralleler Aufbau einer Unterstützungsstruktur für Personal- und Organisationsentwicklung zur Multiplikation von Erfahrungen – wurden in einem intensiven Diskussionsprozess im ersten Halbjahr des Projektverlaufs zwischen den beteiligten Mitgliedseinrichtungen, den Beratern und dem Verband folgende Vereinbarung getroffen:

Der Verband unterstützt die Entwicklungskonzepte der Mitgliedseinrichtungen durch:

1. Beratende Begleitung der Projektarbeit und Moderation der Kommunikationsprozesse in den Entwicklungsteams (Unterstützung bei der Prozessorganisation, Feedback im Projektverlauf, Vermittlung von Expertenberatung bei Einzelfragen eingeschlossen)
2. Organisation des Erfahrungsaustauschs zwischen den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen
3. Durchführung von Workshops und Lehrgängen zur Personal- und Organisationsentwicklung im Rahmen der VSBI-Akademie
4. Vermittlung von Literatur, Erfahrungsberichten und Auswertungen entsprechend Projektfortschritt im QUEM-Projekt “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen”
5. Einbeziehung von Erfahrungsträgern der Entwicklungsteams in Beratungs- und Schulungsleistungen des VSBI e. V. für Dritte.

2 Arbeitsergebnisse bis März 2002

Bezüglich der dargestellten Ziele für den ersten Projektabschnitt ist folgender Arbeitsstand erreicht:

2.1 Beratende Begleitung ausgewählter Einrichtungen

2.1.1 AWUS Wirtschaftsakademie GmbH Leipzig

A) Allgemeine Situation

Als Geschäftsfeld und Abteilung gab es die Wirtschaftsakademie bereits seit Anfang der 90er Jahre. Die AWUS Wirtschaftsakademie GmbH ist seit dem Jahr 2000 juristisch und wirtschaftlich selbständige Einheit der AWUS-Gruppe.

Mit über 60 Prozent Umsatz aus Firmenschulungen, Firmen-Fachseminaren, eigenen staatlich zugelassenen Fernkursen und Tagungen ist die AWUS Wirtschaftsakademie stark auf nachfrageorientierte Bildungs- und Beratungsleistungen ausgerichtet. Gleichzeitig hat diese Einrichtung nicht nur regionale, sondern auch bundesweite Kunden.

Seit 2000 hat sich mit dem Geschäftsführer und neun Mitarbeitern ein fester Personalstamm gebildet. Die relativ geringe Mitarbeiterzahl erleichtert den gleichberechtigten Einbezug aller Mitarbeiter in die Gestaltungsaufgabe. Regelmäßig durchgeführte Mitarbeiterberatungen dienen dem umfassenden Informationsaustausch und der Erarbeitung gemeinsamer Vorhaben. Seit 2001 wird ein leistungsabhängiges Gehaltsmodell einschließlich Beteiligung der Mitarbeiter am Gewinn p. a. realisiert.

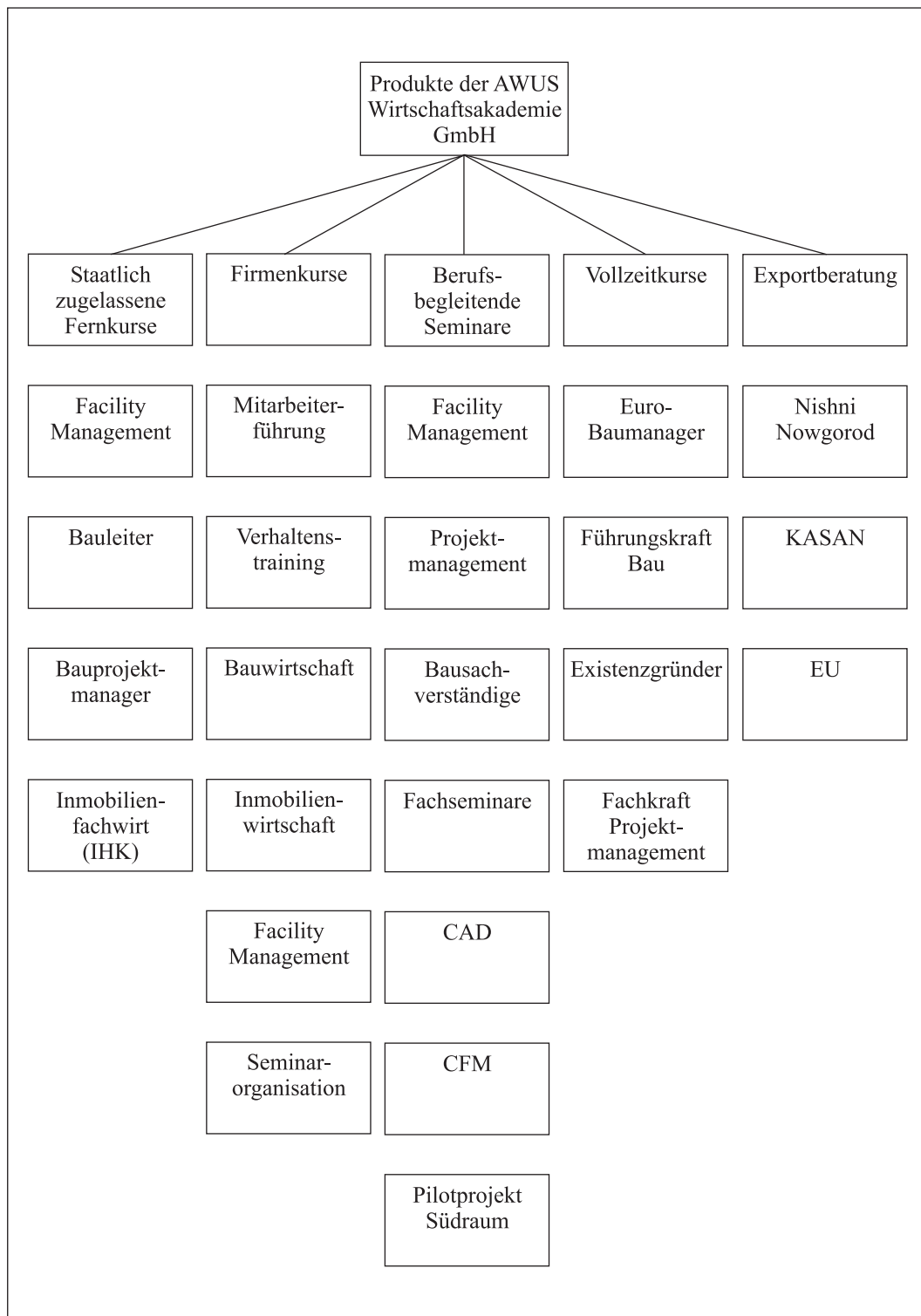
Zeitgleich mit dem Projektbeginn entwickelte die AWUS Wirtschaftsakademie die Unternehmensvision:

1. Dienstleister für die Bau- und Immobilienwirtschaft – Beratung/Schulung/Übernahme von Entwicklungsleistungen
2. “Aninstitut” an einer Hochschuleinrichtung
3. Führender Bildungsanbieter für “Facility Management”
4. Bundesweite Präsenz durch Nutzung arbeitsplatznaher Lernmethoden.

Die Vision der Entwicklung AWUS Wirtschaftsakademie wurde mit allen Mitarbeitern diskutiert und von diesen angenommen.

Übersicht 3

Produkte der AWUS Wirtschaftsakademie GmbH



B) Projekt- und Beratungsablauf

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
<i>Erste Absprachen Februar bis September</i> Ziel: Erklärung des Inhalts und des Anliegens des Projekts und Suche nach möglichen Ansätze der Zusammenarbeit. Inhalte: In mehreren Gesprächen VSBI – Geschäftsführer der AWUS-Wirtschaftsakademie und Innovationsberater wurden die Inhalte und Zielsetzungen des Projekts besprochen und die Projektmitarbeit der AWUS Wirtschaftsakademie diskutiert. Ergebnis: Der Kontrakt wird unterzeichnet; erste Absprachen hinsichtlich der Zusammenarbeit werden getroffen. Berater-schwerpunkt: beratende Begleitung auf dem Weg zum führenden Bildungsanbieter auf dem Gebiet "Facility Management". Beraterbedarf besteht hinsichtlich Kundenorientierung, pädagogischer Kompetenz, Kompetenzmessung und Bewertung von Prozessen.	Der Geschäftsführer ist an der Mitarbeit im Projekt sehr interessiert. Seine Erwartungen sind: Einen Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation unter den Mitarbeitern für die Entwicklung einer neuen Beratungs- und Bildungsleistung und ggf. weitere Expertenberatung leisten.
<i>Workshop Oktober 2001</i> Ziel: Vorstellung des Projekts für die Mitarbeiter, gemeinsames Finden des Beraterschwerpunkts Kernthema des Workshops: Leitbild, pädagogisches Konzept der Mitarbeiter, Kompetenzmessung Verlauf: Mit den Mitarbeitern sollten folgende Fragen bearbeitet werden: Was heißt für AWUS/für mich persönlich "führender Bildungsanbieter" zu werden? Welche Arbeitsschritte sind notwendig, um dieses Ziel zu erreichen? Was müssen die AWUS-Mitarbeiter können und welche Partner werden benötigt, um dieses Ziel zu erreichen? Ergebnis: Es konnte kein Verständnis und keine Bereitschaft zur Mitarbeit am Projekt durch die Mitarbeiter erzielt werden. Ein neuer Termin wird vereinbart, der weitere Fortgang bleibt jedoch offen.	Die Einwände der Mitarbeiter sind gerichtet auf: – Sinn und Zweck des Projekts, – Wirksamkeit der Methode – man erwartet schnelle Hilfe, – Angst vor Know-how-Abfluss
<i>Pause November bis Januar</i> <i>Workshop Februar 2002</i> Ziel: Neufindung, Kontraktkonkretisierung Kernthema des Workshops: Nochmalige Vorstellung des Projektinhalts und Abwägen der Möglichkeiten der Mitarbeit der AWUS-Wirtschaftsakademie Umsetzung: Zunächst wurde von den Innovationsberatern das Ziel und Anliegen des Projekts umfassend erläutert. Darauf aufbauend wurde über eine mögliche Mitarbeit diskutiert. Im Laufe des Workshops wurden das Für und Wider mehrerer Alternativen abgewogen. Folgende Einigung wurde erzielt: – die weitere Mitarbeit am Projekt ist erstrebenswert – der ursprünglich noch sehr umfassende Beratungsauftrag wird konkretisiert Ergebnis: Konkretisierung des Beraterauftrags: beratende Begleitung bei der Etablierung und Herstellung der Arbeitsfähigkeit von zwei neuen Niederlassungen in den Altbundesländern. Methode: Moderation der Workshops; Erteilung von Hinweisen und Eindrücken.	Zunächst stehen die Mitarbeiter dem Projekt noch skeptisch gegenüber; die nochmalige Vorstellung erweist sich für das Verständnis als sehr hilfreich; das Bemühen um sinnvollen Inhalt wird sehr deutlich, obwohl noch nicht alle Mitarbeiter 100%ig überzeugt sind, wird die Mitarbeit im Projekt einstimmig angenommen.

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
<i>Workshop März 2002</i>	
<i>Ziel:</i> Erarbeitung eines Inhalts-, Zeit- und Verantwortungsplans	Der Diskussionsverlauf zeigt, wie sehr sich die Mitarbeiter mit dieser Aufgabe identifizieren. Ihre Bereitschaft, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen ist stark ausgeprägt, der Geschäftsführer übt Vorbildwirkung aus.
<i>Kernthema des Workshops:</i> Erarbeitung einer Übersicht zum Ablauf der Aufbauphase einer Niederlassung	
<i>Umsetzung:</i> Die Innovationsberater gaben als Diskussionsgrundlage allgemeine Schwerpunkte, die für den Aufbau einer Niederlassung von Bedeutung sein könnten: allgemeine Verwaltung – Finanzierung – Marketing – konzeptionelle Arbeit – Inhaltserarbeitung. Mit Ausnahme des Letztgenannten wurden diese Schwerpunkte angenommen und in einer Art Brainstorming mit konkreten Aufgaben belegt.	
Im zweiten Schritt wurde ein grober Zeitplan bis Ende September erarbeitet – dem Zeitpunkt zu dem der erste Kurs durchgeführt werden soll. Für einzelne Mitarbeiter wurden konkrete Aufgaben festgelegt, deren Erfüllungsstand zum nächsten Workshop vorzustellen sind.	
<i>Ergebnis:</i> Übersichtsplan bis Ende September	

2.1.2 IBB Dresden

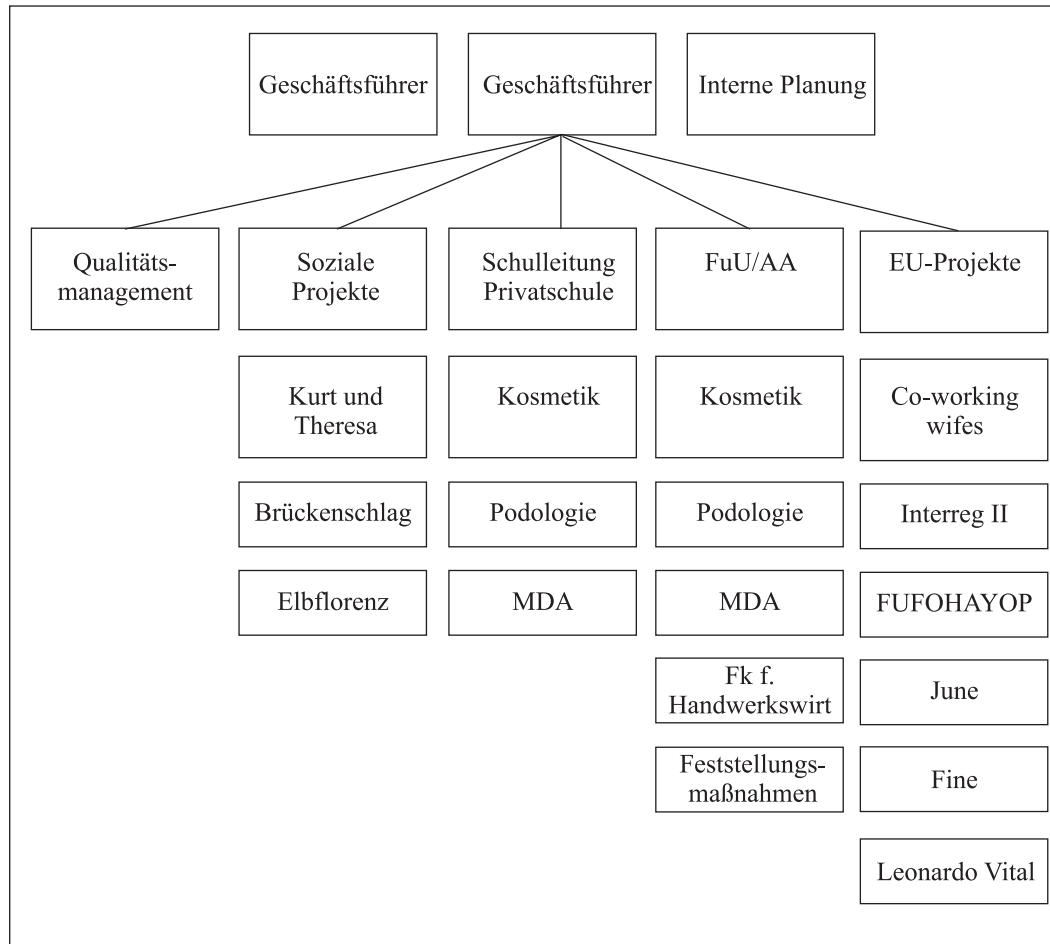
A) Allgemeine Situation

Das 1993 gegründete IBB wurde 1995 von der derzeitigen Geschäftsführerin und zwei weiteren Mitarbeitern übernommen (Management-Buy-Out). Geschäftsfelder und Leistungsumfang der Einrichtung sind seit 1996 kontinuierlich gewachsen. Die Kernkompetenz liegt in der Erstausbildung und der Weiterbildung in ausgewählten Gesundheitsberufen. Neben Arbeitsamtmaßnahmen ist die Einrichtung in zahlreiche Projekte involviert und ist in der Erstausbildung staatlich anerkannte Ersatzschule. (Vgl. Übersicht 4)

Die gegenwärtige Organisations- und Kommunikationsstruktur entspricht nach Einschätzung der Geschäftsleitung nicht mehr den Anforderungen des operativen Geschäfts sowie einer rechtzeitigen und langfristigen Neuorientierung des Unternehmens (Wirkung demographischer Veränderungen auf die Teilnehmerzahlen beruflicher Erstausbildung, stärkere Orientierung auf berufsbegleitende Weiterbildung). Zu Beginn des Projekts waren 17 Mitarbeiter in Festanstellung und ca. 20 Dozenten auf Honorarbasis tätig.

Übersicht 4

Stand Anfang 2001



B) Projekt- und Beratungsverlauf

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
<i>Projektfindung Februar bis Juli 2001</i> Ziel: Analyse der konkreten Situation Umsetzung: Auf der Grundlage der Vorstellungen der Geschäftsführung zur Beratertätigkeit – Unternehmensphilosophie und Leitbildentwicklung mit den Mitarbeitern; Identifikation der Mitarbeiter, – partizipative Erarbeitung und Umsetzung der Organisationsstruktur zur Sicherung der Innovationsstruktur des Unternehmens, – Entwicklung kooperativer und flexibler Formen des Wissensaustauschs, des Wissenserwerbs und der Wissenanwendung im Unternehmen zur Ausgestaltung der Unternehmenskultur, – Dienstleistungsinnovation wurde	Von Anbeginn bestehen von Seiten der Geschäftsführung konkrete Vorstellungen zu den Beraterleistungen. Erwartet wird: stärkere Mitarbeiterorientierung; Unterstützung bei der Neugliederung der internen Organisation; größere Eigenverantwortung der Mitarbeiterteams und beschleunigter Ausbau der berufsbegleitenden Weiterbildung.

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
1. eine IST-Situationsanalyse angefertigt, die einen Überblick über die Rechtsform und quantitative Merkmale ermöglicht. 2. durch die Geschäftsführung eine Mitarbeiterbefragung durchgeführt, die durch die Innovationsberater ausgewertet wurde. Inhalt der Befragung: – Was soll aus meiner Sicht im Schuljahr besser organisiert werden? —————→ – Was soll an Bewährtem beibehalten oder ausgebaut werden? —————→ – Wie sieht mein eigener Beitrag zur Verbesserung des Lehr- und Arbeitsklimas aus? —————→	Wichtigste Ergebnisse der Befragung:
<i>Ergebnis:</i> Die Auswertung der Analyse und Mitarbeiterbefragung sowie Gespräche mit der Geschäftsleitung und einzelnen Mitarbeitern verdeutlicht das Kernproblem: Die Einrichtung ist in den letzten Jahren schnell gewachsen, die Personal- und Kommunikationsstruktur jedoch nicht entsprechend angepasst worden. Die Beratertätigkeit soll demnach eine Unterstützung bei der Erarbeitung möglicher Alternativstrukturen entwickeln. Neben Arbeitsgruppen, die sich mit Lehrinhalten beschäftigen, wird eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit der Personalentwicklung und -struktur beschäftigen soll – die Zukunftswerkstatt.	Informationsfluss und Einbeziehung in Entscheidungen, Dienstberatungen Orientierung auf Ausbildungsinhalte
<i>Workshop Zukunftswerkstatt Oktober 2001</i> <i>Ziel:</i> Dieses erste Treffen sollte zur Selbstfindung der Arbeitsgruppe beitragen. <i>Kernthema des Workshops:</i> Leitbild, Lernarrangements, innerorganisatorische Aufgabendifferenzierung, Änderung im Nachfrageverhalten, institutionsbezogene Mitarbeiterentwicklung <i>Umsetzung:</i> Durch eine offene Diskussion wurden alle Meinungen und Ideen gesammelt. <i>Ergebnis:</i> 1. Leitbild – Vorbilder – Strategien – Firmenphilosophie – Auswirkung – Handlungsgrundlagen 2. Lernarrangements – Exkursionen, Lerngruppen, Projekte – Verknüpfung der Fächer – Kurse 3. Aufgabendifferenzierung – eigene Potenzen erheben – Prioritäten setzen – Kompetenz und Zuständigkeit – Abgrenzung, Klarheit, Verantwortung – Information 4. Nachfrageverhalten – Marktanalyse – eigene Unternehmensanalyse – Akquise – Inserate	Die Zusammensetzung der Gruppe ist sehr differenziert, kommen aus verschiedenen Geschäftsbereichen des IBB-Firmenverbunds (IBB, Privatschule, Verein), sind unterschiedlich lang im Unternehmen und haben unterschiedliche Funktionen inne; dies ist beabsichtigt, um unterschiedliche Ideen und Interessen vertreten zu wissen. Die Arbeitsgruppe soll bis Frühjahr 2003 arbeiten.

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
5. Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildungsplan – Zugehörigkeit der MA – Gemeinschaftsgefühl fördern – MA-Motivation 6. Prioritäten – Positionierung der Teilbereiche – Organigramm an alle MA – Tätigkeitsbeschreibung – Leitbild entwickeln – Nachfrageverhalten analysieren	

Workshop Zukunftswerkstatt November 2001

Ziel: Erarbeitung Firmenvision

Kernthema des Workshops: Was ist eine Vision? Wie kann die Vision für das IBB lauten? Welche Konsequenzen hat dies für die zukünftige Personalstruktur?

Umsetzung: Die Gruppe entwickelt gemeinsam ein Leitbild und nimmt dabei die Gelegenheit wahr über angrenzende bzw. verbundene Probleme zu diskutieren:

Wie kann die Integration von Honorarkräften besser erfolgen?

Welchen Kundenkreis strebt das IBB an?

Wie sieht die Motivation der Mitarbeiter aus?

Wie wirken sich zusätzliche Belastungen auf die Mitarbeiter aus?

Wie gelingt es, dass jeder Kollege seinen Platz im Leitbild findet?

Ergebnis: Vision (erarbeitet von der Arbeitsgruppe)

Wir wollen in den nächsten sechs Jahren die Nr. 1 auf dem regionalen Markt (Dresden, Görlitz, Sä. Schweiz, Erzgebirge) in den Fachbereichen Kosmetik, Podologie und MDA werden.

Gespräche mit Geschäftsleitung Januar und Februar 2002

Ziel: Konkretisierung des Kontrakts und Sichtung von Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Kernthema der Gespräche: Der bisherige Verlauf wird kritisch auf Ziel und Sinn untersucht. Überprüft wird, ob eine weitere Mitarbeit im Projekt angestrebt wird und wenn ja, welchen Inhalt diese haben soll.

Ergebnis: Die Geschäftsleitung hat weiter Interesse an der Mitarbeit im Projekt. Allerdings muss diese Arbeit eine Entlastung und keine zusätzliche Belastung bringen. Folgende Vereinbarungen werden getroffen:

1. Die Mitarbeit im Projekt wird fortgeführt, im Juni erfolgen eine Auswertung der bisherigen Arbeit und ggf. Korrekturen.
2. Der Schwerpunkt der Beratertätigkeit wird auf die Mitarbeit in der Zukunftswerkstatt gelegt. Die Berater sollen die Arbeit der Gruppe unterstützen.
3. Die Berater nehmen an Leitungssitzungen teil mit dem Ziel, mit den Aufgaben der Leitung vertraut zu werden, ständig auf dem Laufenden zu sein und ggf. Hinweise und Ratschläge zu geben.
4. Geplant wird ein Treffen mit der Unternehmensberatung, die zeitgleich im Unternehmen ist.

Die Arbeitsgruppenmitglieder sind sich der Rolle ihrer Arbeit noch nicht bewusst. Protokolle gehen an die Geschäftsleitung. Hinterfragt werden muss, inwieweit die Ergebnisse allen Mitarbeitern zugänglich werden, ob es einen Diskussionsrahmen geben wird. Im Juni ist die Vorstellung der ersten Ergebnisse geplant.

Die Teilnahme an den Leitungssitzungen erweist sich als sehr hilfreich, um einen umfassenden Einblick in die Struktur und Arbeitsweise des Instituts zu erhalten.

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
<i>Workshop Zukunftswerkstatt Januar 2002</i> Ziel: weitere Diskussion zum Leitbild, Festlegung weiterer Arbeitsschritte Kernthema des Workshops: Welche Auswirkungen hat das Leitbild auf die Personalstruktur? Wie kann methodisch bei der Erarbeitung der Veränderungen an die Personalstruktur herangegangen werden? Welche Themen tangierten mit Personalstrukturveränderungen? Umsetzung: Im Mittelpunkt steht die Frage nach der methodischen Herangehensweise. Das Gespräch verdeutlichte zwei Möglichkeiten. A) Ausgangspunkt ist die Vision. Anhand dieser wird eine optimale, von der gegenwärtigen Situation unabhängige Personalstruktur entwickelt. Danach wird zeitlich zurück in die Gegenwart gegangen und die "visionäre" Struktur mit der aktuellen verglichen. B) Ausgangspunkt ist die aktuelle Struktur mit Bezug auf die Entwicklung der letzten Jahre. Daraus können zunächst Tendenzen aufgezeigt werden. In Abwägung beider Methoden entscheidet sich die Gruppe für die zweite Variante. Ergebnis: Für die kommenden Workshops wird folgende konzeptionelle Arbeit festgelegt: 1. Jedes Arbeitsgruppenmitglied erarbeitet eine Übersicht über die Entwicklung in den letzten drei Jahren eines Bereichs des IBB-Firmenverbunds in Hinsicht auf Mitarbeiteranzahl, Teilnehmeranzahl, Aufgaben der Mitarbeiter, Verantwortlichkeiten der Mitarbeiter. 2. Diese Übersicht soll visuell dargestellt die Veränderungen verdeutlichen, Verknüpfungen zwischen den Bereichen aufzeigen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten fachübergreifender Zusammenarbeit der Mitarbeiter offenlegen, Konzentrationspunkte des Einsatzes von Honoraradozenten und Einsatz von Lehrpersonal ohne pädagogischen Abschluss verdeutlichen. 3. Aus der Darstellung sollen Vorschläge für künftige Kommunikationswege, den Aufbau einer tieferen Personalstruktur sowie Schwerpunkte für Personalschulungen erarbeitet werden.	Zum Workshop sind immer nur drei Mitarbeiter anwesend; im letzten halben Jahr gab es mehrere personelle Veränderungen. Bisher waren die Innovationsberater "nur" Mitglied in der Arbeitsgruppe. Als neue Vereinbarung wird getroffen, dass die Innovationsberater künftig die Moderation der Gruppe übernehmen.
<i>Leitungssitzungen Februar und März 2002</i>	Die Leitungssitzungen sind durch ein offenes Klima geprägt. Die Innovationsberater sind nur stille Zuhörer, dieses gibt aber einen Einblick in das Gesamtgeschehen des Unternehmens und erleichtert die Arbeit in der Arbeitsgruppe.

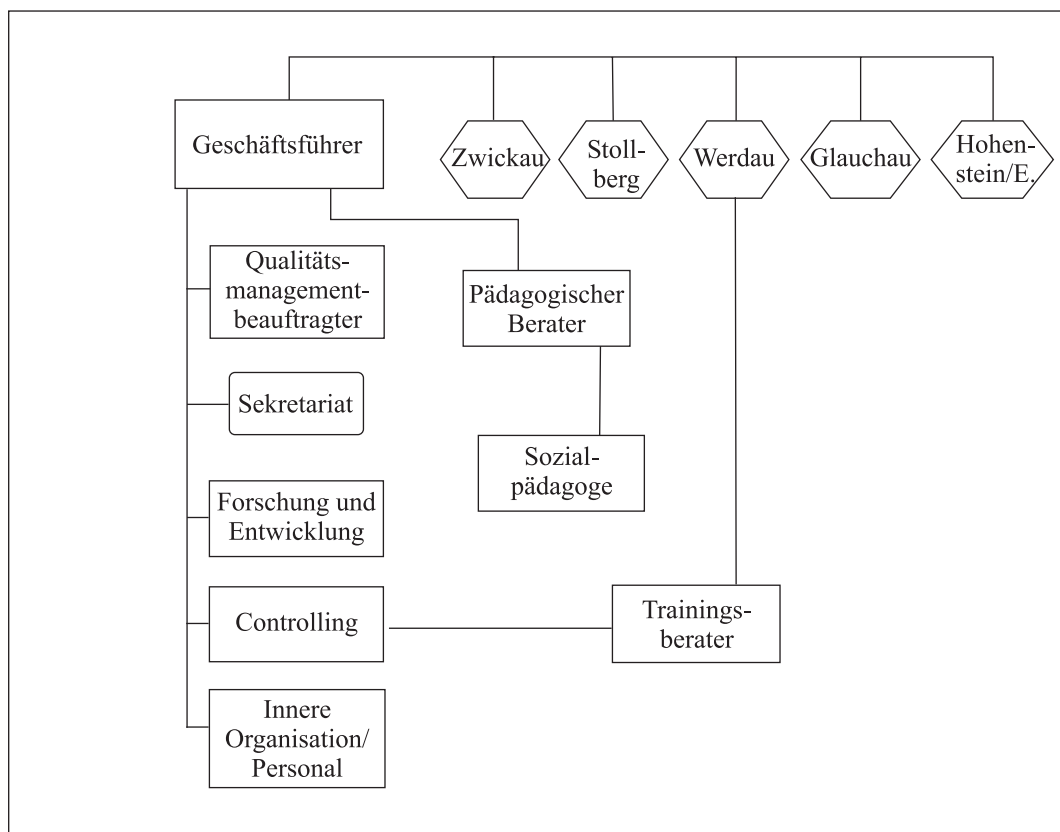
2.1.3 ISB Zwickau

A) Allgemeine Situation

Das ISB Zwickau besteht seit 1991 als wirtschaftlich selbständige Einheit mit der ISB Montabauer, Rheinland-Pfalz (Hildenbrandt GbR). Das ISB Zwickau ist in der Region Südwestsachsen mit mehreren Standorten verankert und kooperiert in seinen Geschäftsfeldern mit anderen Bildungseinrichtungen der Region, Unternehmen und Verwaltungen. (Vgl. Übersicht 5)

Übersicht 5

Verbindungen des ISB Zwickau



Traditionelle Felder sind: berufsvorbereitende Lehrgänge für Jugendliche, kaufmännische Ausbildung mit IHK-Abschluss, EDV-Kurse, unterstützende Assessment Center für Kurzarbeitslose. Seit 1999 wird neben diesen traditionellen Feldern unter dem Namen "ISB-Management" Folgendes angeboten:

Corporate Coaching, Personalanalysen, In-House-Seminare, Personalentwicklung – Projektmanagerausbildung (z. B. für Sachsenring, VW, Landratsamt). Dieses Geschäftsfeld soll weiterentwickelt und ausgebaut werden.

Das ISB Zwickau hat intensive und langfristige Kooperationen mit Universitäten und wissenschaftlichen Projekten. Dazu gehören:

- Langzeitarbeitslosenforschung (Universität Leipzig seit 1996),
- Zusammenarbeit mit der FH der Bundesanstalt für Arbeit,
- Zusammenarbeit mit der Universität Hohenheim bei der Praxiserprobung des Hohenheimer Leistungs- und Motivationstests,
- zertifizierte Ausbildung zum Projektmanager in Kooperation mit der Universität Gießen.

Zu Beginn des Projekts waren ca. 30 Mitarbeiter fest im Unternehmen beschäftigt.

Die Vision des Unternehmens war klar definiert: Entwicklung vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister, vom Dozenten zum Lernberater.

Ein internes PE/OE-Projekt wird seit Anfang 2000 für alle ISB-Standorte (in Rheinland Pfalz und Sachsen) durchgeführt. Außerdem hatte sich das ISB Montabaur mit einem eigenen Projekt an der QUEM-Ausschreibung im Oktober 2000 beteiligt. Dadurch bestand konzeptioneller und inhaltlicher Vorlauf.

B) Projekt- und Beratungsverlauf

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
<i>Projektfindung bis März 2001</i>	
<i>Ziel:</i> Vertraut werden mit der Struktur und den Geschäftsfeldern, um daraus den Beratungsauftrag abzuleiten	Das ISB hatte sich selbst für das Projekt beworben; die Vorstellungen hinsichtlich der gewünschten Veränderungen im Unternehmen sind sehr klar; zur Umsetzung wird eine 1/2 Planstelle mit den Aufgaben der PE/PO betraut.
<i>Umsetzung:</i> Anfertigung einer Analyse zur Rechtsform, quantitativen Merkmalen und Struktur	
<i>Ergebnis:</i> formulierter Beratungsbedarf:	
– Wissensaustausch – Mitarbeiterzufriedenheitsmessung – Fachtheoretische Grundlagen zu Team- und Organisationsentwicklung als Unterstützung der Vision – Beratung bei Bedarf zu den Aktivitäten aus der Außen-sicht	
<i>Gespräch Juli mit Verantwortlichen FuE 2001</i>	
<i>Ziel:</i> Austausch des aktuellen Stands, Konkretisierung der Beratungsleistung	Die Mitarbeiter ordnen sich freiwillig den Arbeitsgruppen zu; es wird eine bedingungslose Eigenständigkeit der AG vereinbart, die Geschäftsleitung ist bereit Verantwortung abzugeben.
<i>Umsetzung:</i> In einem Gespräch werden den Beratern die weiteren Schritte vorgestellt: Es sind sechs Arbeitsgruppen gebildet worden: OE/PE im ISB – Anforderungsprofile der Mitarbeiter, Produktinnovationsteam, Mitarbeiter als Mitunternehmer, Personalentwicklung, Mitarbeiterkompetenzen, Unternehmenskultur.	
<i>Zeitplan der AGs:</i>	
erstes Treffen im August, Erarbeitung Theoriebasis bis Dezember, ab 2002 Umsetzungsphase	

Ablauf	Anmerkungen/ Reflexionen
Ergebnis: Die Erwartungen an die Beratungsleistungen werden präzisiert. Literaturliste, Einklinken bei Bedarf in die Theorie und nach Erstellen des Aktivitätenplans Aktivitäten unterstützen, Einladung zur Veranstaltung im Oktober. <i>Gespräch September mit Verantwortlichen FuE 2001</i> Inhalt: Termine werden vereinbart: IST-Analyse bis Anfang Oktober; Literaturrecherche bis Mitte September; Beratung: Mitte September Im Unternehmen ergeben sich tief greifende Veränderungen, die auch Auswirkungen auf die Projektarbeit im Unternehmen haben werden. Der Verantwortliche für die Umsetzung der Veränderungspläne nimmt weiter an Treffen teil, der Beratungsprozess wird jedoch in Absprache unterbrochen. Es ist bisher ungewiss, ob und wenn ja, wann die Arbeit wieder aufgenommen wird.	

Aus dem Vergleich der Arbeit in den Einrichtungen ergeben sich drei unterschiedliche Beratungsansätze

Übersicht 6

Unterschiedliche Beratungsansätze

Form	Setting	Interventionsschwerpunkt	Wissenschwerpunkt der Berater
Fall/Projektarbeit (IBB-Dresden)	ohne Vorgesetzten	Arbeit in einer Arbeitsgruppe	Fachwissen zu Personalstrukturen in Bildungseinrichtungen
Teamarbeit (AWUS-WA)	Team	Zusammenarbeit	Beachtung von Beziehungen, Prozessen und Rollen der Mitarbeiter im Prozess
Organisationsarbeit (ISB-Zwickau)	Vertreter der Einrichtung	Zusammenspiel/Koordination der AG	Strukturen, theoretische Hilfe

2.2 Etablierung eines “Expertennetzes”

Für ggf. von den Projektpartnern und weiteren interessierten Einrichtungen gewünschte Expertenberatung, Werkstattgespräche und Weiterbildungsveranstaltungen wurden externe Erfahrungsträger

- des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE),
- des ArtSet – Institut für kritische Sozialarbeit und Bildungsarbeit, Hannover,

- der Lehrstühle Erwachsenenbildung bzw. Personal und Führung der Universität Leipzig sowie der Technischen Universitäten Chemnitz und Dresden,
- des ISW Institut für Sozialforschung und Wirtschaftsförderung Halle

zur Gestaltung von Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten gewonnen.

2.3 Workshops und Weiterbildungsangebote

Workshops und Weiterbildungsangebote zur Organisations- und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen für Weiterbildungspraktiker, über moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung, zur Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis wurden strukturiert und in das Programm der VSBI-Akademie aufgenommen. Auszüge verdeutlicht die Übersicht 7.

Übersicht 7

Workshops und Weiterbildungsangebote (Auszüge)

Module zur Organisations- und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen für Weiterbildungspraktiker in leitender und disponierender Funktion	Aktivierende und teilnehmerorientierte Formen des Gruppenlernens	Werkstatt und Diskussionsforum für Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen
Die Teilnehmer lernen Grundsätze und Anforderungen moderner Organisations- und Personalentwicklung kennen. Sie projektieren mit Erfahrungsträgern künftige bzw. aktuelle Veränderungsprozesse in ihren WBE.	Der Lehrgang ist für Dozenten, Ausbilder und Sozialpädagogen konzipiert. Nachstehende Methoden und Techniken werden von erfahrenen Dozenten und Trainern vorgestellt und mit den Teilnehmern trainiert:	Weiterbildungspraktiker diskutieren mit Bildungspolitikern und Vertretern der Weiterbildungsforschung Anforderungen und Konsequenzen zu folgenden Themenkreisen: Aufbruch in die Wissensgesellschaft – Wissensgesellschaft für alle?
<i>Modul I Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen</i> Organisationsentwicklung als partizipativer Gestaltungsprozess, aktuelle Entwicklungen und Tendenzen sowie Schlussfolgerungen für die Organisationsentwicklung	Theoretische Grundlagen Grundelemente Einsatzmöglichkeiten und Grenzen Praxiserfahrungen aus der Weiterbildung Einsatz für unterschiedliche Lern- und Handlungsfelder sowie Zielgruppen Bedeutung für selbst gesteuertes Lernen	Lernende Wissensgesellschaft – Weiterbildung auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter – Formen selbst gesteuerten Lernens in der Weiterbildungspraxis

Module zur Organisations- und Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen für Weiterbildungspraktiker in leitender und disponierender Funktion	Aktivierende und teilnehmerorientierte Formen des Gruppenlernens	Werkstatt und Diskussionsforum für Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen
<i>Modul II Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen</i> Strategien und Instrumente, Soll-Ist-Vergleich der Qualifikationen, Einfluss des Unternehmensleitbilds und der Unternehmensstrategie, Förderpotentiale definieren und Fortbildung planen, institutionelle Rahmenbedingungen für selbst organisiertes Lernen <i>Modul III Teamentwicklung</i> Organisationale Rahmenbedingungen, Techniken und Instrumente ergebnisorientierter und ressourcenbewusster Teamarbeit, Optimierung durch verbindliche Strukturen und Vereinbarungen, Beherrschung von Konfliktsituationen, Verbesserung individueller Kompetenzen <i>Modul IV Unternehmensklima</i> Öffentliche und geheime Kultur von Organisationen, konstruktive und destruktive Mechanismen der Unternehmenskultur, Überwindung von Effizienzblockaden <i>Modul V Diskussionsforum</i> <i>Veränderungsprozesse in WBE</i>	<i>Modul I</i> Moderation, Projektarbeit Planspiel/ Rollenspiel, Kinetik, Problemlösetechniken <i>Modul II</i> Mind-Mapping, Visualisierung, Kreativitätstechniken, kreatives Schreiben <i>Modul III</i> Suggestopädie, neurolinguistische Programmierung, Themenzentrierte Interaktion	Moderne Lernformen als Rahmenbedingungen für selbst gesteuertes Lernen – Förderung von Schlüsselkompetenzen für selbst gesteuertes Lernen. Sie entwickeln und erproben in Projektarbeit Vorschläge für aktivierende Lernarrangements und Lernszenarien in unterschiedlichen Lern- und Handlungsfeldern der Weiterbildungspraxis.

3 Aufbau einer ständigen Arbeitsgruppe Personal- und Organisationsentwicklung

Für interessierte Verbandsmitglieder wurde unter Mitwirkung der Akteure im VSBI-Projekt im Januar 2002 die Arbeitsgruppe konstituiert.

Workshop Januar 2002

In Vorbereitung auf die Konstituierung wurde eine Vielzahl von interessierten Mitgliedsunternehmen eingeladen. Schwerpunktmäßig war das erste Treffen darauf gerichtet, die Erwartungen der Teilnehmer aufzunehmen und zu strukturieren. Insgesamt nahmen 15 Mitgliedsunternehmen teil. Der Verlauf der Diskussion brachte die teilweise sehr konträren Interessen an der Mitwirkung einer solchen Arbeitsgruppe zum Ausdruck. Zusammenfassend lassen sich drei Interessengruppen unterscheiden:

- Teilnehmer, die die Arbeitsgruppe als ein Forum des Selbstfindungsprozesses und des Gedanken- und Erfahrungsaustauschs im Hinblick auf die strukturellen Veränderungen der kommenden Jahre verstehen,
- Teilnehmer, die die Arbeitsgruppe vorwiegend als Inputquelle verstehen, sich von der Teilnahme “fertige” Informationen versprechen, um diese im eigenen Unternehmen zur Anwendung bringen zu können,
- Teilnehmer, die die Arbeitsgruppe vorwiegend als Hilfe zur Bewältigung organisatorischer Tagesaufgaben (z. B. Dozentenaustausch) nutzen wollen.

Erwartungen an die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe verdeutlicht Übersicht 8.

Workshop Februar 2002

Es wurde der gleiche Teilnehmerkreis wie beim ersten Mal eingeladen. An einer weiteren Mitarbeit hatten aber nur die Teilnehmer Interesse, die strategisch, perspektivisch arbeiten wollen. Neue Teilnehmer kamen hinzu.

Ausgehend von den diskutierten Problemkreisen wurde ein weiterer Punkt “veränderte Einflussfaktoren” hinzugefügt, der die Arbeit zunächst bestimmen wird.

Grundgedanke zur Arbeitsweise:

Die Arbeitsgruppe in der jetzigen Zusammensetzung beschäftigt sich zunächst mit der Analyse der Einflussfaktoren: Organisationsstruktur und -ent-

wicklung, regionale Faktoren, Personalentwicklung, Personalstruktur, Areitsvermittlung.

Später werden kleine Gruppen gebildet, die sich mit einzelnen Themen befassen, die Gruppen stehen im Informationsaustausch untereinander, einheitliche Standpunkte sind zu erarbeiten. Die Gruppe trifft sich monatlich.

Übersicht 8

Erwartungen an die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe



4 Ausblick bis Dezember 2002

Der begonnene Beratungsprozess in zumindest zwei Unternehmen ist fortzusetzen. In den nächsten Wochen ist eine Entscheidung zu fällen, ob ISB Zwickau weiterhin im Projekt bleiben wird. Im Fall des Ausstiegs ist zu überdenken, ob ein neues Unternehmen in das Projekt aufgenommen werden sollte.

Alle Einrichtungen sprachen sich für Treffen alle zwei Monate aus. Dafür ist ein inhaltlicher Plan zu entwickeln. Gegenstand der Gespräche sollte vorwiegend sein, was aus dem bisherigen Beratungsverlauf im Sinne der Stützungsstruktur verallgemeinerungsfähig ist.

Ausgewählte Weiterbildungsangebote der Akademie für Mitglieder des VSBI sollen durchgeführt werden.

Kontakte zu wissenschaftlichen Einrichtungen und Nichtbildungsunternehmen sollen vertieft werden.

Eine Diskussionsplattform im VSBI-Report soll aufgebaut werden.

Wissensmanagement und Produktentwicklung durch kommunikative Vernetzung

1 Projektansatz und Gestaltungsaufgabe

Herausforderungen an Bildungsträger in Deutschland¹

Bildungsträger² in Deutschland stehen vor grundlegenden Herausforderungen. Die Bewältigung dieser Herausforderungen entscheidet über ihre fort-dauernde Existenzberechtigung.

War ihr ökonomisch tragendes Kerngeschäft bisher in allen drei Bereichen, Qualifizierungsangebote für Arbeitslose, Qualifizierungsangebote für Unternehmen, für “Jedermann” zugängliche Angebote, als seminarförmiges Qualifizierungsangebot organisiert, entwickelt sich der Bedarf, teilweise aber auch bereits die Nachfrage in allen drei Bereichen zunehmend am Angebot der Bildungsträger vorbei.

Die Arbeitsverwaltung befindet sich im größten Umbruch ihrer Geschichte. Die anstehende Reform des SGB III in Gestalt des Job-Aktiv-Gesetzes zeigt die Stoßrichtung der Veränderung: weg von der Qualifizierungsorientierung, hin zur Vermittlungsorientierung³. Dies erfordert individualisierte, modularisierte Angebote, in deren Rahmen Qualifizierungselemente weiterhin ein hohes Gewicht, jedoch einen nur noch eingeschränkten Eigenwert haben. Qualifizierung bleibt zur Schaffung von Voraussetzungen für Eingliederung und Sicherung der Nachhaltigkeit der Eingliederung unverzichtbar, ihre Form muss sich jedoch ändern, sie muss stärker an individuellen Voraussetzungen anknüpfen, anwendungsorientierter, flexibler und betriebsnäher erfolgen. Beratung, Coaching und Vermittlung müssen zuallererst das Entree zum ersten Arbeitsmarkt schaffen.

Auf Qualifizierung in Lehrgangsform sind heute jedoch so gut wie alle Bildungsträger ihrer gesamten Struktur nach ausgerichtet. In diesem Sinne finden die Reformbemühungen der Politik “AFG-geschädigte” Institutionen vor. Sowohl die Arbeitsverwaltung als auch ihre “Lieferanten”, die “Bil-

„Bildungsträger“ sind in ihren Institutionalisierungsformen, der professionellen Orientierung ihrer Mitarbeiter bis hin zu ihrer materiellen Ausstattung von dieser Ausrichtung geprägt. Auch die bisherigen Bemühungen um ein Qualitätsmanagement orientieren sich an dieser Grundstruktur. Innovative Aktivitäten, sei es im Rahmen diverser Landesprogramme, von Sonderprogrammen wie JUMP, der Teilnahme an Modellversuchen etc. haben zwar den Horizont erweitert und zusätzliche Optionen eröffnet, das Kerngeschäft der größeren Bildungseinrichtungen wurde dadurch jedoch noch kaum tangiert.

Gelungene Beispiele⁴ zeigen: nicht traditionelle Stoffvermittlung, sondern Förderung des generativen (Argyris 1977) Lernens der Mitarbeiter auf allen Ebenen der Betriebe, Lernen im Prozess der Arbeit und insbesondere die Förderung der Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter lässt sich als Bedarf von Unternehmen ableiten. Dies bleibt auch dann richtig, wenn viele Betriebe – auch und gerade Bildungsträger – aufgrund mangelhafter Beratung, höchsten Produktionsdrucks, knapper Finanzdecke und vernachlässigter interner Personalentwicklungsaktivitäten gegenwärtig noch nicht in der Lage sind, diesen Bedarf positiv auszudrücken. Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeit wird zu einer entscheidenden Konkurrenz- und damit Überlebensbedingung.

Dies lässt sich auf die öffentlich geförderte Weiterbildung übertragen: Vermittlung fördern heißt, das Individuum in den Mittelpunkt zu stellen: Es gilt einen Kontext zu schaffen, in dem das Individuum Beratung und Angebote zur Bearbeitung seiner Kenntnisse, Fertigkeiten und Dispositionen in jeder beruflichen und biographischen Phase, gerade auch in der kritischen, traditionell als „Arbeitslosigkeit“ oder Ausscheiden aus dem Erwerbsleben“ definierten, findet. Hierbei darf das Individuum jedoch nicht die Rolle des bloßen Konsumenten von Dienstleistungen einnehmen („Teilnehmer“). Lernen wird nur dort den Herausforderungen gerecht wo es die Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit der Individuen fördert und stützt. Ein aktivierendes, auf das lernende Individuum abzielendes Leitbild unterstellt einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel gerade dort, wo bisher eine Hauptquelle der Finanzierung von Bildungsträgern lag und weiter liegen wird: bei den Auftraggebern der großvolumigen kompakten Maßnahmeprogramme der öffentlich geförderten Weiterbildung.

Bildungsträger auf dem Weg zur Lernenden Organisation: auf der Suche nach realistischen Transformationsstrategien

Bildungsträger können die im vorigen Abschnitt skizzierten Aufgaben nur dann übernehmen, wenn sie sich selbst radikal verändern. Das Personal von

Bildungseinrichtungen rekrutiert sich heute aus einem breiten Spektrum von Pädagogen, Psychologen, Sozialwissenschaftlern, Betriebs- und Volkswirten, aber auch Ausbildern verschiedener Fachrichtungen, Ingenieuren und Technikern. Diese potenzielle Kombination von sozialer und Prozesskompetenz verbunden mit technischem Know-how wird in den traditionellen Formen der lehrgangsförmigen Weiterbildung isoliert gehalten und damit systematisch unterfordert. Das Potenzial von Bildungsträgern ist bei weitem nicht ausgeschöpft. Ihre radikale Selbsttransformation hat die Aufgabe, die in ihnen angelegten Synergien freizusetzen.

Dabei zu thematisieren sind die Anforderungen an interne Organisation, rechtliche Organisationsform, Personalbedarf und internes Wissensmanagement des Bildungsträgers.

Dabei ist zu betonen: Innovation als singuläre Anpassung reicht nicht aus. Die Umfeldanforderungen werden sich so rasch wandeln, dass die *Innovationsfähigkeit* ("Innovativeness") von Individuen und Organisationen zur zentralen Anforderung wird.

Der Reformbedarf richtet sich insofern von vornherein auf die Methodik, auf grundlegende Fragen der Unternehmenskultur, Organisations- und Personalentwicklung. Als Modewort hierfür hat sich der Begriff der "Lernenden Organisation" eingebürgert, man könnte aber ebenso von der "Kompetenten Organisation", als Metapher für die Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit der Organisation hinsichtlich ihres spezifischen Aktionsfelds, der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen und der Kompetenzentwicklung betrieblicher Kunden sprechen. Dies bedeutet aber auch: Innovationsfähigkeit muss quasi "auf Vorrat" entwickelt werden, die Fähigkeiten, das Potenzial der Organisation muss die aktualisierten Handlungen übersteigen, soll die Organisation fähig sein, Anforderungen der Auftraggeber nicht nur passiv nachzukommen, sondern eine aktive, anregende und gestaltende Rolle zu spielen. Dies ist ein durchaus in sich widerspruchsvoller Prozess.

Bildungsträger unterliegen nämlich, wie bemerkt, zu einem ganz erheblichen Teil der Handlungslogik und den Handlungsstrategien ihrer Auftraggeber, hier vor allem der Arbeitsverwaltung. Einen (in weiten Teilen vorhandenen, aber noch auszubauenden und zu systematisierenden) innovativen Horizont des Trägers gilt es daher zu vermitteln mit den konkreten Förderlogiken der Arbeitsverwaltung und hier wiederum nicht nur auf der Ebene politischer Grundsatzentscheidungen, sondern auch auf der Ebene des konkreten Verwaltungshandelns vor Ort. Hier müssen Bildungsträger auf allen Ebenen des

Unternehmens (von den Zentralen der großen Träger bis zur Einrichtung vor Ort) eine aktive Dialogfähigkeit entwickeln.

Der Wandel der Bildungsträger muss daher zwar im Ergebnis grundlegend sein, er bedarf aber in der Durchführung einer graduellen Transformationsstrategie, die im Zuge einer Entwicklung des Produktspektrums – in Kategorien der Portfolio-Analyse ausgedrückt – innovative “Stars” energisch fördert, in die experimentellen “Babies” angemessen investiert, dies jedoch ohne die “cash cows” als materielle Grundlage der ökonomischen Überlebensfähigkeit der Organisation, (vorschnell) zu schlachten.

Auch auf anderer Ebene scheint bei aller Notwendigkeit grundlegenden Wandels eine konsequente, aber graduelle Transformationsstrategie angezeigt: In der Arbeit mit der konkreten Organisation gilt es die Menschen in der Organisation mitzunehmen. Zwar ist es richtig, dass viele Rollenbilder zunehmend problematisch erscheinen. Die Angst vieler Beschäftigter in Weiterbildungseinrichtungen vor dem Wandel ist jedoch angesichts der offensichtlichen Gefährdung der eigenen Existenzgrundlage verständlich. Auch hier gilt es die Ängste und Sorgen der Mitarbeiter nicht als Störfaktoren zu betrachten, sondern Veränderungsängste ernst zu nehmen, konstruktiv umzusetzen und die Kreativität und Energie der Mitarbeiter selbst zum Motor der Veränderung zu machen. Den Widerspruch zwischen analysierten Veränderungsnotwendigkeiten und einer als träge wahrgenommenen Organisation einseitig in Form einer Defizitzuschreibung an die Beschäftigten aufzulösen, erscheint u. E. jedenfalls zynisch.

Für die notwendige Selbstqualifikation der Mitarbeiter gilt es, geeignete Formen zu finden, zu entwickeln und abzusichern. Dies beinhaltet Verständnis für die mit partizipativen Arbeitsformen notwendigerweise auch verknüpften spezifischen Frustrationserlebnisse (mangelnde Berücksichtigung eigener Vorschläge, Zeitaufwand für Diskussionen etc.) zu entwickeln.

Mit Edgar Schein gehen wir davon aus: Die Angst vor Nichtveränderung in einer Organisation muss größer sein als die Angst vor der Veränderung. So ist es durchaus notwendig und legitim auf die existenzgefährdenden Herausforderungen deutlich, ja mit aller Dramatik hinzuweisen.

Wesentlich für reale Veränderungen in Bildungseinrichtungen erscheint es uns aber, die Angst vor Veränderung zu verkleinern durch Schaffen von Sicherheit in der Veränderung. Auch die größten Probleme zeigen sich konkret und vor Ort. Beratung muss dazu beitragen sie so “kleinzuarbeiten”, dass sie für alle Beteiligten als handhabbare professionelle Herausforderung erlebt werden können.⁵

Rolle des Wissensmanagements und der Produktentwicklung im Veränderungsprozess von Weiterbildungseinrichtungen

Wissensmanagement muss die skizzierte Umorientierung der Bildungsträger hin zu einer Individualisierung, Modularisierung und Entgrenzung der Bildungsdienstleistung unterstützen. Es muss sich daher von der Orientierung auf Maßnahmen/Teilnehmergruppen umorientieren auf die Abbildung funktionaler Kompetenzen der Organisation, der in ihr arbeitenden Individuen und mobilisierbarer Kooperationspartner. Als erster Schritt hierzu ermöglicht der Aufbau und die Förderung funktionenübergreifender personaler Netzwerke innovativer Individuen in Bildungsträgern (und darüber hinaus) (Communities of Practice) den Austausch und die Reflexion von Best Practices, die Klärung des Bedarfs an Dokumentation, die rasche Erschließbarkeit von Informationen (Expertennetzwerk). Die gemeinsame Reflexion ermutigt eine aktive Umfeldbeobachtung und regt damit zur Entwicklung innovativer Produkte an. Mitarbeiter und Führungskräfte in solchen Netzwerken eignen sich die geschilderte strategische Vision schrittweise an, verinnerlichen diese Perspektive und beziehen sie auf die konkreten Herausforderungen ihres unmittelbaren Umfelds. Aus der Gestaltung der eigenen Tätigkeit im Sinne dieses Leitbilds heraus erfolgt in einer permanenten Rückkopplung eine Überprüfung und Reformulierung der formulierten Leitbilder.⁶

Hier entsteht erst der Bedarf nach einem effektiveren Informations- und Wissensmanagement, das dann ggf. die Nachfrage nach leistungsfähigen IT-Systemen herausbildet.⁷

Wissensmanagement und Produktentwicklung in personenorientierten Netzwerken sind ein wesentlicher Schritt zur Umgestaltung von Bildungsträgern, indem sie von Mitarbeitern und Führungskräften Beiträge abfordern, die über die jeweils spezifische (Fach-)Perspektive hinaus gehen und damit schrittweise hybride Kompetenzen erzeugen. Sie vermitteln (auch durch das gelebte Vorbild bzw. soziale Honorierung in diesem Sinne erwünschten Verhaltens), dass es Aufgabe jedes einzelnen Mitarbeiters ist, die eigene Wissensbasis zu pflegen und unternehmensintern wie in Vorschlägen für Produktangebote des Bildungsträgers unternehmensextern zu vermarkten.

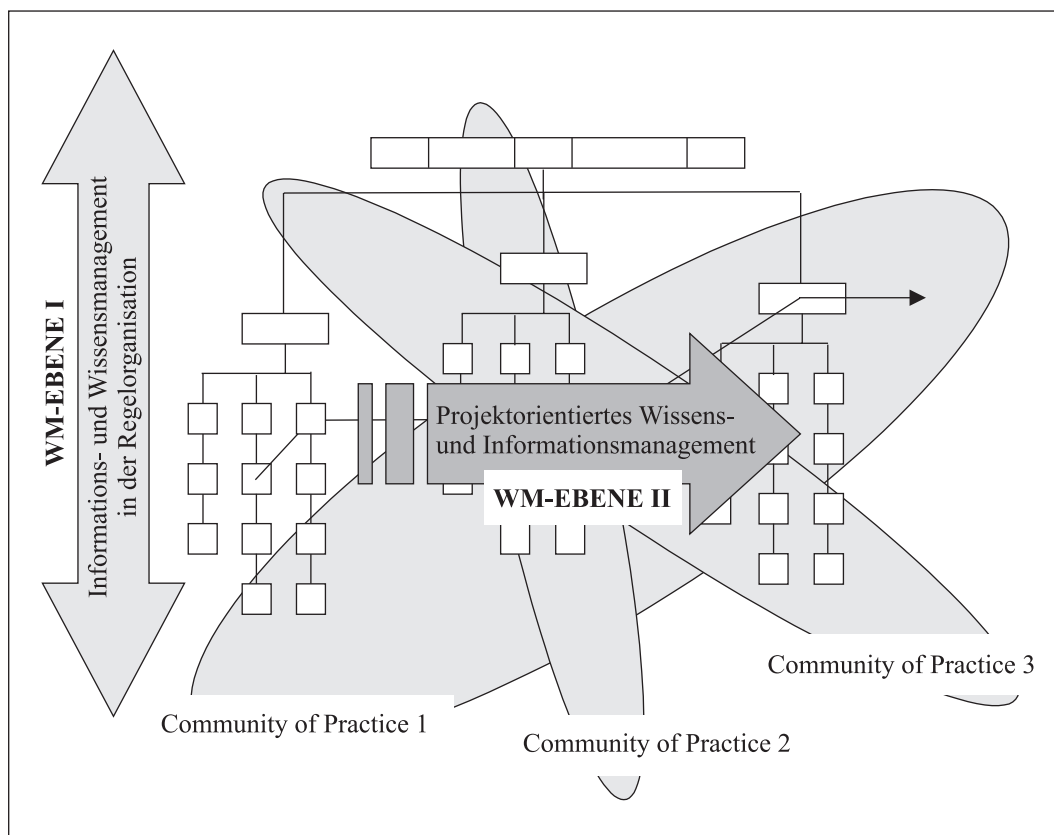
Auf der Ebene des formellen Wissens- und Informationsmanagements gilt es, als ersten Schritt realistische (Zeitressourcen, Kommunikationswege, Beteiligte, technische Umsetzung) Verfahrensweisen der Organisation der Pflege der Wissensbasis des Unternehmens und der Maximierung der Schnittstellen im Unternehmen sowie zu Region und Unternehmen zu entwickeln. Es gilt modellhaft zu demonstrieren, wie diese Beschaffung und Ver-

arbeitung von Wissen zur Entwicklung kundenorientierter innovativer Produkte führen kann.

Dabei werden pragmatisch Verbesserungen und Innovationen auf drei Ebenen des Wissensmanagement gesucht: Bei der Effektivierung von Informationssammlung, Speicherung und *Weitergabe in der regulären Linienorganisation (Ebene I)*, bei der Wissensentwicklung in zielgerichteten *Innovationsprojekten (Ebene II)* und in den *informellen Communities of Practice (Ebene III)*, die als wenig zielgerichtete Personennetzwerke an bestimmten Sachfragen interessierter Individuen quer zu den Hierarchiestufen im Unternehmen und darüber hinaus als wesentlicher Bestandteil der impliziten Unternehmenskultur einen wesentlichen hemmenden oder fördernden Einfluss auf die Erfolgchancen von Innovation haben. (Vgl. Abbildung 1)

Abbildung 1

Drei Ebenen des Wissensmanagements⁸



2 Beratungsverständnis von isob im Innovationsprozess

Wie bereits angedeutet: Innovationsberatung darf nicht bei der Expertenberatung hinsichtlich einzelner Innovationen stehen bleiben. Diese kann am Rande eine Rolle spielen, steht aber nicht im Mittelpunkt des Beratungsprozesses.

Fokus muss vielmehr die Förderung von “Innovativeness”, also der Innovationsfähigkeit der beratenen Organisation aus sich selbst heraus sein.

Gerade sie würde durch den Versuch Rezepte – und seien sie noch so innovativ – von außen in die Organisation hineinimplementieren zu wollen eher behindert als gefördert.

Wie aus Beratungserfahrungen mit dezentralisierten Linienorganisationen bekannt, erscheint das Spannungsverhältnis zwischen Zentrale und Nebenstelle, spezialisierter Untereinheit und übergreifenden Managementeinheiten sowohl in organisatorischer als auch rein räumlicher Hinsicht ein immer wieder zu thematisierendes Spannungsfeld zu sein.

Wesentlicher Fokus des Beratungsprozesses, einer der Kernpunkte bei der Herstellung von Innovativeness und wesentlicher Punkt bei der Verbesserung des Wissensmanagements ist für uns der Aufbau horizontaler Netzwerke im Unternehmen, die Förderung kommunikativer Vernetzung. (Stahl 1995 a) Dabei ist bezogen auf das geschilderte 3-Stufen-Modell des Wissensmanagements sowohl zu denken an die virtuelle Vernetzung über geschäftsprozessorientierte technische Systeme, die virtuelle oder reale Vernetzung von Personen in Projektzusammenhängen, aber auch an die Förderung informeller Netzwerke im Sinne der beschriebenen “Communities of Practice”.

Wesentlich erscheint uns, das “Denken und Handeln in Netzwerken” als wesentlichen Bestandteil der Innovationsfähigkeit der Organisation fest in den mentalen Modellen von Mitarbeitern und Führungskräften der beratenen Organisation zu etablieren. Netzwerke sind u. E. insofern ein wesentliches Mittel der Organisation von Selbstorganisation.⁹

Die Beratung durch isob versteht sich als prozessorientierte Beratung.

Sie leistet unter anderem:

- Hilfe bei Orientierung im Prozess, bei der Formulierung und Reformulierung eines Kausal- und Handlungsmodells,

- Moderation und Feedback im Prozess,
- Hilfen bei der Prozessorganisation,
- einen reflexionsförderlicher Handlungsrahmen für die Selbstorganisation der Projektbeteiligten,
- Vermittlung und Angebot von Experteninput und -beratung zu Einzelfragen, die sich im Prozess ergeben, wo er vom Klientensystem gewünscht wird.

Im Mittelpunkt steht die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit des Klientensystems. Die Projektform gibt der Selbstorganisation der Mitarbeiter einen Rahmen und schützt gegen das aus vielen Organisationen bekannte und von deren Mitarbeitern mit Innovationsmüdigkeit beantwortete “Versanden” von Innovationsaktivitäten im Alltagsdruck.

3 Ausgangssituation in der Weiterbildungseinrichtung

Das *Berufsfortbildungswerk (bfw)* gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH¹⁰, Sitz: Düsseldorf, mit seinen Tochterunternehmen Berufsfortbildungswerk (bfw) GmbH, Sitz: Berlin, und inab – Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbH, Sitz: Berlin, ist einer der großen überregionalen Träger beruflicher Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Mit seinen Geschäftstellen ist es in allen Bundesländern vertreten, davon vier in den neuen Bundesländern. In 350 Bildungsstätten werden jährlich ca. 70.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer qualifiziert, seit Gründung des bfw im Jahr 1953 waren es 2.5 Millionen. Das bfw hatte in den letzten Jahren jeweils ca. 3000 Angestellte (Ausbilder, Lehrer, Sozialpädagogen, Berufsbildungsexperten, Verwaltungskräfte). Zusätzlich werden Freiberufler und Honorarkräfte beschäftigt. Der Umsatz der Gesellschaften betrug 2000 insgesamt 472 Mio. DM, davon 76 Mio. in den neuen Bundesländern.

Als hundertprozentige Tochter des bfw ist inab (Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbH) mit dem Tätigkeitsspektrum Erstausbildung, ABM sowie Transfer- und Qualifizierungsgesellschaften eine wichtige Quelle von Innovation, ebenso wie die im Unternehmensverbund durchgeführten nationalen und internationalen Projekte.

Das bfw ist überregional organisiert, jedoch mit seinen Zweigniederlassungen und Berufsbildungsstätten regional verankert.

Das bfw ist, unterschiedlich stark ausgeprägt, in folgenden Geschäftsfeldern tätig: berufliche Orientierung und Beratung, berufliche Erstausbildung, berufliche Weiterbildung, kombinierte Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, Qualifizierungsberatung und Qualifizierung für Firmen, Verwaltungen etc., Qualifikations- und Personalentwicklungsberatung in Verbindung mit Qualifizierung, Unterstützung des Strukturwandels und der regionalen Strukturpolitik.

Das bfw qualifiziert in gewerblich-technischen Berufen, kaufmännisch verwaltenden Berufen, Sozial- und Pflegeberufen sowie im Bereich Kommunikations- und Informationstechnologie.

Die regionalisierte Struktur des Unternehmens gibt den Zweigniederlassungen (ZN), die meist ein- oder mehrere Bundesländer umfassen, eine sehr eigenständige Stellung. Dies ist hinsichtlich der Berücksichtigung der regio-

nen Bedingungen eine große Stärke, erfordert aber hinsichtlich angestrebter Veränderungen zusätzliche Koordinationsanstrengungen.

Veränderungsprogrammatik im bfw auf Bundesebene

Im bfw findet seit mehreren Jahren ein konzentrierter Veränderungsprozess statt, der mit der Verabschiedung von Grundsatzdokumenten zu den Bereichen Unternehmensstrategie und -führung, Unternehmensleitbild, Marketing, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement zusätzlich akzentuiert wurde.

Angesichts der Herausforderungen erscheint das Veränderungstempo dem Antragsteller jedoch als noch zu langsam. Dies wird vom Träger an folgenden Beobachtungen festgemacht:

- “mangelnde Verankerung der Beschlüsse zur Unternehmensstrategie im Bewusstsein der Mitarbeiter, auf die eigene, lokale Bildungseinrichtung zentrierte Sichtweise;
- distanzierte Skepsis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den eingeleiteten Veränderungsschritten gegenüber;
- Überrepräsentation des bfw in langfristig rückläufigen Geschäftsfeldern.” (Vgl. Projektantrag)

Der Träger zieht daraus den Schluss, dass die angestrebten Veränderungen nur in einem längerfristigen gemeinsamen Lernprozess von Führungskräften und Mitarbeitern auf allen Ebenen der Organisation bewältigt werden können.

Es gelte in einem längeren Prozess der Organisationsentwicklung zu erreichen, dass

- “die Organisation des bfw so gestaltet wird, dass sie notwendige Lernprozesse der Veränderung, der Orientierung an Zukunftsfragen, der Marktorientierung fördert und nicht behindert, das bfw also ein lernendes Unternehmen wird;
- innerhalb des Unternehmens eine Kultur entsteht, die Widersprüche und Konflikte nicht als Störfaktoren, sondern als Entwicklungschancen begreift;
- das “lernende Team” innerhalb des Unternehmens Leitbild und zentrale Arbeitsform wird, die Teams also ihre pädagogische Aufgabenstellung auch auf sich selbst beziehen;
- ein Führungskonzept realisiert wird, in dem Vorgesetzte ihre Rolle als ModeratorInnen teilautonomer Teams verstehen und wahrnehmen können.” (Vgl. Projektantrag)

Wissensmanagement und Produktentwicklung als Element der Entwicklung des bfw zu einer Lernenden Organisation

Die notwendigen Innovationen, so zeigen nach Darstellung der Antragsteller die bisherigen Erfahrungen mit dem Veränderungsprozess im bfw, können nicht linear top-down umgesetzt werden. Notwendig sei vielmehr zweierlei: Einerseits ein innovatives Milieu das Innovationen auch in einem “wilden Prozess”, der von kreativen Mitarbeitern und Abteilungen geleistet wird, geschehen lässt. Andererseits müsse dieser “wilde Prozess” mit den Anforderungen der Kunden und den innerorganisatorischen Bedingungen vermittelt werden. Es bedarf eines systematischen Rahmens, der die Prüfung, Begleitung und Transfersicherung innovativer Projekte unter den Gesichtspunkten der strategischen Gesamtziele des Unternehmens leistet.

Das angestrebte Ergebnis des Projekts ist daher die Erarbeitung von Vorgehensweisen, Prioritäten Instrumenten und Strukturen für das zukünftige Wissensmanagement im bfw.

Im Vordergrund des Wissensmanagement-Ansatzes des bfw stehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihrem Wissensaustausch (im Gegensatz zu Prozessen und Strukturen). Wissensmanagement ist als Aufgabe für jeden einzelnen Mitarbeiter zu verstehen. Sie alle müssen in ihren täglichen Routineabläufen Wissen schaffen, weitergeben, heraussuchen und anwenden. Die Informationstechnologie stellt dabei “nur” das Leit- und Speichersystem für den Wissensaustausch bereit. Sie schafft weder Wissen noch kann sie den Wissensaustausch gewährleisten. Wissensmanagement erfordert Unterstützung durch die Leitungsebene: die vereinbarten Visionen unterstützen als von der Führungsebene beschlossenes Leitbild die offene Kommunikation der Mitarbeiter. Die verstärkte Anerkennung der Mitarbeiter als Experten ihres Arbeitsprozesses soll durch eine neue Feedbackkultur gefördert und zum Ausdruck gebracht werden.

Freilich ist die Verbesserung des Wissensmanagements kein Selbstzweck. Vielmehr soll ein verbessertes Wissensmanagement im Zuge des Lernprozesses der Organisation dazu führen, dass im zweiten Fokus des Projekts, der Produktentwicklung,

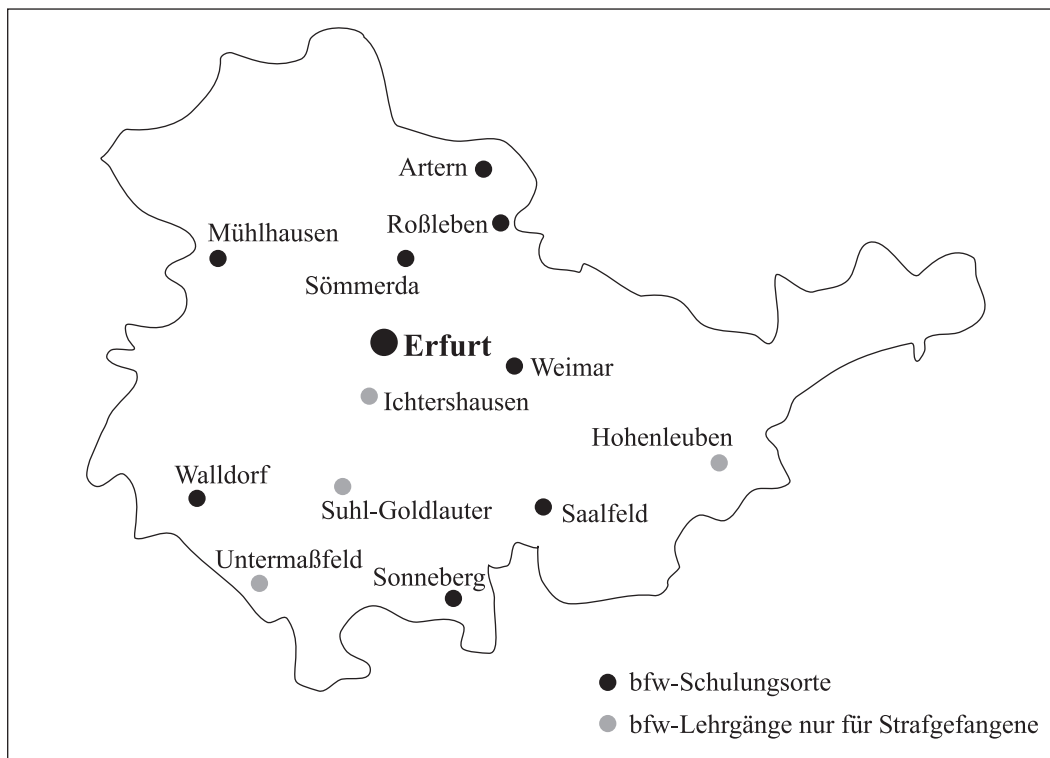
- Bedarfe schneller im Angebot antizipiert
- aktuelle Angebote entwickelt sowie
- Angebots- und produktbezogene Qualitätsstandards eingeführt werden.

Zur Umsetzung dieses strategischen Projektansatzes wurde auf Anregung von QUEM für die erste Projektphase eine Zweigniederlassung (ZN) als regionales

Pilotfeld ausgewählt. Die *ZN Thüringen* ist ein Unternehmensteil des bfw, der als Pilotfeld besonders geeignet ist, da hier sowohl eine solide wirtschaftliche Basis besteht, als auch zahlreiche innovative Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (mehrfache Träger des Innovationspreises des bfw) vorzufinden sind. Gleichzeitig spiegelt die ZN Thüringen wesentliche Problemlagen des bfw im Ganzen, wie etwa die hohe Dezentralität, die Informationsfluss und Kommunikation erschwert. Das bfw in Thüringen besteht aus 15 kleinen, meist relativ spezialisierten Berufsbildungsstätten, die über ganz Thüringen verteilt sind, hier wiederum vornehmlich nicht in den städtischen Zentren, sondern in ländlich peripheren Gebieten bzw. Kleinstädten mit erheblichen Transformationsproblemen, abseits der Entwicklungsachsen in Thüringen. Jährlich werden ca. 2000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreut.

Abbildung 2

Berufsbildungsstätten des bfw in Thüringen



Quelle: bfw ZN Thüringen

Unter den Berufsbildungsstätten sind die Standorte Mühlhausen (mit dem fachlichen Schwerpunkt Elektrotechnik und Elektronik, Schweißausbildung sowie kaufmännische Umschulungen und Weiterbildungen), Sonneberg (u. a. Umschulungen zum Mechatroniker, Umschulung zum Tischler) Walldorf (u. a. IT-Systemelektroniker), Weimar (Jugend-ABM, kaufmännische Übungsfirma, Übungswerkstatt Elektrotechnik, Trainingszentrum Elektrotechnik/Sicherheitstechnik), Artern (Fachkraft Solartechnik, AQJ, PW,

AQJ, Umschulungen IT-Systemelektroniker, Fachkraft Mechatronik, kaufmännische Übungsfirma und andere) sowie Sömmerda mit einer Ausbildungsstätte im Baubereich und der führenden Aus- und Weiterbildungseinrichtung im Gastronomiebereich in Thüringen.

Ein besonderer Schwerpunkt der Tätigkeit des bfw in Thüringen ist die Arbeit in Justizvollzugsanstalten und Jugendstrafanstalten.

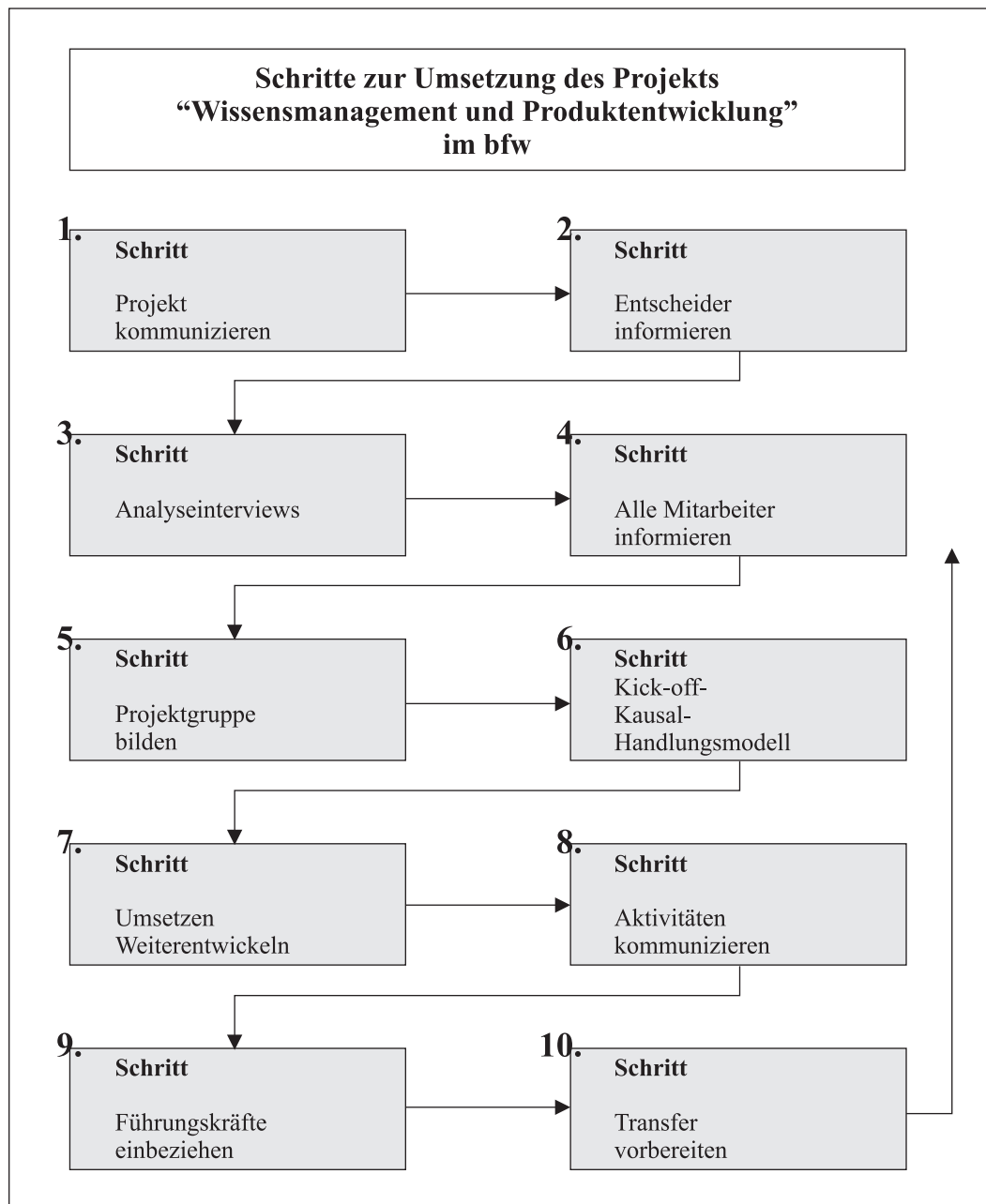
Die hohe Dezentralität der ZN in Thüringen und die hohe fachliche Spezialisierung der einzelnen Einrichtungen macht die unternehmensinterne Kommunikation und den persönlichen Austausch der Mitarbeiter im Unternehmen zu einer Herausforderung. So ist für persönliche Begegnungen regelmäßig mit Reisezeiten zwischen ein und drei Stunden für die einfache Strecke zu rechnen.

4 Erste Ergebnisse des Beratungsprozesses

Die Darstellung des bisherigen Beratungsprozesses folgt im Wesentlichen der chronologischen Entwicklung der Aktivitäten, wie sie sich aus der Rahmenplanung durch Antragsteller und Innovationsberatung ergeben haben.

Abbildung 3

Zehn Schritte zum verbesserten Wissens- und Innovationsmanagement in der ZN Thüringen



Erster Schritt: Vermittlung des Programmauftrags mit dem Projektansatz der bfw-Hauptverwaltung und den Vorstellungen der ZN Thüringen

In einem ersten Workshop mit der Projektleiterin Heike Krüger aus der bfw-Hauptverwaltung, dem Leiter der ZN Thüringen Heinz Schwarz, seinem Abwesenheitsvertreter Egon Elsebach sowie der für das Projekt in Thüringen zuständigen Projektkoordinatorin Dr. Barbara Rünger wurden die weiter oben geschilderte Problemanalyse und der grundlegende Projektansatz reflektiert und ein ungefährender Rahmen der seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ZN Thüringen zu erwartenden zeitlichen Ressourceneinsatzes vereinbart.

Ergebnis war eine abgestimmte Handlungsstrategie für das erste Jahr des Prozesses. Die im Folgenden beschriebenen weiteren Schritte wurden vereinbart und bis Jahresende 2001 umgesetzt:

Zweiter Schritt: Information der Führungskräfte und des Betriebsrats

Die Leiterinnen und Leiter der einzelnen Berufsbildungsstätten spielen für die Entstehung und Umsetzung von Innovationen im Unternehmen eine ganz wesentliche Rolle. Als unmittelbare Vorgesetzte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter obliegt ihnen die Vermittlung der strategischen Ziele des bfw insgesamt wie auch der ZN Thüringen mit der Alltagspraxis als unmittelbar erlebter betrieblicher Realität der Mitarbeiter. Sie sind die ersten Ansprechpartner des Hauptauftraggebers Arbeitsverwaltung und damit nicht zuletzt auch für den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens (mit)entscheidend. Ihre Unterstützung zu gewinnen und zu erhalten ist daher eine *conditio sine qua non* des Beratungsprozesses.¹¹ Dem Betriebsrat als Vertretung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wiederum kommt eine wichtige Rolle bei der Sicherung der Akzeptanz des Projekts zu. Als Bildungsstätten übergreifendes Gremium ist er zudem eine wichtige Informationsplattform.

In einem gemeinsamen Workshop wurde die Zielsetzung des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung vorgestellt, der inhaltliche Fokus der Programmschiene Lernen in Weiterbildungseinrichtungen diskutiert und der Projektansatz, wie er in der von der bfw-Hauptverwaltung gemeinsam mit der vorgesehenen Innovationsberatung durch isob formuliert ist, auf die konkrete Situation in Thüringen bezogen.

Zugleich diene das Treffen dem gegenseitigen Kennenlernen und der Diskussion des Beratungsansatzes von isob. Als wichtig erwies sich die Abstimmung über den formalen Rahmen des Projekts und die Beachtung der Mitbestimmungsrechte des Betriebsrats hinsichtlich der durchzuführenden Befragungen.

Dritter Schritt: Analyseinterviews der Innovationsberatung mit Mitarbeitern und Führungskräften des Pilotfelds

Problemorientierte Einzelinterviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des bfw Thüringen in den unterschiedlichen Standorten verdeutlichen die Situation des bfw in Thüringen und leiten zugleich einen Reflexionsprozess bei interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Innovationsberatung ein.

Die Interviews wurden in den Monaten Februar und März mit 18 Beschäftigten des bfw in Thüringen geführt. Sie dauerten jeweils zwischen einer halben und zwei Stunden.

Die Interviews dienten einerseits dem intensiven Kennenlernen des Pilotfeldes, hatten andererseits aber insofern auch beratenden Charakter, als durch einige vorbereitete Leitfragen – u. a. zu internen Kommunikationsstrukturen, regionaler Vernetzung der Berufsbildungsstätten, von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern empfundenen Stärken und Schwächen ihrer Organisation – eine gezielte Reflexion über Themenbereiche anregt, die im engeren Sinne projektrelevant sind. Zusätzlich wurde kurz der Ansatz des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung geschildert. Einige Ergebnisse dieser Befragungen finden sich im unten stehenden Exkurs.

Exkurs:

Ausgangspunkt der Situationsanalyse durch die Mitarbeiter: “gefühlte” Einschätzung von Stärken und Schwächen des Pilotfelds

Hier sollen zur näheren Charakterisierung des Pilotfelds einige Kernpunkte der Ausgangslage im bfw Thüringen skizziert werden, wie sie von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Führungskräften und Betriebsrätinnen im Zuge der explorativen Problemanalyseinterviews durch die Innovationsberatung genannt wurden. Diese Charakterisierungen sind selbstverständlich nicht im strengen Sinne repräsentativ, geben die jeweiligen subjektiven Rekonstruktionen und Beurteilung der Lage im Pilotfeld wieder. Als solche geben sie aber nach Einschätzung der Innovationsberatung ein gutes Bild der “gefühlten” Probleme im Pilotfeld. Gerade daher sind sie ein objektives Datum im Beratungsprozess.

Es wurden u. a. gezielt Einschätzungen zu folgenden Punkten erbeten: Stärken und Schwächen des bfw in Thüringen, Probleme der praktischen Alltagsarbeit, gegenwärtige Problemlösungsstrategien, Abstimmungs- und Koordinationsprozesse, Rolle “von oben”

kommender Entwicklungen, Selbstverständnis als gewerkschaftlicher Träger, Umfeldbedingungen (Arbeitsverwaltung, regionale Vernetzung, Änderungswünsche hinsichtlich des eigenen Arbeitsumfelds).

Stärken des bfw Thüringen

Insgesamt wird das bfw Thüringen von seinen Beschäftigten als Träger mit großen Stärken wahrgenommen. So wurde der gute Ruf der Ausbildung im bfw hervorgehoben, der zu einer insgesamt guten Auftragslage führe, das breite Produktspektrum erlaube ein flexibles Reagieren auf die Anforderungen der Auftraggeber, die Finanzkraft als großes Unternehmen erlaube auch erhebliche Investitionen, wie sie für die Durchführung anspruchsvoller Fachqualifikationen, etwa im IT-Bereich erforderlich sind.

Die Umsetzung dieser Stärken gewährleiste ein ZN-Leiter, der die ZN von Anfang an aufgebaut habe und auch "kurzfristig vieles" möglich mache.

Besonders hervorgehoben wurden von den befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die – insbesondere im Vergleich zu Mitbewerbern – besseren Arbeitsbedingungen, sichereren Beschäftigungs- und Entlohnungsbedingungen.

Auch sei das insgesamt gute Betriebsklima hervorzuheben.

Dies gebe die Sicherheit und Perspektive, die es auch ermögliche, sich Veränderungsprozessen aktiv zu stellen. Hier spiele auch der Betriebsrat eine positive Rolle.

Ebenfalls als Stärken des bfw in Thüringen genannt wurde die, nach erheblichen Investitionen, in den letzten Jahren sehr gute räumliche und materielle Ausstattung, sowie sichtbare Fortschritte in der Entwicklung innovativer, individualisierter Lernformen z. B. in der Gastronomieausbildung.

Eine Befragte, die das bfw sowohl aus Teilnehmersicht als auch als ABM-Kraft als auch als jetzt fest Beschäftigte erlebt hat bestätigte: "Ich kenne das bfw jetzt aus drei Perspektiven und habe es aus keiner als negativ erlebt."

Problemfelder

Neben den Stärken des bfw benannten die Befragten auch Problemfelder der Entwicklung. So sei die Trägerstruktur in den meisten regionalen Tätigkeitsbereichen des bfw stark verfestigt. Es sei außerordentlich schwierig in neue Marktbereiche einzudringen. Chancen der Ausweitung des Angebots gebe es lediglich in innovativen Feldern. Auch diese berührten jedoch meist zumindest in Teilbereichen etablierte Tätigkeitsfelder anderer Träger und erforderten zudem einen Entwicklungs- und Managementaufwand der unter Bedingungen der wirtschaftlichen Abwicklung der tragenden Standardangebote eine erhebliche Belastung darstelle. Problematisch für die Entwicklung sei, dass das bfw in Thüringen aufgrund der gewachsenen Struktur vornehmlich in Bereichen vertreten sei, die langsamer wachsen als diejenigen einiger Mitbewerber.

Innerorganisatorisch sei die starke Dezentralität und jeweils hohe fachliche Spezialisierung eine Herausforderung für die Kommunikationsstrukturen. Mitarbeiter und Fachausbilder, aber auch Führungskräfte verstünden sich in erster Linie als Fachleute in ihrem jeweiligen Bereich.

Die Kommunikation mit Kollegen aus anderen Fachbereichen sei erschwert durch die "weiten Wege", die überörtliche Zusammenarbeit aufwändig mache, und zweitens die relativ geringen Personalstärken in den jeweiligen BBS, die bei überörtlichen Aktivitäten die Vertretung problematisch mache.

Verstärkt müssten nach Einschätzung der Befragten auch die Kontakte zu Betrieben, die ebenfalls zwar allgemein erwünscht, durch die hohe Auslastung der Ausbilder jedoch nur eingeschränkt möglich seien.

Im Wettbewerb zu teilweise nicht tariflich bezahlenden Wettbewerben könne das bfw nur durch eine hohe produktive Auslastung der Ausbilder bestehen.

Dadurch sei die wünschenswerte Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen anderer BBS erschwert. In der Folge komme es teilweise zu Doppelentwicklungen von Konzepten und Materialien und verschenkten Synergien.

Ältere Mitarbeiter müssten noch stärker an die Herausforderungen flexibler Lernformen herangeführt werden.

Diese Einschätzung der Problemfelder fand sich auch in der Schilderung der wichtigsten unmittelbaren Alltagsprobleme wieder.

Als *täglichen Problemdruck* schilderten alle Befragten die hohe Auslastung, die Freiräume für Kommunikation, Weiterbildung und Kooperation schmälere.

Zugleich sehen sich die Ausbilder durch einen steigenden Anteil von Problemgruppen in den Maßnahmen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, denen sie sich in ihrer Rolle als Fachausbilder nur beschränkt gewachsen fühlen (Alkoholismus, soziale Probleme etc.)

Die Kommunikationsstruktur innerhalb der ZN Thüringen folgt nach Schilderung der Interviewpartner im Wesentlichen den in der Aufbauorganisation vorgesehenen Wegen. Daneben gebe es formelle Arbeitskreise, so z. B. den AK Sozialpädagogik. Diese seien aber angesichts der beschriebenen Vertretungsproblematik teilweise schwierig zu organisieren. Im Bereich der JVA-EDV Ausbilder hat sich ein informelles Netzwerk herausgebildet, das vom ZN-Leiter unterstützt wird (Freizeitausgleich für Treffen außerhalb der Arbeitszeit). Dieses Netzwerk ist durch gegenseitige Vertretung entstanden und leistet zunehmend eigenständige Planungsaufgaben hinsichtlich Beschaffung und Maßnahmenkonzeption in JVA-EDV Bereich.

Innerhalb der BBS ist die i. d. R. 14-tägige Dienstberatung neben einer kurzen Tagesbesprechung die wichtigste Koordinationsform. Sie wird von Standort zu Standort unterschiedlich gestaltet, von der einfachen Informationsweitergabe bis hin zu umfangreichen Diskussion aktueller Fachprobleme.

Vermisst wird von zahlreichen Mitarbeitern der kollegiale Austausch über die eigene Berufsbildungsstätte und ZN hinaus. Die Kontakte, die z. B. durch bundesweit ausgeschriebene Weiterbildungen zustande kommen, werden als sehr nützlich empfunden. Diesem Kontaktbedürfnis steht jedoch seitens einiger Befragter auch sichtliche Skepsis hinsichtlich des Austauschs selbst erarbeiteten Know-hows gegenüber.

Die *Aktivitäten der Hauptverwaltung (HV)* werden von den Führungskräften im Rahmen ihrer jeweiligen Funktionen umgesetzt. Für die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tritt die HV insbesondere durch einzelne Initiativen, wie z. B. das in der Umsetzungsphase befindliche Unternehmensleitbild oder die gemeinsame Mitarbeiterzeitschrift (MAZ) sowie besonders auch durch das zentrale Weiterbildungsangebot in Erscheinung. Die genannten Initiativen werden insgesamt positiv bewertet, es wird jedoch die Erwartung geäußert, dass sie zugleich konsequent und mit Rücksicht auf die konkreten Möglichkeiten vor Ort umgesetzt werden. Der aktuelle Stand einmal begonnener Initiativen sei in der Vergangenheit nicht immer ausreichend transparent gemacht worden.

Die *Außenkontakte der jeweiligen BBS (regionale Einbindung)* sind nach Darstellung der Befragten auf das jeweilige Arbeitsamt konzentriert. Hierfür sind seit einigen Jahren die einzelnen BBS Leiterinnen und Leiter zuständig. Verstärkte Kontakte existieren in einigen BBS zu den Berufsschulen. Andere Bildungsträger werden punktuell, aber nicht systematisch beobachtet. An einem Standort beteiligt sich die bfw Berufsbildungsstätte an einem vom BMBF Programm "Lernende Region" geförderten Trägerverbund, eine andere BBS leistet einen erheblichen Beitrag im Rahmen einer Entwicklungsplattform im Programm EQUAL. Ebenso aktiv ist das bfw in Thüringen im Programm LEONARDO.

Weiter wird die Zusammenarbeit einer BBS mit Arbeitsmarktservice Schwaz (Österreich) in der Berufsausbildung in der Gastronomie hervorgehoben.

Viele der befragten Mitarbeiterinnen und Führungskräfte unterhalten umfangreiche Kontakte in ihr soziales Umfeld, die bisweilen auch beruflich genutzt werden (ehem. Kollegenkreise, Vereine und Initiativen, Kommunalpolitik).

Verstärkte Anstrengungen werden auf dem Feld der Kontaktarbeit mit Betrieben für erforderlich gehalten. Hier habe man, insbesondere in Maßnahmen wie Jugend-ABM, durch die Tätigkeit von Vermittlern (über ABM angestellt) die Kenntnisse über die regionalen Betriebe erweitern können.

Hinsichtlich der *Zugehörigkeit des bfw zum DGB* heben die Befragten die "geordneten" und seriösen Arbeitsverhältnisse hervor. Einige Befragte sehen in der Zugehörigkeit zum DGB eine Stärke, die etwa durch mehr Zusammenarbeit mit den Betriebsräten in der Region, stärker genutzt werden müsste.

Vierter Schritt: Information der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Auf einer Betriebsversammlung, an der ca. $\frac{2}{3}$ der Gesamtbelegschaft des bfw Thüringen teilnahmen, wurde das Projekt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vorgestellt. Dabei wurden verschiedene Punkte, wie sie in der oben geschilderten Problemanalyseinterviews bereits angesprochen wurden noch einmal artikuliert. Besonders positiv hervorgehoben wurde die Chance im Rahmen des Projekts unmittelbar mit der Vertreterin der Hauptverwaltung als Leiterin des Projekts zusammenzuarbeiten. Dies biete die Möglichkeit zu einer beschleunigten Nutzung der Angebote der Hauptverwaltung.

Wie in Schritt acht näher ausgeführt, werden alle Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die ausführliche Dokumentation der Aktivitäten der Projektgruppe sowie durch die Teilnehmer der Projektgruppe als Multiplikatoren über Verlauf der Aktivitäten informiert. Sie werden zudem fallweise in Projektaktivitäten einbezogen.

Fünfter Schritt: Bildung der Projektgruppe

Ziel bei der vereinbarten Bildung der Projektgruppe war eine möglichst breite Repräsentanz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Führungskräfte, wobei diese nicht primär in ihrer beruflichen Funktion eingeladen waren, sondern als individuelle Experten ihres jeweiligen Arbeitsbereichs. Da eine freiwillige Teilnahme erwünscht war, wurden zunächst alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Teilnahme eingeladen. Da die Resonanz auf diese Einladung hinsichtlich der erwünschten breiten regionalen und fachlichen Streuung jedoch zu ungleichmäßig ausfiel, mussten einerseits Interessenten abgewiesen werden, andererseits wurden Mitarbeiter aus bisher nicht vertretenen Bereichen gezielt angesprochen.

Im Ergebnis kann der Versuch einer annähernden “Abbildung” der ZN Thüringen als gelungen gelten.

In regionaler Betrachtung sind in der Projektgruppe alle größeren Berufsbildungsstätten einschließlich der Ausbildungsstätte einer Jugendstrafanstalt vertreten. Die Führungskräfte sind durch den Abwesenheitsvertreter des ZN Leiters, der zugleich für das ISO 9000 zertifizierte Qualitätsmanagementsystem sowie die Weiterbildung zuständig ist, sowie die Leiterin einer Bildungsstätte, die zugleich auf ZN Ebene in Stabsfunktion für Projekte zuständig ist, vertreten. Sie fungiert im Projekt als Koordinatorin der Aktivitäten für das Pilotfeld Thüringen.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind vertreten durch drei Sozialpädagoginnen, fünf Ausbilderinnen und Ausbilder (kaufmännisch, gewerblich-technisch sowie EDV) sowie aus dem Verwaltungsbereich der Haupt-sachbearbeiterin der ZN sowie die Verwaltungskraft einer Bildungsstätte.

Die Hauptverwaltung ist durch die regelmäßige Teilnahme der Leiterin des Gesamtprojekts “Wissensmanagement und Produktentwicklung” an die Aktivitäten der Projektgruppe angebunden.

Nach Einschätzung der Innovationsberatung ist es gelungen, wesentliche Innovationsträger, also Mitarbeiter, die in ihrem beruflichen Umfeld als inno-

vativ und entwicklungsaktiv eingeschätzt werden (u. a. Trägerinnen des Integrationspreises des bfw) in die Projektarbeit einzubinden.

Damit leistet die Projektgruppe das, was in der regulären Regelkommunikation der Organisation nach Aussage der Befragten nur selten gelingt: die Möglichkeit der Face-to-Face-Kommunikation über die regionalen und funktionalen Trennungen hinweg bis hin zur unmittelbaren Kommunikation mit einer Vertreterin der Hauptverwaltung.

Sechster Schritt: Kick-off-Workshop, Aufbau eines Kausal- und Handlungsmodells

Der Kick-off-Workshop zum Projekt thematisierte zunächst noch einmal die Intentionen des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung und die Intention des Projekts “Wissensmanagement und Produktentwicklung im bfw.”

Die Ergebnisse der Interviews mit Mitarbeiter(innen) des bfw in Thüringen wurden auf Stelltafeln visualisiert.

Projektleitung und Innovationsberatung formulierten ihr Verständnis des Charakters der Projektgruppe:

- “Die Gruppe ist ein Abbild des bfw in Thüringen plus einer Vertreterin der HV und einer externen – Die Projektgruppenmitglieder seien jedoch nicht als Repräsentanten einer bestimmten Gruppe eingeladen, sondern als individuelle Experten für ihren Bereich. Sie sprechen nur für sich.
- Die Projektgruppe ist ein Beratungsgremium. Sie kann Entscheidungen der Führungskräfte vorbereiten und unterstützen, sie aber nicht ersetzen.

Nach der Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden die Erwartungen der Projektgruppe in einer Kartenabfrage expliziert und die Ergebnisse der Befragung diskutiert.

Aus dieser Diskussion ergaben sich folgende Aktionsvorschläge:

- 1. Bessere Nutzung von Weiterbildung für die Kolleg(inne)n, Weitergabe der Inhalte an Kolleg(inne)n
- 2. Clustern der PE-Planung im Zusammenhang mit Maßnahmeplanung für das Folgejahr
- 3. Dokumentation von Expertenwissen von Ausbildern (Unterrichtsmodule, Tipps&Tricks)

- 4. Produktideen von Mitarbeitern abfragen. Mitarbeitern das Ziel stellen, drei Ideen pro Jahr einzubringen.
- 5. Lehrgangsunterlagen der Ausbilder sammeln und zentral bereitstellen.
- 6. Liste guter Lieferanten, guter Literatur, guter Materialien gemeinsam erstellen und bereitstellen.
- 7. Innovationspreis verbessern.
- 8. Sammlung vorhandener Maßnahmekonzepte als Grundlage der weiteren Produktentwicklung und zur Verhinderung von Doppelentwicklungen.

Als ersten Schritt vereinbarte die Gruppe Vorschlag Nr. 8 zuerst zu bearbeiten, also vorhandene Maßnahmekonzepte als gemeinsame Informationsbasis zentral bereitzustellen. Die Gruppe nannte für diese Wahl den Grund, dass hier mit einem vertretbaren Aufwand große Nutzeffekte zu erwarten seien. Angesichts bisheriger Projekterfahrungen sei es für die Akzeptanz der Gruppe wichtig rasch für alle Mitarbeiter sichtbare Ergebnisse vorlegen zu können.

Die weiteren Punkte sollten in ein Handlungsmodell aufgenommen werden, das den gesamten Handlungsraum des Projekts schrittweise aufbaut und transparent hält und aus dem immer wieder einzelne Schritte zur Bearbeitung herausgegriffen werden.

Als methodischen Input zur Anforderung eine übergreifende Handlungsstrategie zu formulieren stellte die Innovationsberatung das Instrument der “Zielfindung und Zielklärung” vor. (Beywl/Schepp-Winter 1999) Dies wurde in der Dokumentation zum Workshop näher expliziert.

Im Feedback zum Workshop zeigte sich die Gruppe zufrieden, dass von der Diskussion zu konkreter Aktionsplanung übergegangen wurde. Die Projektgruppe müsse sich als Sammler innovativer Ideen verstehen und diese in konkrete Veränderungen umsetzen helfen. Hierfür sei der Projektrahmen, der ein Feedback und Beratung von außen biete sehr nützlich. Um relevante Anstöße von außen als Herausforderung aufnehmen zu können sei es zusätzlich wichtig Experteninputs zu vermitteln. Hier sei insbesondere eine Verständigung über arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen und die Organisationsreform in der Arbeitsverwaltung relevant.

Siebter Schritt: Follow-up-Workshops entwickeln die Handlungsstrategie weiter, halten sie transparent und koordinieren die Umsetzung

Als realistischer Zeitrahmen für Plenumstreffen der Projektgruppe haben sich ca. im 4-Wochen-Rhythmus stattfindende ganztägige Treffen erwiesen.

Sie werden von der Innovationsberatung mit der Vorbereitung von Inputs und der Konzeption des Workshopablaufs unterstützt und nachbereitet.

Als Muster für diese regelmäßigen Workshops bildete sich Folgendes heraus:

- inhaltliche Diskussion von Herausforderungen für Bildungsträger,
- Fortschreibung des Ziel und Handlungsmodells,
- Koordination der Umsetzungsaktivitäten.

Durch die Aktivitäten der Gruppe konnte die Sammlung der vorhandenen Maßnahmekonzepte und ihre Bereitstellung im Intranet der ZN Thüringen realisiert werden. Es wurde beschlossen Verfahrensweisen und Instrumente des internen Wissensmanagements anhand der Arbeit mit diesem Material zu entwickeln. Dazu wurden vier Aktionsgruppen gebildet, die sich mit den Themen

- Produktion einer CD mit den gesammelten Konzepten,
- Erarbeitung einer bedarfsgerechten Standardform für Konzepte,
- Erstellung eines Leitfadens für das Konzeptmarketing und
- Monitoring des Prozesses der Konzeptverarbeitung

befassten.

Die Gruppen entwickelten in den folgenden Monaten ihre Handlungspläne kontinuierlich fort und konnten ihre Ziele im Wesentlichen umsetzen. Die Arbeiten erforderten eine enge Kommunikation, Koordination und Zusammenarbeit über einzelne Bildungsstätten hinweg und etablierten damit neue Wege der Direktkommunikation zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Anhand der Diskussion der, entgegen der Erwartungen, unterschiedlichen Form der vorliegenden Konzepte wurde deutlich, dass die Aktivitäten der einzelnen BBS stark von den Anforderungen der jeweiligen Kunden in der Arbeitsverwaltung abhängen.

Dies bestärkte die Gruppe Veränderungsprozesse in der Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in den Blick zu nehmen. Zu diesem Zweck wurden vom Berater die Eckpunkte des geplanten “Job-Aktiv-Gesetzes” zur Verfügung gestellt und zunächst von der Gruppe, dann angeregt durch die Projektgruppenmitglieder in den einzelnen Bildungsstätten diskutiert.

Als allgemeinste Tendenz wurde festgehalten, dass Weiterbildung auch aufgrund der Anforderungen der Politik in Zukunft wesentlich betriebsnä-

her, flexibler, individualisierter und vermittlungsorientierter werden muss.

Fachliche und pädagogische Qualität einer Bildungsmaßnahme sind zwar eine Bedingung für den arbeitsmarktpolitischen Erfolg, Bildungsträger werden sich aber in Zukunft noch weit mehr als bereits heute an den konkreten Vermittlungserfolgen in den ersten Arbeitsmarkt messen lassen müssen.

Diese Punkte wurden auch in einem Workshop mit dem Leiter des Arbeitsamts Weimar näher herausgearbeitet, der Anforderungen an Bildungsträger auf dem Hintergrund der Organisationsreform "Arbeitsamt 2000" thematisierte.

Input Direktor AA Weimar, key messages:

- Die einzelnen Ämter und Teams haben mehr Spielraum zur Gestaltung der Maßnahmen: "Die Fachaufsicht lässt nach!" Die Ansprechpartner für Bildungsträger vervielfachen sich.
- "Jeder Träger wird nicht mehr gemessen an der Qualität der Bildung, sondern an der Eingliederung!"
- "Der Bildungsdienstleister muss den Bedarf der Arbeitgeber selbst wecken. Er muss den Qualifizierungsbedarf im Direktkontakt mit dem Arbeitgeber feststellen und nachweisen: ich kann diesen Bedarf decken!"

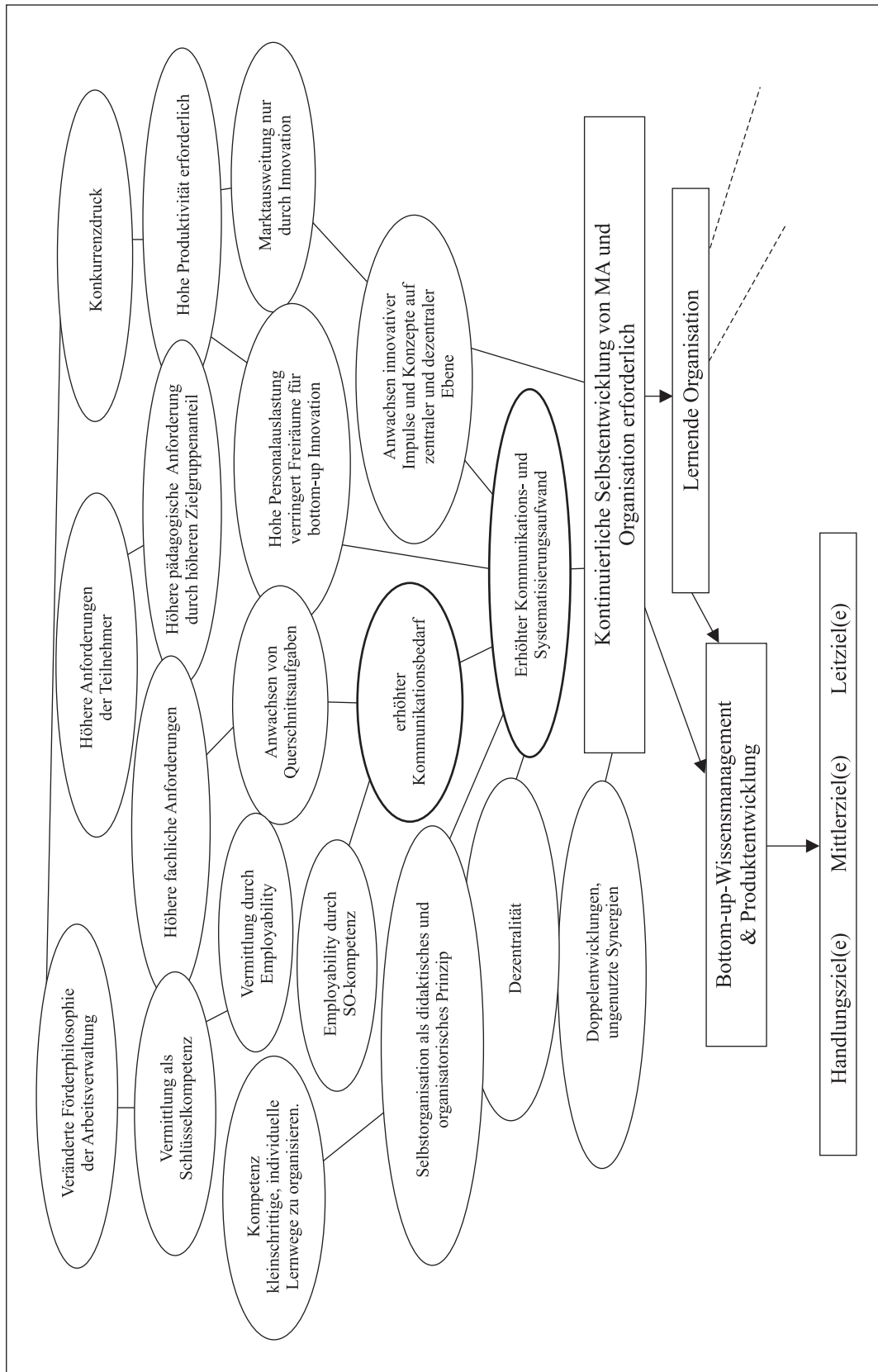
Diese Diskussionen machten deutlich, dass der bisherige Beitrag der Bildungsträger zur Vermittlung Arbeitsloser, die qualitativ hochwertige Qualifizierung noch intensiver auf die Vermittlung hin fokussiert werden muss. Dies erfordere eine Orientierung der Mitarbeiter auf ein breiteres Spektrum von Kompetenzen und Anforderungsprofilen, das die Gestaltung handlungsorientierter didaktischer Arrangements zur Stärkung der Selbstorganisations- und -Handlungsfähigkeit der Maßnahmeteilnehmer und weiter intensivierte Kooperationen mit Betrieben erfordere.

Hierzu liegen im bfw Thüringen gute Erfahrungen, etwa in der Maßnahmenschiene Jugend-ABM vor, die gezielt transferiert werden müssen. Hierzu entwickelt die Projektgruppe gegenwärtig eine Methodik.

Eine Diskussion über den Zusammenhang zwischen Wissensmanagement in Gestalt umfassender Kommunikation zwischen allen Beteiligten des Bildungsprozesses und prozessorientiertem Qualitätsmanagement wurde durch einen Input des Leiters der ZN, der von Zeit zu Zeit an den Workshops der Projektgruppe teilnimmt angestoßen.

Abbildung 4

Vorläufiges Kausalmodell Wissensmanagement und Produktentwicklung
(Auszug) “ (Stand: 10/01)



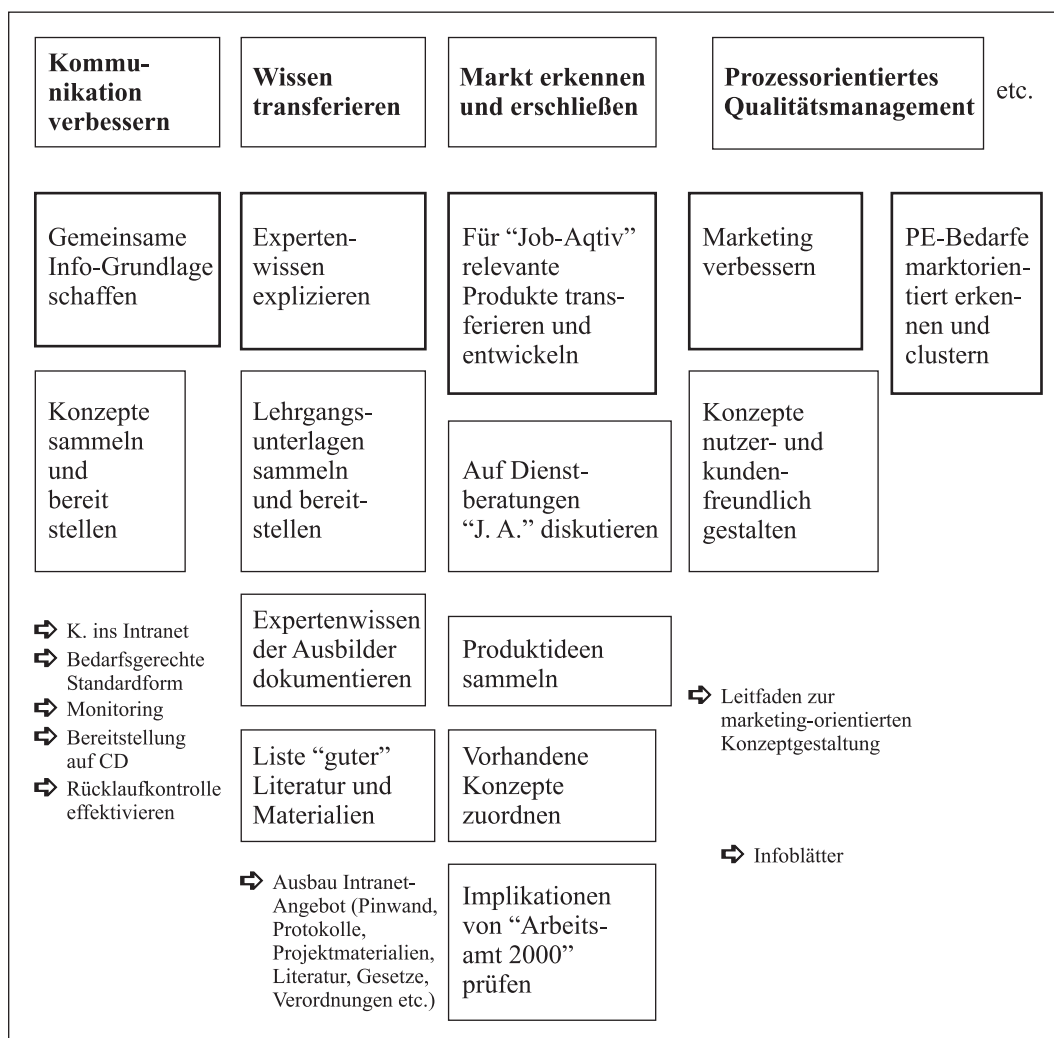
Bis zum Oktober 2001 hat die Gruppe folgende materialisierten Produkte erarbeitet:

- Konzept CD,
- Konzept Darstellung im Intranet,
- marketingorientierter Kriterienkatalog zur Konzeptentwicklung und Produktrealisierung,
- Ausbau des Informationsangebots im Intranet,
- Leitfaden zur CD-Nutzung,
- Standardform für die Konzepterstellung,
- Flyer zum Projekt und zur Nutzung der Konzeptunterlagen.

Der gegenwärtige (10/01) Stand der Ausarbeitung des Kausal- Ziel- und Handlungsmodells ist in den Abbildungen 4 und 5 auszugsweise wiedergegeben.

Abbildung 5

Ziel- und Handlungsmodell im Projekt “Wissensmanagement und Produktentwicklung” (Stand: 10/01)



Achter Schritt: Aktivitäten kommunizieren: Dokumentation und Input

Da aufgrund der Dezentralität der ZN Thüringen und der Einbindung externer Partner bzw. der Vertreterin der Hauptverwaltung die Möglichkeiten der Face-to-Face-Kommunikation eingeschränkt sind, wurde von Beginn an auf eine möglichst präzise Dokumentation des Prozesses geachtet.

Regelmäßige Dokumentation der Projektworkshops in unterschiedlich ausführlicher Form schafft Transparenz und ermöglicht es neben der Projektgruppe selbst auch allen Führungskräften und Mitarbeitern die Projektaktivitäten mitzuverfolgen, Impulse vor Ort aufzugreifen und Feedback zu geben. Begleitende Materialien geben Theorie-Inputs zu Themenfeldern, die in den Workshops als relevant identifiziert wurden.

Die Nutzung dieser Inputs regt die Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an. Gleichzeitig wird das Spektrum möglicher Expertenberatung deutlich gemacht.

Nach den ersten Erfahrungen zeigt sich, dass eine solche Dokumentation der Eigenaktivität von Mitarbeitergruppen den Wissenstransfer über die unmittelbar Beteiligten hinaus fördern kann. Die jetzt von der Innovationsberatung geleistete Dokumentation als wichtige Kommunikationsform zwischen Innovationsberatung, Projektgruppe und dem Pilotfeld insgesamt erweist sich zunehmend auch als geeignete Form, den Austausch von Literatur und Materialien zu fördern. So besteht hier auch die Möglichkeit Inputs aus dem Innovationsberaterkreis des Gesamtprojekts zu transportieren.

Neunter Schritt: Einbindung der Führungskräfte verstetigen

Die Einbindung der Führungskräfte ist auch für Bottom-up-Entwicklungsprozesse zentral. Einerseits fallen sie die Entscheidungen darüber, welche der erarbeiteten Entwicklungen in die Regelverfahren der Organisation übernommen werden, andererseits verfügen sie über die Ressourcen der am Projekt beteiligten Mitarbeiter. Problemverständnis und Handlungsstrategien müssen daher immer wieder zurückgebunden werden. Nur wenn der Bedarf nach der Arbeit der Projektgruppe immer wieder deutlich gemacht wird ist zu erwarten, dass ein stabiler entwicklungsfördernder Kontext dauerhaft gewährleistet wird.

Zu diesem Zweck wurde in der Projektgruppe beschlossen, den Leiter der ZN sowie die Leiter der Berufsbildungsstätten etwa vierteljährlich zu einem ge-

meinsamen Workshop einzuladen und diese erweiterten Treffen zugleich für Experteninput von außen zu nutzen.

Zwischen diesen Treffen werden die in der Projektgruppe geführten Diskussionen soweit irgend möglich auf den regulären Dienstberatungen kommuniziert. Es werden Methoden und Beispiele vermittelt, wie diese Regelkommunikationen als Mittel kollegialer Selbstqualifizierung genutzt werden können.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Projektgruppe greifen im fortlaufenden Prozess nach Bedarf auf Unterstützung durch die Innovationsberatung zurück.

Zehnter Schritt: Ausblick auf mögliche Transferaktivitäten

Die bisherigen Erfahrungen im Projekt werden in einem Erfahrungsbericht unternehmensintern kommuniziert. Die Projektleiterin sowie Mitglieder der Projektgruppe in diversen Funktionen im Unternehmen (Weiterbildungsausschuss, Projektgruppe Unternehmensleitbild etc.) bringen die Erfahrungen im Projekt in die jeweiligen Arbeitszusammenhänge ein und prüfen Überschneidungen und Schnittstellen.

Impulse aus der Projektgruppe sollen in die einzelnen Berufsbildungsstätten getragen werden und einzelne Elemente der sich herausbildenden Musterstrategie zur Verbesserung des Wissensmanagements auf allen drei Ebenen (vgl. Abb. 1) vor Ort implementiert werden.

Diese Erfahrungen sollen wiederum so aufgearbeitet werden, dass sie als "best practices" zur Umsetzung der Gesamtstrategie des Unternehmens auf diesem Feld unternehmensweit angeboten werden können.

Zur Prüfung der Übertragbarkeit der Erfahrungen wird im Verlauf des Jahrs 2002 die vertiefte Zusammenarbeit mit einem weiteren Pilotfeld (ZN) gesucht.

Zusammenfassung einiger Erfahrungen im bisherigen Beratungsprozess

Zentrales Moment des bisherigen Erfolgs des Beratungsprozesses ist nach dem Eindruck der Innovationsberatung das partizipative und an jeweils konkreten Zwischenergebnissen orientierte Vorgehen.

Der schrittweise Aufbau des Kausal- und Handlungsmodells erlaubt einerseits die Entwicklung eines immer weiter ausgebauten Handlungshorizonts

als Kontext für die Bearbeitung sehr konkreter und greifbarer “erster Schritte”, die jedoch nicht “für sich” stehen, sondern als Beitrag zu einem generellen Innovationsprozess sichtbar werden.

Damit wird ein abstraktes Gegeneinander einer unkonkret formulierten Veränderungsnotwendigkeit (“alles muss sofort ganz anders werden, einschließlich der Mitarbeiter”) und subjektiv empfundener Ressourcenknappheiten und eingeschränkter eigener Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten überwunden.

Die als hierarchisches Zielmodell formulierten Innovationsnotwendigkeiten – zerlegt in konkrete Teilschritte – machen Innovation handhabbar, nachvollziehbar und transparent. Damit ist ein wesentlicher erster Schritt zum Aufbau einer Selbstevaluationskultur getan, die als wesentliches Navigationssystem für Aufbau und Nutzung der effektivierten Verfahren des Wissensmanagements auf Ebene I (Effektivierung von Informationssammlung, Speicherung und Weitergabe in der regulären Linienorganisation) und II (Wissensentwicklung in zielgerichteten Innovationsprojekten) (vgl. Abbildung 1) dienen können.

Im Beratungsprozess wurde deutlich, dass ein kooperatives Miteinander und gegenseitiges Respektieren von Projektleitung aus der Hauptverwaltung, Führungskräften im Pilotfeld und insbesondere der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Bildungseinrichtung Voraussetzung dafür ist, dass defensive Routinen überwunden werden können. Es ist m. E. das gelungen, was das bfw insgesamt zum Leitmotiv seiner Veränderung gemacht hat: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht als defizitär und zu verändernd zu betrachten, sondern in ihrer Selbstentwicklung zu unterstützen und dies zur wichtigsten Ressource des Veränderungsprozesses im Unternehmen zu machen.

Die aktive Kooperation mit den Führungskräften im Unternehmen hat sich als außerordentlich erfolgreich erwiesen. Die Projektaktivitäten werden hier auch als Unterstützung der Führung im Unternehmen gesehen. Es zeigt sich, dass Selbständigkeit und Selbstorganisation der Mitarbeiter keineswegs ein Gegensatz zu Führung sind. Reflektiert und selbständig arbeitende Mitarbeiter erweitern vielmehr den Spielraum für Führung im Unternehmen erheblich. Auf Basis gemeinsam erarbeiteter Visionen und Strategien, eines gemeinsamen Verständnisses der Mission der Organisation und der jeweiligen konkreten Aufgabe vor Ort, wird auf kommunikativer Ebene die Trennung der Hierarchiestufen überwunden, Entscheidungen und Strategien der Führung nicht als formale Anordnung, sondern als Entscheidung hinsichtlich gemeinsam erarbeiteter Optionen umgesetzt und umgekehrt die Situation im je-

weiligen Funktionsbereich bereits reflektiert an die Entscheider rückgekoppelt.¹²

Die Unterstützung durch die Innovationsberatung kann bei diesem Selbstreflexionsprozess der Organisation die wichtige Rolle des externen Feedbackgebers¹³ spielen, den Prozess organisieren und eine gewisse Verbindlichkeit schaffen sowie hinsichtlich der Projektorganisation dort entlastend wirken, wo die betrieblichen Experten und Führungskräfte zwar Ressourcen frei machen können Input zu geben, nicht aber die Prozessorganisation zu übernehmen.

5 Erwartungen, Hypothesen und Erfolgskriterien zum weiteren Verlauf des Beratungsprozesses

Der weitere Beratungsprozess wird die Innovation in zwei Dimensionen, A und B, unterstützen:

A: Innovation in der Sache

- Innovation in der Verbesserung des Wissensmanagements der Organisation auf *Ebene 1*: Ausbau der Intranet-Struktur und des Intranet-Inhalts der ZN Thüringen einschließlich der Integration erarbeiteter Materialien zu Innovationen in Didaktik und Kundenorientierung der Produkte,
- *Ebene 2*: Bearbeitung definierter Innovationsnotwendigkeiten in Aktionsgruppenform und Übergang der Ergebnisse auf Ebene 1,
- *Ebene 3*: Förderung der (informellen) Communities of Practice in der Organisation und über sie hinaus durch Förderung der kommunikativen Verknüpfung, Erarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses und gemeinsamer Handlungsorientierungen, gefördert durch Kommunikation interner Best Practices, externe Inputs durch die Innovationsberatung sowie weiterer Experten. (Die Abgrenzung der Ebenen rekurriert auf die Darstellung in Abbildung 1).

B: Förderung und Festigung der Innovation in der Methode

Es ist gelungen, problemorientierte Projekt- und Aktionsgruppen zu organisieren und flexibel mit den Regelkommunikationen in der Organisation zu verknüpfen. Dies soll als sinnvolle Arbeitsmethode nach dem Leitbild des “lernenden Teams” gefestigt werden.

Gestützt und geleitet soll dies werden durch den schrittweisen Aufbau einer Selbstevaluationskultur im Unternehmen, i. e. den Ausbau und die Erweiterung eines umfassenden aber flexiblen Ziel- und Handlungsmodells als Instrument der Selbstreflexion im Unternehmen. Hierbei ist die Anschlussfähigkeit zu Projekten auf der Ebene des Gesamtunternehmens, wie Balanced-Scorecard und Unternehmensleitbild zu achten.

Eine solche Selbstreflexions-/evaluationskultur ist eine wesentliche Voraussetzung für die Orientierung des Aufbaus des Wissensmanagementsystems

der Ebenen I (Regelorganisation), II (Projekte) und III (Communities of Practice).

Damit wird die Zielstellung der Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie der flexiblen Reaktionsfähigkeit des Unternehmens in seinem regionalen Kontext ein wesentliches Stück weit umgesetzt.

Zugleich werden dabei Arbeitsformen zum Standard, die einen wichtigen Referenzrahmen für die Gestaltung der didaktischen Arrangements der Organisation bilden. Arbeitsformen, die sich in der Organisation des Lernens des Unternehmens bewähren machen evident, was für das Lernen der Klienten der Organisation zu tun ist. Überlegungen zur Förderung der Vermittlungsfähigkeit der Klienten der Bildungseinrichtung werden verstärkt auf die Entwicklung der Selbstorganisationskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fokussiert. Als ersten Schritt wird dieses Problem in einer Überarbeitung der Unterrichts-Maßnahmemodule thematisiert, die sich mit dem Feld "Bewerbung" befassen. Ihr Inhalt wird unter Integration von Best Practices aus dem Unternehmen auf eine generelle Lebensplanungs- und Gestaltungskompetenz hin orientiert.

Die Entwicklung der Wissenskultur im Unternehmen (Wissensziele und Wissensorganisation, verknüpft durch Selbstevaluation als Navigationssystem) muss im weiteren Verlauf des Beratungsprojekts zu einer Indikatorenbildung übergehen. Erfolgsindikatoren des Innovationsprojekts existieren derzeit zwar implizit, wurden aber von der Gruppe noch nicht expliziert. Dies wird ein wesentlicher Teil der Beratung im Verlauf des zweiten Beratungsjahrs sein.

Es würde dem Anspruch der Förderung und Begleitung eines Bottom-up-Prozesses widersprechen, wollte die Innovationsberatung der inhaltlichen Ausgestaltung des Ziel- und Indikatorensystems, das von Projektleitung, Führungskräften des Pilotfelds und Projektgruppe auszuhandeln ist, vorgehen.

Seitens der Innovationsberatung erscheinen dennoch unter anderen folgende Merkmale des Prozesses als erfolgsrelevant:

- fortdauernde Akzeptanz und Diskussion der Veränderungsnotwendigkeit,
- Akzeptanz und Förderung partizipations- und kommunikationsorientierter Arbeitsformen im Unternehmen,
- sichtbare Fortschritte beim Auf- und Ausbau eines Ziel- und Handlungsmodells als methodische Innovation,

- Umsetzung dieses Modells in ein Indikatorensystem,
- Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit von Organisation, Bildungsprofessionals und Klienten als Leitmotiv zur Beurteilung der Rahmenbedingungen der Organisation, der Organisationsentwicklung und der Gestaltung der didaktischen Arrangements (Bearbeitung einer “Maßnahme” als Muster für die Umsetzung auf dieser Ebene),
- Beitrag zur wirtschaftlichen Tragfähigkeit der Organisation in Form effizienter Arbeitsformen und wirtschaftlich darstellbarer Produktinnovationen.

Diese Dimensionen erscheinen im Laufe des Beratungsprozesses qualitativ beschreibbar.

Wesentlich erscheint die Begleitung des Übergangs der erarbeiteten Arbeitsformen und Produkte in die Regelorganisation und Regelkommunikation des Unternehmens. Dafür konnten erste Grundsteine gelegt werden. Es gilt aus der raschen eine dauerhafte Veränderung zu entwickeln.

6 Anmerkungen

- ¹ Eine Darstellung dieser generellen Perspektive aus Sicht der Innovationsberatung erscheint sinnvoll, da es u. E. gerade dann zum guten Ton der Beratung gehört, die eigenen impliziten Annahmen und expliziten Überlegungen zum Gegenstand transparent zu machen, wenn der Beratungsansatz, wie weiter unten dargestellt, sich als Prozessberatung eines Bottom-up-Prozesses, nicht aber als Top-down-Implementation fertiger, (vermeintlicher) Lösungen versteht.
- ² Hier sind vor allem gemeint: Bildungsträger, deren Haupttätigkeitsfeld in der Umsetzung der staatlichen Arbeitsmarktpolitik liegt.
- ³ Ergebnisse der (in Deutschland nur sehr eingeschränkt entwickelten) Wirkungsforschung zur Arbeitsmarktpolitik zeigen, dass bereits bisher intensiver Vermittlungsaktivitäten das wirtschaftlichste Mittel zur Beendigung von Arbeitslosigkeit sind. Dem trägt insbesondere auch das bfw, rsp. inab, z. B. durch seine Tätigkeit im Sektor "Transfergesellschaften" Rechnung. Unter Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose und dort wiederum die Problemgruppen erscheinen jene Maßnahmen am erfolgreichsten, die, etwa in Gestalt hoher Praktikumsanteile, starke Vermittlungselemente enthalten. Vgl. zur Wirkung aktiver Arbeitsmarktpolitik den Forschungsüberblick bei Rabe (2000).
- ⁴ Zu verweisen ist auf den Programmbereich "Lernen im Prozess der Arbeit" im Rahmen des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung", die in den Sammelbänden "Kompetenzentwicklung" in den letzten Jahren erschlossenen Inhalte, aber auch auf die vielfältigen Beispiele aus den Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung, die unter "<http://www.bibb.de>" zu finden sind.
- ⁵ Edgar Schein: Organisational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organisational Learning <http://learning.mit.edu/res/wp/10004.html> "Developing a positive vision for ourselves, the group we belong to, and the organisation we work for can become very important in facilitating learning to learn. Sometimes leaders provide such visions but often it is the learners themselves that create it." (p. 3)
- ⁶ Hier wird die Notwendigkeit der Bearbeitung der "Unternehmenskultur" im Ganzen deutlich, also jener (impliziten) Regeln, die über die Aufnahmefähigkeit für innovative Initiativen erst entscheiden. Vgl. den Aufschluss der Literatur bei Dierkes, M.; Marz, L.: Lernkonventionen und Leitbilder. Zum Organisationslernen in Krisen. WZB Discussion Paper FS II 98-101, S. 39 f.

- ⁷ Die Weckung originären Bedarfs ist als *conditio sine qua non* des Wissensmanagements in Organisationen hervorzuheben: “Creating and sharing knowledge are intangible activities that can neither be supervised nor forced out of people. They only happen when people cooperate voluntarily”. Kim/Manborque 1997, p. 71
- ⁸ Diese Darstellung wurde angeregt durch Stefan Schoen: “Communities of Practice” <http://www.pe.mw.tum.de/iak-wimip/cop/sld010>. Vgl. auch Claes, C.: Situiertes Lernen, Vortrag 20 Jahre Fraunhofer IAO – Arbeit der Zukunft – 25.04.2001 sowie McMaster, M.: Communities of Practice: an introduction. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/mmin-tro.shtml>; McDermot, R.: The Role of Communities of Practice in Team Organisation. Knowledge Management Review 1999, 3, S. 1-9. Es kann hier nur knapp darauf verwiesen werden, dass die Differenzierung nach diesen Ebenen davor bewahren kann, die berechtigte Kritik des radikalen Konstruktivismus an Steuerbarkeitsillusionen soweit zu überziehen, dass die Umsetzbarkeit nicht nur grundlegender Veränderungen, sondern gleich von “großen Projekten” generell pauschal bestritten wird. Vgl. Heeg/Sperga 2000, S. 391
- ⁹ Dies, wie überhaupt die Rolle personengebundener Faktoren beim Wissensmanagement, wird zunehmend auch in Beratungsansätzen anerkannt, deren öffentliches Image noch mehr durch harte Sanierung und Rationalisierung geprägt ist. Vgl.: Hauschildt/Licht/Stein 2001
- ¹⁰ Die Darstellung in diesem Abschnitt folgt der Formulierung der Ausgangssituation und des Projektansatzes in der Antragsskizze zum Projekt, die von Dr. Wilhelm Heike Krüger sowie isob in einer ersten gemeinsamen Reflexion des Gegenstands erarbeitet wurde. Düsseldorf 2000
- ¹¹ Vgl. die Bedeutung, die z. B. Nonaka/Takeuchi (in Kritik an westlichen Managementmodellen der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts) dem mittleren Management als “middle-up-down-Management” beimessen. Vgl. Takeuchi, H.: Beyond Knowledge Management: lessons from Japan. <http://www.sveiby.com.au/Lessons.html>. Vgl. auch unsere Ausführungen in: Stahl/Krauß 2001.
- ¹² Vgl. zur Notwendigkeit der Rückkopplung allgemeiner Organisationsziele, selbst wenn über sie Konsens besteht, auf die Handlungsebene im Sinne einer handlungsbegleitenden Orientierung: Küchler/Schäffter 1997, S. 80
- ¹³ “It takes two to see one” (engl. Sprichwort) Feedback als Element der Selbstevaluationskompetenz einer Organisation wird in den Projektzielen des bfw explizit angesprochen. Zu Feedback als geplantem Lernprozess vgl. die Ausführungen von Schein 2000, S. 166 ff.

7 Literatur

Argyris, C.: Double Loop Learning in Organisations. In: Harvard Business Review, 19/10, 1977, pp. 115-124

Argyris, C.: Teaching Smart People How to Learn. In: Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard 1999, p. 81-108

Baecker, D.: Die Form des Unternehmens. Frankfurt am Main 1999

Beywl, W.; Schepp-Winter, E.: Zielfindung und Zieklärung – ein Leitfaden – BMFSJ, QS 21. Bonn 1999

Brown, J. S.; Duguid, P.: Rigide Dienstanweisung contra flexible Praxis – ein Balanceakt. In: Harvard Business Manager 6/2000, S. 65-71

Claes, C.: Situiertes Lernen. Vortrag 20 Jahre Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) – Arbeit der Zukunft – 25.04.2001

Franz, H.-W.: Learning Institutions As Learning Organisations. MS sfs, Dortmund 2000

Hauschildt, S.; Licht, T.; Stein, W.: “Creating a Knowledge Culture”. In: McKinsey Quarterly 2001, 1, S. 74-81

Heeg, F. J.; Sperga, M.: Organisationales Lernen und Selbstorganisation. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten, edition QUEM, Bd. 13. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 387-410

Kim, C.; Manborgue, R.: “Fair Process: Managing in the Knowledge Economy”. In: Harvard Business Review, Juli/Aug. 1997

Knoll, J.: Eigen-Sinn und Selbstorganisation. Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 61-79

Küchler, F.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. DIE (Hrsg.). Frankfurt am Main 1997

Kühl, S.: Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der Lernenden Organisation. Frankfurt am Main 2000

McDermot, R.: The Role of Communities of Practice in Team Organisation. In: Knowledge Management Review, 199, 3, S. 1-9

Nonaka, I.: The knowledge-creating-company. In: Harvard Business Review on Knowledge Management. Harvard 1999, p. 21-46

Rabe, B.: Wirkungen aktiver Arbeitsmarktpolitik. Evaluierungsergebnisse für Deutschland, Schweden, Dänemark und die Niederlande. Gutachten im Auftrag des Bundeskanzleramtes, Juli 2000. WZB (Hrsg.): Discussion Paper, FS 100-208, S. 34 f.

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

Schein, E. H.: Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln 2000

Schoen, S.: "Communities of Practice".
In: <http://www.pe.mw.tum.de/iak-wimip/cop/sld010>.

Schon, D. A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. o. O. Basic Books 1983

Senge, P. M. u. a.: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart 1997

Senge, P. M.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart 1998

Stahl, T.: Organisationslernen und Weiterbildung – Kommunikative Vernetzung im fraktalen Unternehmen. In: Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995 a, S. 121-142

Stahl, T.: Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995 b, S. 88-100

Stahl, T.: Wissenschaftliche Begleitung von der Qualitätskontrolle zum Qualitätsmanagement. In: Albrecht, G.; Bähr, W. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen. Berlin, Bonn 2001

Stahl, T.; Angress, A.: Europäische Politik und nationale Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 335-373

Stahl, T.; Krauß, A.: Organisation von Selbstorganisation – Zur Führung im Prozess selbstreflexiven Handelns der Mitarbeiter. In: Bau, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Bielefeld 2001

Stahl, T.; Nyhan, B.; d'Aloja, P.: Die Lernende Organisation. Eine Vision der Entwicklung der Humanressourcen. Brüssel 1993

Stahl, T.; Schreiber, R.: Die Lernende Region. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 339-378

Stark, G.: Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27, 2, 1998, S. 27-33

Takeuchi, H.: Beyond Knowledge Management: lessons from Japan. In: <http://www.sveiby.com.au/Lessons.htm>

Aufbau eines Netzwerks von Beratern und Weiterbildungseinrichtungen von KMU

1 Einleitung

Die überwiegende Zahl der Weiterbildungseinrichtungen kann zur Zeit keine Dienstleistungen für die Unterstützung des Lernens in den kleinen und mittleren Unternehmen ihrer Region anbieten. Die meisten Einrichtungen sind ausschließlich im Auftrag der Arbeitsverwaltung oder anderer öffentlicher Verwaltungen tätig¹.

Viele kleine und mittlere Unternehmen machen die Erfahrung, dass die Angebote der Weiterbildungseinrichtungen nicht auf ihre Bedürfnisse und Bedarfe zugeschnitten sind. Das Gleiche gilt für viele Beratungsangebote. Erforderlich sind eine Verknüpfung der “Beratung” mit der “Weiterbildung” und die Entwicklung von Strategien zur Unterstützung des Lernens, die der betrieblichen Praxis gerecht werden und die betriebliche Entwicklung unterstützen und begleiten.

Das ist der Ausgangspunkt für das Projekt BQNet, aus dem die Anforderungen der Personal- und Organisationsentwicklung bei den Weiterbildungsunternehmen folgen. Es sind nicht in erster Linie die neuen Aufgaben, die den Einrichtungen von der Arbeitsverwaltung oder von anderen Behörden zugeschrieben werden. Es gilt, im Zusammenwirken mit anderen Personen und Institutionen

- ein neues Angebot an “wissensbasierten” Dienstleistungen für KMU zu entwickeln, das nicht nur Inhalte umfasst, die für die Betriebe wichtig sind, sondern das auch in seinen Vorgehensweisen und Formen der Unterstützung des Lernens zu den alltäglichen betrieblichen Abläufen passt, und
- mit dem Aufbau einer Netzwerkstruktur zu beginnen, die auf allen Ebenen Entwicklung und Lernen möglich macht,
 - bei den Betrieben in den Regionen,
 - bei den Leistungen zur Unterstützung des Lernens und
 - bei der Weiterentwicklung der Netzwerkstruktur selbst.

In der Regel müssen Weiterbildungseinrichtungen solch ein Angebot an die KMU neben den “klassischen” Dienstleistungen entwickeln, auf denen zur Zeit ihre Kernkompetenz beruht, neben den Geschäftsbeziehungen zur Arbeitsverwaltung und zu anderen Behörden, bei denen zur Zeit ihre wichtigste Einkommensquelle liegt. Dazu sind innerhalb und außerhalb der Weiterbildungseinrichtung neue Strukturen erforderlich². Diese Art von Innovation muss sein, auch wenn im augenblicklichen Geschäftsbetrieb dafür keine Ressourcen vorhanden zu sein scheinen.

Es gibt in der überkommenen Arbeitsweise einige Anknüpfungspunkte, die auf den ersten Blick Ausgangspunkte für eine neue Praxis der Unterstützung der Kompetenzentwicklung in Betrieben zu sein scheinen. Alle am BQNet beteiligten Unternehmen unterhalten Betriebskontakte. Die Weiterbildungsunternehmen und kleine Betriebe aus dem Baubereich z. B. sind sich gegenseitig behilflich, wenn es um Maschinen und Geräte geht. Die Betriebe übernehmen Praktika in unterschiedlichen Formen und sie sind an Maßnahmen der Erstausbildung beteiligt, die von den Bildungseinrichtungen organisiert werden.

Die Form der Betriebskontakte ist aber dadurch geprägt, dass sie “Mittel zum Zweck” sind. Sie werden ihrem Inhalt und in ihrer Form nach als “Nebensachen” behandelt, die dazu dienen, das “Kerngeschäft” Weiterbildung, Umschulung oder Ausbildung besser zu betreiben. Wenn Bildungsunternehmen die Betriebe als Kunden gewinnen wollen, ist jedoch ein grundsätzlicher Wandel ihrer Sichtweise erforderlich. Sie müssen sich um ihre potentiellen Kunden bemühen; die Betriebe müssen im Mittelpunkt stehen, nicht vorab festgelegte Curricula und Prüfungsanforderungen. Die “Nebensache Betriebskontakt” muss zur Hauptsache werden.

Die zentrale Frage ist, wie der Betrieb in seinen Vorhaben durch Dienstleistungen des Weiterbildungsunternehmens unterstützt werden kann. Dazu sind in der Regel Maßnahmen der Aus- oder Weiterbildung nicht geeignet. Den Unternehmen muss die Erfahrung möglich werden, dass sie Dienstleistungen für eine bewegliche und zukunftsgerichtete Betriebsführung bekommen.

Die neuen Anforderungen für die Weiterbildung kommen aus dem regionalen Kontext, sie werden “von außen” an die Einrichtungen herangetragen. Das Leitungspersonal, das für die Außenkontakte zuständig ist, sollte sie aufgreifen und in die Einrichtungen hineinragen. Erst dann können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine neue Praxis neben der alten entwickeln.

Die neue Rolle der Weiterbildungseinrichtungen als “Lerndienstleister für Unternehmen” ergibt sich nicht aus der herrschenden Praxis, auch wenn es

hier Anknüpfungspunkte gibt. Die Einrichtungen begeben sich auf den Weg zu neuen Funktionen und Aufgaben, die völlig anders aussehen als die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsverwaltung oder anderer Behörden.

Diese Geschäftsstrategie fügt sich in eine Entwicklung, die von den Weiterbildungseinrichtungen auch auf anderen Gebieten eine größere Betriebsnähe verlangt. In der Politik der Arbeitsverwaltung und der öffentlichen Verwaltungen wird die Tendenz zur Regionalisierung und zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Betrieben der Region immer deutlicher sichtbar. Zum Teil sind schon heute viele Aufträge der Weiterbildungseinrichtungen dadurch geprägt.

- Die Arbeitsverwaltung bindet Aufträge für Weiterbildung immer mehr an die Vermittlungstätigkeit, und die Partner dafür sind in der großen Mehrzahl KMU.
- Ein Konzept wie “Job-Rotation” mit der dazugehörigen Agenturleistung verknüpft die berufliche Weiterbildung unmittelbar mit der Personalentwicklung in den Unternehmen.
- Die Landesregierung Brandenburg hat ein Programm aufgelegt, das INNOPUNKT-Programm, das durchgängig eine enge Zusammenarbeit mit Betrieben verlangt. Wenn Weiterbildungsunternehmen sich an den Ausschreibungen beteiligen, müssen sie ihre Partner von vornherein namentlich benennen.

Die Betriebsnähe wird immer wichtiger. Die Unterstützung der Kompetenzentwicklung in den Unternehmen der Region ist der beste Zugang zu allen anderen betriebsnahen Leistungen.

Die einseitige Abhängigkeit von öffentlichen Aufträgen ist für die meisten Weiterbildungseinrichtungen auf Dauer existenzgefährdend, denn die Fördermittel, aus denen der größte Teil ihrer Leistungen finanziert werden, werden reduziert. Die engere Anbindung der Lerndienstleistungen an die Bedarfe und Bedürfnisse der KMU wird in Zukunft der einzige Weg für die Einrichtungen sein, auf dem sie nachhaltig zur wirtschaftlichen Entwicklung der Region beitragen und das eigene wirtschaftliche Wohlergehen mit dem Wohlergehen der Betriebe verknüpfen können. Daher ist das BQNet ein strategisches Vorhaben, von dessen Gelingen mittelfristig die geschäftliche Existenz vieler Weiterbildungsunternehmen abhängen kann.

Auf der anderen Seite brauchen die regionalen Unternehmen neue Lerndienstleistungen, wenn sie marktfähig und in der Auseinandersetzung mit schnell wechselnden technischen und geschäftlichen Bedingungen hand-

lungsfähig bleiben wollen. Deshalb ist die Entwicklung der Bildungsunternehmen zu Dienstleistern für die Betriebe ein Beitrag zur Regionalentwicklung, zur Sicherung und Stärkung der wirtschaftlichen Basis der Region.

Die Aufgabe besteht darin, an der vorherrschenden Praxis der Weiterbildung anzuknüpfen und dabei einen Weg zu beschreiten, der zu grundsätzlich neuen Arbeitsweisen führt.

2 Die Gestaltungsaufgabe

2.1 Die Teilnehmer am Projekt BQNet

An dem Projekt “BQNet” sind folgende Bildungsunternehmen beteiligt:

- BBW, Barnimer Bildungswerk, Eberswalde
- IFU Dr. Niemeyer GmbH, Institut für Fortbildung und Umschulung, Fürstenwalde
- MAQT, Märkische Ausbildungsgesellschaft, Qualifizierungs- und Trainingszentrum e. V., Pinnow/Schwedt
- Stattbauhof gGmbH, Berlin

Innovationsberater ist Erwin Meyer-Wölfling, Mitarbeiter der tamen Entwicklungsbüro Arbeit und Umwelt GmbH.

2.2 Die Geschichte des Vorhabens

Das Projekt “BQNet” geht zurück auf die Erfahrungen, die in zwei ADAPT-Projekten mit Betrieben des Bauhaupt- und des Ausbau- und Installationsgewerbes in den Landkreisen Uckermark und Barnim gemacht wurden. Ein Ergebnis war das Konzept “BQNet”. Dabei handelt es sich um den Entwurf einer Organisationsstruktur,

- in der wirtschaftsnahe und “wissensbasierte” Dienstleistungen für KMU erbracht werden können und
- in der neue Verfahrensweisen zur regionalen Wirtschaftsförderung praktiziert werden können, die auf einem effektiveren Dienstleistungskonzept für die Unterstützung des Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen aufbauen. Die Betonung liegt auf den kleinen Unternehmen.

Das beginnt bei der Klärung und Entwicklung des Bedarfs an Lerndienstleistungen; er wird in Verbindung mit den Vorhaben des Betriebs in Zusammenarbeit zwischen dem Unternehmen und den Dienstleistern vorgenommen. Das betrifft die Art und Weise, in der die Lerndienstleistungen erbracht werden. Das umfasst die Erfolgskontrolle und Qualitätssicherung der Leistungen. Und das schließt die kontinuierliche Verbesserung der Leistungen für die Unterstützung des Lernens im Betrieb ein.

Es gibt Erfahrungen mit einer Initiative der Unternehmervereinigung und der Sparkasse Uckermark, mit deren Hilfe die Lerntätigkeit in den Unternehmen

der Region mit Unterstützung der Weiterbildungsunternehmen verstärkt werden sollte. Diese haben sich im QVU (Qualifizierungsverbund Uckermark) zusammengeschlossen und gemeinsam ein inhaltliches Angebot an die Unternehmen gemacht, das mit ihnen zusammen auf mehreren Kolloquien diskutiert wurde.

Die Inhalte, die den Betrieben angeboten wurden, geben einen guten Überblick über den Stoff, mit dem sich heute Betriebsleitungen und Belegschaften in den KMU auseinander setzen müssen. Die Form und die Organisation der Vermittlung des Stoffs blieben aber konventionell; angeboten wurde kursförmiges Lernen, in der Regel außerhalb des Betriebs. Die Angebotsbroschüre hatte keinen Erfolg und die Reaktion der Betriebe hat ihre Lernbereitschaft nicht erkennen lassen. Das weist darauf hin, dass ein Angebot zur Unterstützung des Lernens in den Betrieben mit einer neuen Form der Organisation des gesamten Unterstützungsprozesses einhergehen muss, der sich von der Organisation der herkömmlichen Weiterbildung grundsätzlich unterscheidet.

Die Unternehmervereinigung Uckermark betrachtet heute ihren Versuch, das Lernen in den Betrieben gemeinsam mit den Bildungsträgern der Region zu fördern, als Misserfolg. Das Projekt BQNet will an dieser Initiative anknüpfen und sie fortsetzen.

2.3 Die Ziele des Vorhabens

2.3.1 Das Netzwerk für Beratung, Information und Lerndienstleistungen

Die beteiligten Weiterbildungsunternehmen und die tamen GmbH errichten gemeinsam Netzwerke, die Betriebe der Region auf der einen Seite mit “Experten” und “Wissensträgern” auf der anderen Seite verknüpfen.

- Damit soll kleinen und mittleren Unternehmen ein besserer Zugang zu hochwertigen “Wissensdienstleistungen” eröffnet werden, zu Dienstleistungen der Beratung, der direkten Unterstützung des Lernens (Lerndienstleistungen) und der Information für ihre Vorhaben der Unternehmensentwicklung.
- Damit sollen neue Dienstleistungen entwickelt werden, die das Lernen aller Betriebsangehörigen unterstützen.
- Und damit sollen die “Produzenten” dieser Leistungen und die Betriebe in ein neues Verhältnis treten können, das kontinuierliche Verbesserun-

gen und Neuentwicklungen der Dienstleistungen für die Betriebe möglich macht.

Zunächst wird im Nord-Osten der Region Berlin-Brandenburg eine Netzwerkstruktur aufgebaut werden, die in ihrem Endzustand drei Elemente umfasst:

1. “Unternehmensnetzwerke”

Das sind Kommunikationsstrukturen unter den kleinen und mittleren Unternehmen der Region.

2. ein “Expertennetzwerk”

In diesem Netzwerk werden Supportleistungen für KMU auf dem Gebiet der “Wissensdienstleistungen” effizienter erbracht werden, als das in den augenblicklichen Strukturen für wirtschaftsnahe Dienstleistungen möglich ist.

3. “Agenturdienstleistungen”

Das sind Leistungen, die Information und Kommunikation zwischen Betrieben anhand von unterschiedlichen Vorhaben in den Unternehmensnetzwerken auf der einen und zwischen dem Unternehmensnetzwerk und dem “Expertennetzwerk” auf der anderen Seite vermitteln.

Agenturdienstleistungen wird es auf unterschiedlichen Ebenen geben, z. B. auf der Ebene der Anfrage von Leistungen durch die Unternehmen oder auf der Ebene der Vermittlung von fachlichem Know-how. Die Leistungen müssen nicht “unter einem Dach” vereinigt werden, es ist nicht beabsichtigt, eine neue, zentrale Institution zu errichten. Die Funktionen können durchaus dezentralisiert sein, sie sollen aber auf der Ebene der Information vollständig, übersichtlich und für jeden erreichbar sein.

Die Weiterbildungsunternehmen verfolgen damit fünf Ziele:

1. Sie wollen sich einen neuen Kundenkreis erschließen, die kleinen und mittleren Unternehmen der Region, und dabei besonders die Kleinbetriebe. Hier, bei den “regionalen” – oder in der Stadt den “bezirklichen” Unternehmen –, liegt die wirtschaftliche und arbeitsmarktliche Basis für die regionale Entwicklung und damit letztlich auch die Grundlage für das Wohlergehen der Weiterbildungseinrichtungen.
2. Sie wollen eine kontinuierliche und auf den Einzelfall bezogene Klärung der Bedarfe in den Unternehmen vornehmen, ohne die Kunden durch lange Analysephasen zu verprellen.
3. Sie wollen ihr Leistungsspektrum vergrößern und daher mit anderen “Wissensträgern” kooperieren, um den Kunden alle Leistungen anbieten zu können, die diese im Zuge von Entwicklungs- und Innovationsvorhaben

benötigen. Auf Gebieten, die sie selbst nicht beherrschen, sollen Dienstleistungen von anderen Anbietern aus dem Expertennetz vermittelt werden.

4. Die Leistungen sollen begleitend zu den Vorhaben der Betriebe erbracht werden. Angestrebt werden eine große räumliche und zeitliche Nähe zu den Kunden, neue Formen der Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit, Interdisziplinarität in der Zusammensetzung der Dienstleistungen und kooperative Formen des Arbeitens und Lernens in den Betrieben und zwischen den Unternehmen.
5. Solche Leistungen können nicht von einem Bildungsunternehmen allein erbracht werden, daher wird am Aufbau eines regionalen EDV-gestützten "Expertennetzwerks"³ gearbeitet, eines Netzwerks von "Wissens- und Lerndienstleistern", an denen Bildungsunternehmen, Berater und Fachexperten beteiligt sind.

In dem Auftrag der ABWF an die Innovationsberater stehen "Personal- und Organisationsentwicklung" (PE/OE) in den Weiterbildungseinrichtungen im Vordergrund. Die internen Veränderungen, die sie auf ihrem Weg zu Dienstleistern für die KMU der Region durchlaufen müssen, sind in das Vorhaben BQNet integriert, denn der regionale Kontext hat für die Arbeit in den Einrichtungen eine entscheidende Bedeutung.

2.3.2 Die Supportstruktur für KMU

Mit dem Netzwerk für "Wissens- und Lerndienstleistungen", "BQNet", verbinden die beteiligten Einrichtungen den Aufbau einer "Supportstruktur für kleine und mittlere Unternehmen". Hier sollen auch "harte" Produkte und Dienstleistungen vermittelt werden, die zur Unterstützung der Geschäftstätigkeit in den KMU erforderlich sind, also z. B. Marketing-Dienstleistungen, oder EDV-Supportleistungen, die sich auf Software und Hardware beziehen.

Damit wird eine Form der Unterstützung des Lernens möglich, die unmittelbar mit der Nutzung von Produkten und Dienstleistungen sowie mit ihrem Einsatz in der betrieblichen Praxis zusammenhängt. Das Lernen wird so direkt mit der Geschäftstätigkeit des Unternehmens und der Arbeit der Beschäftigten verknüpft. Das gibt es zur Zeit bei der Produktschulung auf speziellen, abgegrenzten Gebieten, auf denen Lernprozesse selektiv und durch das einzelne Produkt oder Verfahren definiert ablaufen. In einer Supportstruktur aber können die Bindung des Lernens an das einzelne Produkt aufgelöst und zugleich die Vorteile des an Produkte und Dienstleistungen gebundenen Lernens genutzt werden.

Das Konzept bekommt durch die Bindung an branchenspezifische Unternehmensinteressen seine Substanz. In der Arbeit am BQNet wurde der Gedanke einer Supportstruktur sofort fassbar, als daraus das Vorhaben zur Errichtung eines integrierten Dienstleistungszentrums für regionale touristische Unternehmen wurde. Das kann auch ein virtuelles “Zentrum” sein, das besonders kleinen Unternehmen, die wenig aus eigener Kraft bewegen können, einen Zugang zu allen komplementären Dienstleistungen für z. B. Gaststätten, Pensionen, Reedereien und Fuhrunternehmen einer Region bietet.

Das Konzept “BQNet” und das Konzept einer Supportstruktur für KMU haben dieselbe Grundlage. Beide beruhen auf ein und derselben Netzwerkstruktur.

2.4 Die Arbeitsgrundlage des Netzwerkmodells

Das Modell bildet in abstrakter Form die Elemente einer Struktur ab, in der ein neuer Zusammenhang hergestellt werden kann zwischen der

- Leistung “Unterstützung des Lernens” (Waren und Dienstleistungen), und der
- Verfahrensweise für die Erbringung der Leistung (Bedarfsermittlung, Befriedigung der Bedarfe sowie Weiterentwicklung der Leistung).

Die Struktur hat den Charakter eines “selbstreflexiblen Entwicklungsnetzwerks”, eines Kommunikationszusammenhangs, in dem kontinuierlich Lernen und Entwicklung im Zusammenwirken der Partner stattfinden können

1. in der Entwicklung der Betriebe und der betrieblichen Strategien,
2. in der Entwicklung der Dienstleistungen, die dazu erforderlich sind, und
3. in der Entwicklung der Strukturen, in denen der gesamte Prozess stattfindet. (Vgl. Übersicht 1)

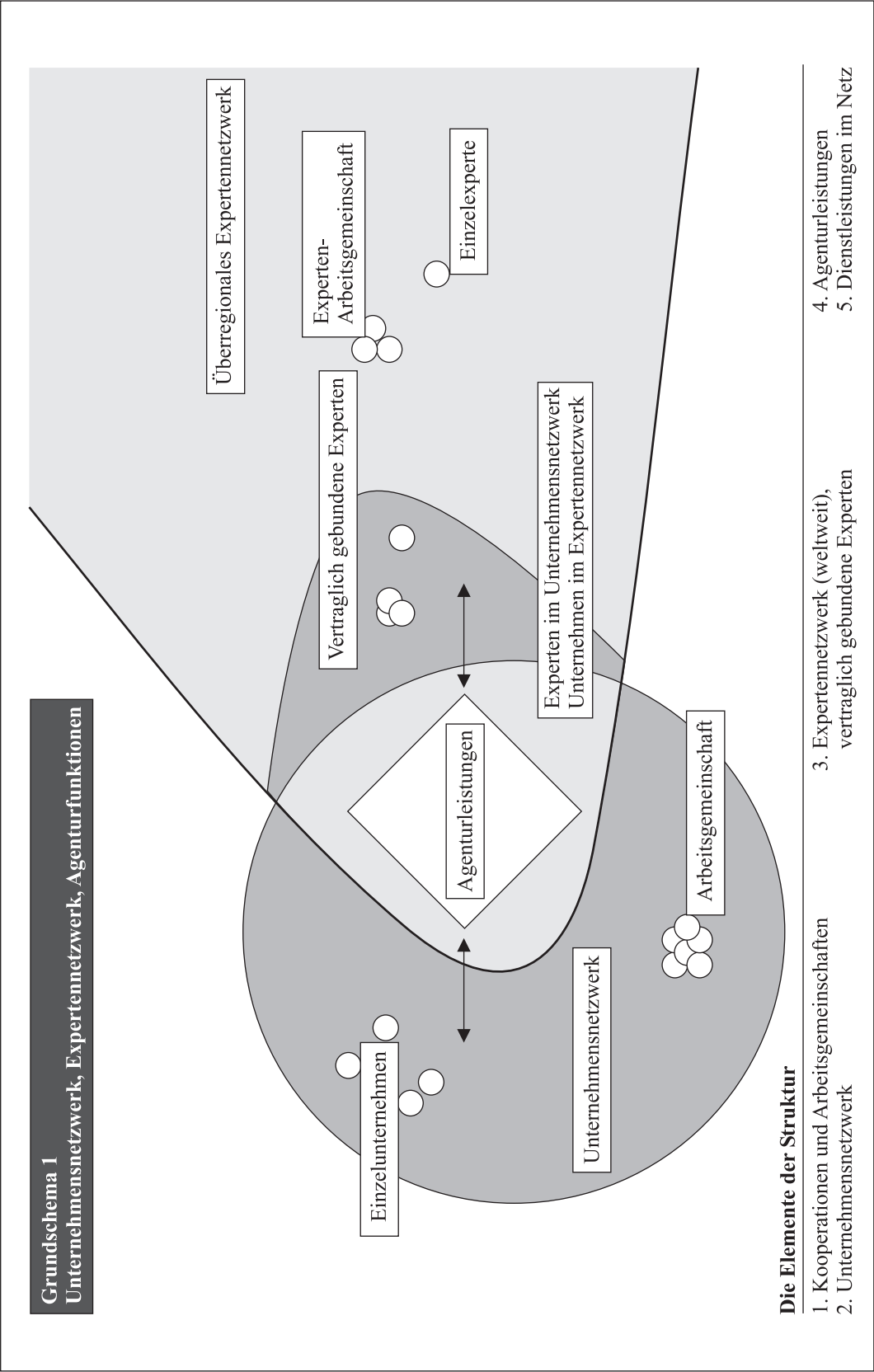
Die Weiterbildungseinrichtungen können in diesem Modell an zwei Stellen “verortet” werden,

1. im Feld der Agenturfunktionen und
2. in ihrer Funktion als “Wissensträger” oder “Wissensvermittler” im Feld des Expertennetzwerks.

Übersicht 1

Grundschemata 1

Unternehmensnetzwerk, Expertennetzwerk, Agenturfunktionen



2.5 Hinweise für die Entwicklung der Praxis⁴

Das Modell verbindet Unternehmensnetzwerke, ein Expertennetzwerk und Agenturfunktionen. Bei welchen Elementen liegen die Ansatzpunkte für die Entwicklung der Praxis der Weiterbildungsunternehmen?

- Agenturfunktionen
Weil die Agenturfunktionen eine zentrale Bedeutung in der Struktur haben, entstand zunächst die Idee, die Weiterbildungsunternehmen sollten selbst die Agenturfunktion in ihrer Region wahrnehmen. Diese Vorstellung wurde in der Praxis stark relativiert.
- Unternehmensnetzwerke
Sie spielen zwar eine tragende Rolle in der Struktur, in den meisten Fällen sind es jedoch nicht Weiterbildungsunternehmen, die Unternehmensnetzwerke begründen können⁵. In der Regel stellen geschäftliche Motive, die sich in Unternehmenskooperationen verdichten, das Fundament für Unternehmensnetzwerke dar. Erst auf dieser Basis entstehen Netzwerke als “Superstruktur”. Demgegenüber ist Kompetenzentwicklung ein sekundäres Motiv für die Zusammenarbeit von Unternehmen.
- Expertennetzwerk
Weiterbildungseinrichtungen arbeiten in der Regel in dichten Beziehungsgeflechten. Es ist durchaus möglich, vorhandene Netzwerkbeziehungen für die Entwicklung eines Dienstleistungsangebots für Unternehmen zu nutzen.

Die wichtigsten Ansatzpunkte für die Entwicklung neuer Lerndienstleistungen liegen nach den Erfahrungen der Praxis im Feld des Expertennetzwerks.

3 Ausgangssituation und Organisation der Bildungsunternehmen

3.1 Die Haltung der Bildungsträger zu dem Vorhaben und dem Modell BQNet

Die Zielsetzung, an der sich die Personal- und Organisationsentwicklung orientiert, ist in einem Konzeptpapier “BQNet”⁶ niedergelegt, das zwei der vier beteiligten Bildungsunternehmen gemeinsam mit der tamen.-GmbH vor Beginn des BMBW-Projekts ausgearbeitet haben. Alle beteiligten Weiterbildungseinrichtungen waren mit den Zielen des “BQNet” einverstanden. Sie waren davon überzeugt, dass es für ihre mittelfristige und langfristige wirtschaftliche Existenz notwendig ist, mit den Betrieben zusammenzuarbeiten.

Folgende Probleme haben sie aber von Beginn an gesehen:

- Ihre augenblickliche Betriebsorganisation ist für die vorgesehene Aufgabe ungeeignet.
- Die Struktur der Belegschaften stimmt teilweise nicht mit der Aufgabe überein.
- Es stehen keine Ressourcen zur Verfügung, um in das neue Geschäftsfeld, die Arbeit mit den Betrieben in der Region, zu investieren.

Die Weiterbildungsunternehmen sahen sich nur dann als handlungsfähig, wenn sie “von außen” zusätzliche Ressourcen bekämen, wenn also die Umstellung in ihrer geschäftlichen Praxis gefördert würde.

3.2 Beziehungen zu den Unternehmen der Region

Alle Unternehmen des “BQNet” unterhalten Betriebskontakte im Rahmen von Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen.

- Verbreitet sind Kontakte zu Betrieben, die Praktikumsplätze zur Verfügung stellen.
- Der Stattbauhof hat eine Sonderrolle in der Projektgruppe, weil er feste vertragliche Beziehungen zu über 100 Partnerbetrieben im Rahmen der Verbundausbildung unterhält, einer Form der Organisation von Erstausbildung, die aus Bundes- und Landesmitteln finanziert wird. Er hat hier die Funktion eines Leitbetriebs, schließt in dieser Funktion die

Ausbildungsverträge mit den Auszubildenden ab und ist für deren Ausbildungserfolg verantwortlich. Die Betriebe übernehmen Teile der Ausbildung.

- Im “Kurssystem kontra Langzeitarbeitslosigkeit”, einem Programm des Landes Brandenburg, arbeiten zwei Bildungsunternehmen, die MAQT und das IFU. Hier sind so genannte “Betriebskontakter” tätig, die in den Kursen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer sozialarbeiterischen Funktion betreuen und durch ihre betrieblichen Verbindungen passende Arbeitsmöglichkeiten suchen.
- Schließlich führt der Stattbauhof in unregelmäßigen Abständen einzelne Kurzlehrgänge für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Baubetrieben sowie für Fachleute im Bereich Architektur und Bauplanung zum Thema Wärmedämmung an Gebäuden durch.

Keiner der vier Partner des Projekts BQNet hatte zu Projektbeginn im nennenswerten Umfang Kundenbeziehungen zu den Unternehmen der Region. Die Betriebe spielen bisher als direkte “Abnehmer von Lerndienstleistungen” in der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen eine unbedeutende Nebenrolle⁷.

3.3 Geschäftsmodell und Geschäftsprozesse

3.3.1 Akquisition

Akquisition ist die Aufgabe der Leiterin oder des Leiters der jeweiligen Einrichtung. Sie müssen

- die Außenkontakte in die geschäftlichen und vorgelagerten Beziehungsgeflechte hinein lebendig erhalten,
- Aufträge akquirieren und
- Innovationsanstöße geben.

Keines der vier Unternehmen ist in der Lage, aus eigener Kraft Entwicklungsarbeit zu leisten oder von sich aus Investitionen in neue Geschäftsfelder zu stecken. Also ist die neue Orientierung auf die regionalen Betriebe erst dann geschäftlich akzeptabel, wenn sie sich in Aufträgen niederschlägt, die eine “Refinanzierung” der Kosten sicher erwarten lässt.

Der “Königsweg” in ein neues Geschäftsfeld bei einem aktiven Weiterbildungsunternehmen eröffnet sich dann, wenn intern Geschäftsideen und Konzepte entstehen und ausgearbeitet werden, sie nach “draußen” zu möglichen

Finanziers getragen werden und dann als bezahlter Auftrag wieder in die Einrichtung zurückkommen.

3.3.2 “Produktion” von Maßnahmen

Für die internen Überlegungen und für die Umsetzung von akquirierten Maßnahmen und Projekten “im Hause” gibt es in drei von vier Einrichtungen die Funktion der Maßnahmenorganisation. Maßnahmen und Projekte werden von “Lehrgangsleitern” durchgeführt, evtl. in Zusammenarbeit mit externen Dozenten. Die Gewichtung von externem und internem Lehrpersonal schwankt je nach Maßnahme und Weiterbildungsunternehmen.

Die Teamorganisation im Fall des Stattbauhofs führt zu einem abweichenden Modell. Das Team ist in mancher Hinsicht flexibler als die “Standardstruktur”, die Teamorganisation kann aber auch hinderlich sein, wenn die Grenzen des Tagesgeschäfts oder der normalerweise notwendigen Kompetenzen berührt werden. In diesem Fall ist das Verhältnis des Teams zur Leitung entscheidend.

Eine Sonderrolle nimmt das IFU mit seiner Organisationsvariante ein: Bis vor ca. einem Jahr waren dort nur 12-13 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fest beschäftigt, die eine große Zahl von Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt haben. Es handelte sich um eine Art “Kaderorganisation” mit einem großen Gewicht bei den “freien Mitarbeitern”. Interessant ist deren Struktur: Unternehmensberater und Fachexperten mit pädagogischen Fähigkeiten sind dabei, aber auch ein Projektentwicklungs-Büro auf dem Gebiet der EDV. Im Laufe des vergangenen Jahres hat sich die Zahl der fest Beschäftigten beim IFU verdoppelt, weil die Auftragslage im EDV-Bereich sich erheblich verbessert hat und strategische Aufgaben der EDV-Entwicklung auf das IFU zugekommen sind, die nicht ausschließlich mit “freien” Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder in Kooperationsbeziehungen erledigt werden konnten.

Die Struktur des in der Weiterbildung beschäftigten Personals und die Kooperation mit Beratern und Entwicklern macht das Unternehmen sehr flexibel. Die normale “Bildungsorganisation” in den anderen Einrichtungen ist dagegen starrer.

3.3.3 Pflege der externen Bezüge

Kooperation mit anderen Bildungsunternehmen, Beratern und Experten

Die Pflege der Beziehungsgeflechte, in denen die Weiterbildungseinrichtungen arbeiten, ist bei der Leitung ressortiert. Weil die Bildungspraxis in den letzten Jahren viel beweglicher geworden ist, hat die Zeit, die für die Pflege der Außenkontakte vom Leitungspersonal heute aufgebracht werden muss, in den letzten Jahren ständig zugenommen⁸. So ist z. B. die Akquisition von Projekten der EU, des Bunds oder des Lands viel wichtiger geworden und neben die "normale" Tätigkeit der Pflege der Außenkontakte getreten.

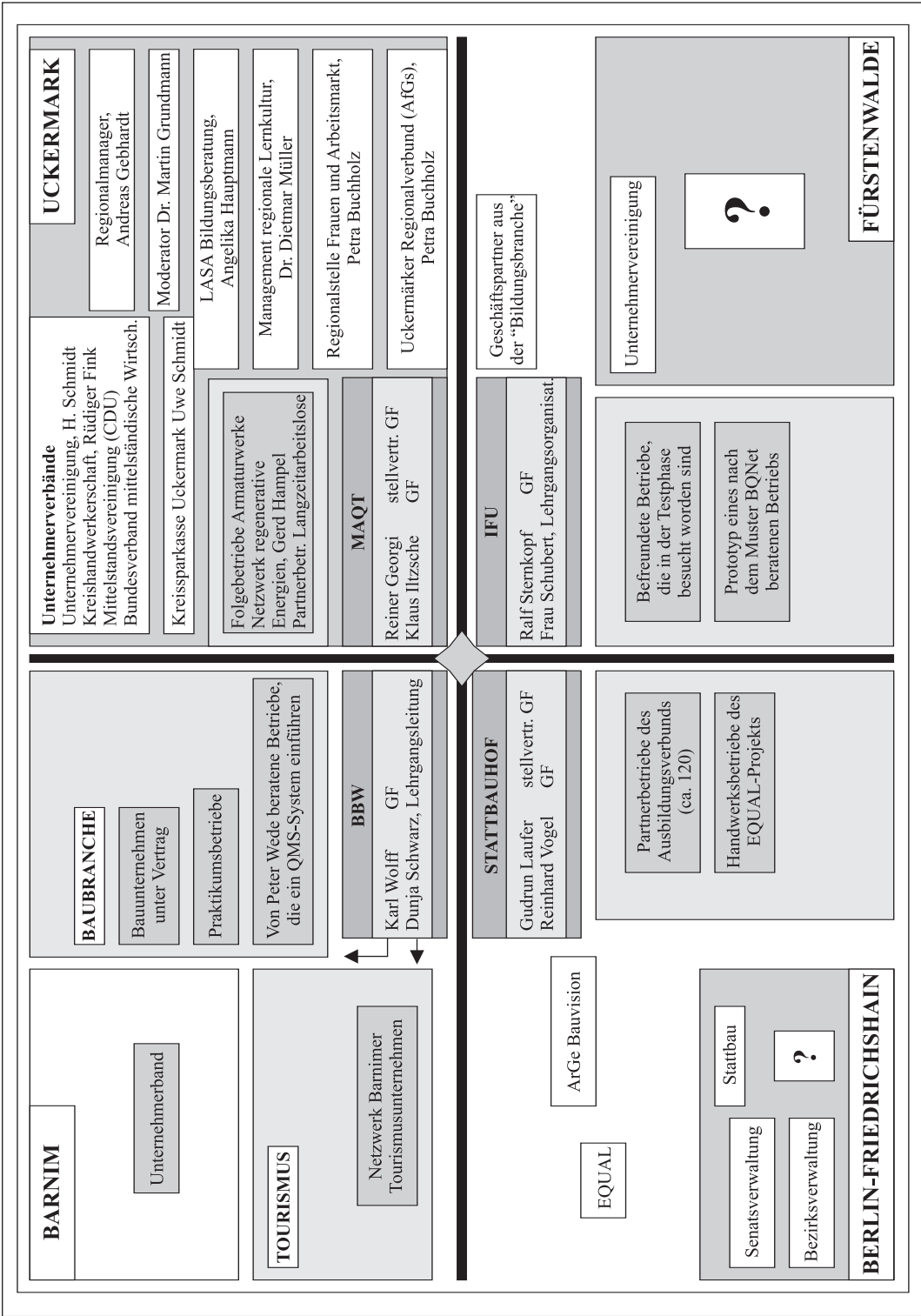
- Es gibt einen Unterschied zwischen der Situation in Berlin und der in mehr ländlichen Gebieten: In Berlin sind die Beziehungsgeflechte dichter und die Kooperationsmöglichkeiten größer. Allerdings wird die "Beziehungsarbeit" in Berlin erheblich dadurch erschwert, dass
 - die Konkurrenz sehr stark ist,
 - direkte Kooperation in der Geschäftskultur der Weiterbildungseinrichtungen bisher nicht üblich ist und
 - die Strukturen, in denen die Außenbeziehungen gepflegt werden, im Umbruch sind. Häufig müssen die Akteure mit überkommenen bürokratischen Apparaten moderne Netzwerkarbeit machen. Das setzt alle Beteiligten unter Stress und belastet besonders die Weiterbildungsunternehmen, weil sie auf den Erfolg dieser Bemühungen angewiesen sind, wenn sie "im Geschäft" bleiben wollen.
- In der Uckermark, im Barnim und in Fürstenwalde sind die "Claims" besser abgesteckt. Alle drei Einrichtungen haben ihren Platz in der regionalen "Landschaft", die Einrichtungsleiter sind in den regionalen Bezügen fest verankert. Sie sind Mitglieder in den lokalen Unternehmensvereinigungen, Branchenverbänden und Organisationen der Weiterbildungseinrichtungen. Allerdings sind direkte Kooperationsbeziehungen selten. Die Beteiligungen dienen im weitesten Sinne der Akquisition.
- Das Interesse der Leitungspersonen an der regionalen bzw. bezirklichen Entwicklung ist sehr groß, gemischt mit dem Versuch, für die eigene Einrichtung möglichst viel "herauszuholen". Allerdings spielen die Weiterbildungseinrichtungen in der Regel gegenüber Unternehmen, gesellschaftlichen Einrichtungen und Staat nicht die Rolle von gleichwertigen Partnern; häufig finden sie sich in der Rolle von "Juniorpartnern" ("Wir sind ja nur Bildungsträger") oder von Bittstellern.

In den regionalen Beziehungsgeflechten können sich bilaterale Formen der Zusammenarbeit mit Bildungsunternehmen ergeben, deren Leistungen die

eigenen ergänzen. Die Kooperationen sind nicht dauerhaft, sondern auf den Einzelfall bezogen.

Übersicht 2

Übersicht über die für den Aufbau des BQNet wichtigen internen und externen Sachverhalte in den vier am Projekt beteiligten Weiterbildungsunternehmen



Zu Projektbeginn gab es keine Kristallisationskerne für die Bildung von Expertennetzwerken, sondern lediglich bilaterale Kontakte. So arbeitet z. B. der IFU mit seinen Schwerpunkten im kaufmännischen und im EDV-Bereich mit einem Bildungsunternehmen zusammen, das vorwiegend im gewerblich-technischen Bereich tätig ist.

Die Übersicht 2 bezieht sich auf die Außenbeziehungen der Bildungsunternehmen. Sie stellt Sachverhalte auf folgenden Gebieten dar:

- Bildungsunternehmen und aktive Personen,
- interne Partner, die zur Zeit identifiziert werden können,
- Kundenbeziehung zu Betrieben,
- mögliche überregionale Partnerbeziehungen im “internen” Netzwerk, also unter den am Projekt beteiligten Bildungsunternehmen,
- Region,
- mögliche Partner für den Netzwerkaufbau in der Region,
- Klärungen, die im nächsten Arbeitsschritt vorgenommen werden müssen.

3.3.4 Kompetenz der Weiterbildungseinrichtungen zum selbst organisierten Lernen

Diese Kompetenz ist bei den nach der “Standardstruktur” organisierten Einrichtungen zur Zeit nicht sehr hoch. Zwar sind dauernd Anpassungsprozesse erforderlich, doch bleiben kaum Zeit und Kraft für systematische Lernprozesse in der Institution. Weiter ist die hierarchische Struktur in dieser Beziehung hinderlich.

Teamorganisation und kollektive Leitung sind im Prinzip “lernförderlich”, doch gibt es andere Faktoren, die kontinuierliche und zielgerichtete Entwicklungs- und Lernprozesse beeinträchtigen.

Der Gegenstand “EDV” trägt sehr viel Dynamik in die Struktur einer Einrichtung. Das findet seinen Niederschlag in der Kompetenz und im Bewusstsein der beteiligten Personen.

Die Organisations- und Kooperationsstruktur der Einrichtung befähigen sie zu schnellen Veränderungen.

Eine klare Hierarchie kommt einerseits der Notwendigkeit entgegen, bei schnellen Veränderungen die Ordnung aufrecht zu erhalten, andererseits be-

hindert sie, auch wenn der Führungsstil der Leitung allgemein akzeptiert wird, interne Prozesse der Kompetenzentwicklung und der Übernahme von Verantwortung in schnell wechselnden Situationen.

3.4 Interne Organisation

Die Bildungsunternehmen des BQNet sind so organisiert, dass sie ihre augenblickliche Geschäftstätigkeit optimal verrichten können. Diese Aufgaben sind vorwiegend:

- Erstausbildung in Zusammenarbeit mit Kleinbetrieben im öffentlichen Auftrag,
- Weiterbildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsverwaltung oder im Auftrag des Lands und des Bunds

Daraus ergeben sich folgende Organisationsmodelle:

3.4.1 Das Modell “Maßnahmenorganisation”

Die Maßnahmenorganisation tritt am reinsten im gewerblich-technischen Bereich auf, wo sie durch entsprechende “Hardware” (Werkstätten, Maschinen und Geräte) gestützt wird. Sie wird ebenfalls unterstützt durch die räumliche Aufteilung der Maßnahmen und Lehrgänge in der Region. (Vgl. Übersicht 3)

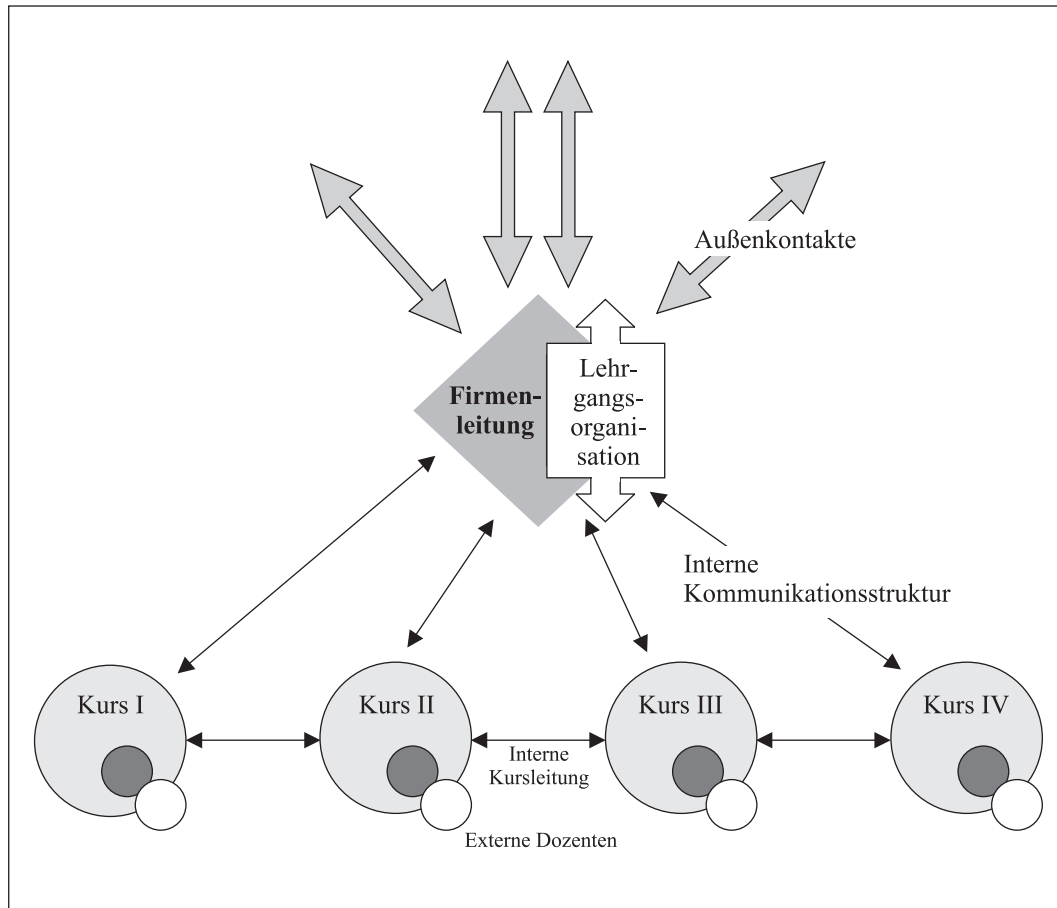
Das Modell ist streng hierarchisch, die Unternehmensleitung ist knapp besetzt, sie besteht aus zwei Personen, der Einrichtungs- und der Lehrgangsleitung, meist gestützt durch die Buchhaltung. Die im Unternehmen beschäftigten Personen, die in den Kursen arbeiten, sind unmittelbar von der Bewilligung und Finanzierung der Kurse durch die Arbeitsverwaltung abhängig.

Der Zusammenhalt des Unternehmens und die interne Kommunikation werden in großem Maße durch die räumliche Nähe gesichert. Die Einrichtung selbst hat in diesem Modell eine große Bedeutung als Ort der Kommunikation unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Die Außenkontakte liegen bei der Firmenleitung. Innovationen, die “von außen” kommen, können in der Regel nur von der Leitung in das Unternehmen getragen werden. Diese wiederum ist nicht unabhängig von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Kursen. Neben dem “klassischen” Widerspruch, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unzufrieden sind, weil die

Übersicht 3

Maßnahmenorganisator



Leitung ihre Verbesserungsvorschläge nicht aufgreift, kann es in dieser Struktur auch zum umgekehrten Fall kommen: Die Leitung will Innovationen, sie kann sie aber nicht “unter die Leute” bringen. (“Sagen sie das mal meinen Leuten!”)

3.4.2 Das Modell der Abteilungsorganisation

Die Erstausbildung in Verbindung mit Maßnahmen der Jugendhilfe sind auf diese Weise organisiert. Fachliche und pädagogische Arbeit können so gut miteinander verbunden werden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abteilung arbeiten im Team. Neben den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erstausbildung können auch solche aus anderen Maßnahmen betreut werden, die inhaltlich und pädagogischen vergleichbare Anforderungen stellen.

Im Mittelpunkt dieses Organisationsmodells stehen die Teams in den Abteilungen. Das ist vorteilhaft bei kontinuierlich vorkommenden Arbeitsaufga-

In der Kommunikation zwischen der Firmenleitung und den Teams spielt das kollegiale Leitungsgremium eine wichtige Rolle. Hier wird entschieden, ob Innovationen, die von der Leitung kommen, in den Teams aufgegriffen werden. (Vgl. Übersicht 4)

Abteilungsorganisation



3.5 Die Veränderungsstrategien

Die Partner des BQNet haben sich darauf verständigt, dass in der ersten Phase des Projekts zunächst jeder für sich den besten Weg zur Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Unternehmen und mit weiteren Partnern in seiner Region sucht.

Die Partner wollten zunächst ihre jeweils eigenen Vorstellungen über ihre Vorgehensweise entwickeln, die einerseits an dem Konzept BQNet und der Netzwerkstruktur orientiert waren, andererseits an den Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten, die den Einrichtungen zur Verfügung standen. Erst dann, wenn Erfahrungen und Pläne vorliegen, soll ein Treffen stattfinden, auf dem die Erfahrungen ausgetauscht, die Vorstellungen vereinheitlicht und die weitere Zusammenarbeit verabredet werden.

Hier wird eine Schrittfolge vereinbart, nach der in Zukunft die Zusammenarbeit abläuft. Zu diesem Zeitpunkt wird auch eine Internet-Kommunikationsplattform eröffnet, die speziell für das BQNet eingerichtet wird.

Für die vorausgegangene “Suchphase” haben die Partner verabredet, dass folgende Arbeiten praktisch angegangen werden:

Erstens: Die Bildung von “Innovationsgruppen” in den Einrichtungen

Dieser Arbeitsschritt ist nur teilweise gelungen. Zeitweilig gab es drei Gruppen mit jeweils zwei Personen. In einer Einrichtung blieb der Geschäftsführer bisher allein.

Eine Gruppe wurde zerstört, weil die Kollegin, die gemeinsam mit ihrem Geschäftsführer am Aufbau des BQNet gearbeitet hat, entlassen werden musste, weil die Arbeitsverwaltung den Lehrgang, in dem sie beschäftigt war, nicht weiter finanziert hat.

Zur Zeit arbeiten zwei Gruppen mit jeweils zwei Personen und zwei Einzelpersonen am BQNet. Vorgesehen sind letztlich vier Innovationsgruppen mit jeweils drei Personen, wobei immer die jeweilige Geschäftsführung beteiligt ist.

Zweitens: Der Dialog mit den neuen Kunden, den Unternehmen

Zunächst wurde verabredet, dass mit befreundeten Unternehmen Gespräche geführt werden, in denen die alten Rollen “Bildungsträger” und “skeptisch

scher Betrieb” aufgeweicht werden können. Eine Reihe solcher Gespräche wurde geführt. Sie wurden vorbereitet und ausgewertet. Sie waren erfolgreich, weil

- die Weiterbildungseinrichtungen ihre Rolle als Kursveranstalter verlassen und
- die Betriebe ihre Probleme offen gelegt haben, so dass ein klares Bild von ihren konkreten Bedürfnissen entstand.

Zwei Einrichtungen hatten nicht die Kapazitäten, um solche Gespräche zu führen.

Der Dialog mit dem Kunden dient zunächst der Aufklärung über die Agenturfunktionen und die Bedarfe, die es in den Betrieben an Lerndienstleistungen gibt. Später soll dieser Dialog nach folgendem Modell gestaltet werden:

- Der Dienstleister kommt mit seinen Angeboten auf den Markt, aber er verlässt sich nicht auf die Aussage des Marktes: “Der Kunde kauft mein Angebot” oder “Der Kunde kauft mein Angebot nicht”.
- Der Dienstleister bemüht sich, “neben” dem Verkaufsakt einen Dialog mit dem Kunden zu führen, bei dem Kauf oder Verkauf eine untergeordnete Rolle spielen.
- Der Dienstleister verlässt diesen Dialog mit genaueren Informationen über die Kundenwünsche, die Notwendigkeiten, denen der Kunde gerecht werden muss, und den Anforderungen, die der Kunde hat.
- Aufgrund der Ergebnisse des Dialogs mit dem Kunden verbessert der Dienstleister sein Angebot und passt es den jeweiligen Kundenwünschen an.
- Mit dem neu entwickelten und verbesserten Angebot tritt er nun seinem Kunden wieder gegenüber.

Dieser Ablauf soll den Charakter eines permanenten Prozesses annehmen. Hier finden eine kontinuierliche Anpassung des Angebots an die Kundenwünsche und eine kontinuierliche Verbesserung des Angebots statt. (Vgl. Übersicht 5)

Drittens: Kontakte zu Institutionen, die Unternehmensnetzwerke fördern und Agenturfunktionen übernehmen können.

Im Zuge der Akquisitionstätigkeiten hat eine Zusammenarbeit mit den Unternehmerverbänden in der Uckermark und in Fürstenwalde stattgefunden. Es herrschte bei den BQNet-Partnern der jeweiligen Regionen Einigkeit, dass die Agenturfunktionen durch die Verbände besser wahrgenommen wer-

den könnte als durch sie selbst. Das Gleiche gilt für die Unterstützung bei der Bildung von Unternehmensnetzwerken.

Viertens: Akquisition

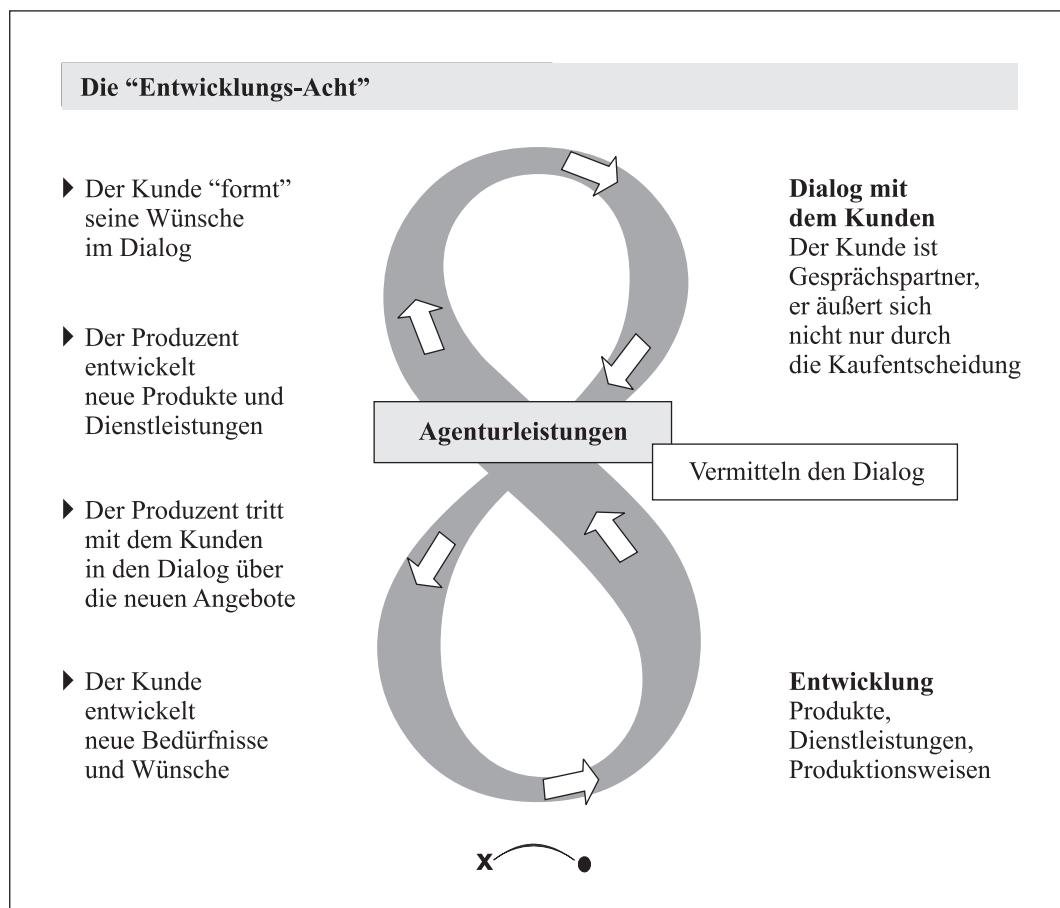
Zwei Akquisitionsversuche durch die Beteiligung am brandenburgischen Programm INNOPUNKT sind gescheitert, aber es bestehen neue Aussichten für die Finanzierung von Personal für den Aufbau des BQNet.

Fünftens: Interne Vernetzung

Sie findet in den nächsten Wochen statt und wird begleitet durch die Eröffnung einer Kommunikationsplattform im Internet. Konstituierend für die interne Vernetzung ist ein gemeinsames Vorhaben der brandenburger Einrichtungen.

Übersicht 5

Die "Entwicklungs – Acht"



Sechstens: Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen

Bisher haben bis auf zwei Mitarbeiterinnen nur die Geschäftsführer bzw. die Stellvertreter an der Realisierung des BQNet gearbeitet. In den nächsten Wochen soll diskutiert werden, wie weitere Belegschaftsmitglieder an der Arbeit beteiligt werden.

4 **Beratungsverständnis**

Im Projekt BQNet ist der Berater in mehrfacher Hinsicht Teil des zu beratenden Systems. Das ergibt sich schon aus der Geschichte, die der jetzigen Situation vorausgegangen ist:

Tamen. ist früher in zwei der vier Regionen, in denen Partner des BQNet arbeiten, als Projekte durchführende Institution mit guten Verbindungen zu Geldgebern aufgetreten. Es ist nicht einfach, eine andere Funktion wahrzunehmen und sie den Partnern zu erklären, weil die Erwartungen der Weiterbildungseinrichtungen teilweise von der alten Praxis geprägt sind.

Dazu kommt, dass BQNet ein gemeinsames Geschäftskonzept ist, in dem auch tamen. einen Platz hat – jenseits der Funktion des Innovationsberaters.

Aber Innovationsberatung findet trotzdem statt. Die geschäftliche Rolle von tamen. hat praktisch im BQNet-Projekt bisher keine Rolle gespielt. Tatsächlich war “Beratung” die vorherrschende Tätigkeit, die bisher von tamen. ausgeübt wurde.

Die Beratung hat aber folgende Besonderheiten:

1. Sie bezieht sich bisher auf die Außenbeziehungen der Einrichtungen, z. B. auf die Möglichkeiten der Weiterbildungsunternehmen, Netzwerke aufzubauen und Agenturfunktionen in der Region wahrzunehmen. Die internen Verhältnisse in den Einrichtungen kommen erst dann auf die Agenda, wenn die Außenbeziehungen im Sinne des BQNet klar sind. Beraten wurde das Leitungspersonal.
2. Weil die Gestaltungsfunktionen in den Außenbeziehungen die Aktionen anderer Partner in den Regionen berühren und weil teilweise Kooperationsbeziehungen aufgenommen werden müssen, werden auch andere Personen und Institutionen als die formellen “Kunden”, die am BQNet beteiligten Einrichtungen, beraten, z. B. der Regionalmanager oder der Vorsitzende der Unternehmervereinigung in der Uckermark.

Doch wird die Beraterrolle immer wieder durchbrochen, denn die Tätigkeit ist sehr eng mit Funktionen verbunden, die jenseits der Beraterfunktion liegen. So werden praktische Anregungen an die Einrichtungen herangetragen, Gespräche mit Unternehmen geführt oder konkrete geschäftliche Aktionen besprochen, was teilweise auch zu einer praktischen Beteiligung führt.

Es ist eine kontinuierliche Aufgabe, die Beratungsfunktionen, die sich in diesen Zusammenhängen ergeben, zu identifizieren und zu isolieren, so dass sie auch den Einrichtungen gegenüber explizit benannt werden können.

Zur Zeit – und das ist auch die Praxis im letzten Jahr – gibt es sehr klare Formulierungen zur Definition der jeweiligen Rollen und Aufgaben des Innovationsberaters gegenüber den Einrichtungen. Die Rollen sind also in der Situation und gegenüber den “Kunden”, den Einrichtungsleitern, klar, denn es werden von einer Sitzung zur anderen Verabredungen getroffen. Damit ist auch klar, ob es sich bei den Funktionen, die jeweils wahrgenommen werden, um “Innovationsberatung” handelt.

Auf andere Weise als durch die Rollenklärung in den konkreten Situationen lässt sich die Beraterfunktion zur Zeit nicht nach außen deutlich machen.

Eine zentrale Funktion, die der Berater gegenüber den Einrichtungen hat, besteht darin, sie bei der Reflexion ihrer Praxis zu unterstützen.

Eine Schwierigkeit, besteht für den Berater darin, die Erwartungen zu enttäuschen, er könne dort Fördermittel beschaffen, wo die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Weiterbildungseinrichtungen aufhören.

Das Beratungsverhältnis lässt sich in der konkreten Situation identifizieren, aber es ist “eingepackt” in eine gemeinsame Tätigkeit. Die Frage, wie das die Merkmale der Beratung berührt, ist ungeklärt.

Die Beratung findet im Rahmen eines Veränderungsprozesses in einem offenen System statt (Beratung für Change Management). Die Zielrichtung des Wandels ist in dem abstrakten Konzept BQNet dargestellt, der Beratung liegt also eine Vorstellung über das Ziel des Veränderungsprozess zugrunde. Diese Vorstellung muss in ihren konkreten Formen dauernd kommuniziert werden. Sie dient damit als eine Art “Vorlage” für die Reflexion des Prozesses.

Ausgangspunkt ist der Dialog der Weiterbildungseinrichtungen mit dem Kunden KMU. Ergebnis ist eine greifbare Vorstellung von den neuen Dienstleistungen und von der Struktur, in der diese Dienstleistungen erbracht werden können. Parallel dazu werden Schritte zur Bildung von Unternehmensnetzwerken und von Expertennetzwerken unternommen. Die Beratung begleitet die entsprechenden Prozesse.

Beraten wird zur Zeit in erster Linie das Leitungspersonal.

Die Beratung bezieht sich zunächst auf den Dialog mit den Betrieben, im nächsten Schritt auf die Außenbeziehungen, in denen das jeweilige Bildungsunternehmen die neuen Dienstleistungen erbringen kann. (Netzwerkbildung). Das führt zur zeitweiligen Einbeziehung weiterer Institutionen und Personen in die Beratung.

5 Erste Ergebnisse

5.1 Einstieg der Beratung in den Veränderungsprozess

Die Arbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen hat auf der Leitungsebene begonnen, und sie hat diese Ebene bis heute nicht verlassen. Die Leitungsebene war angesprochen, weil hier die Zuständigkeit für die Außenkontakte liegt und weil die Veränderung der Organisationen von der Peripherie her betrieben wird. Die Fähigkeit zur Arbeit im Netzwerk kann eine Organisation erst dann erwerben, wenn dieses Netzwerk existiert und die Bildungseinrichtung darin einbezogen ist. Die Innovationsberatung hat im BQNet die Aufgabe, die Organisationen bei der Arbeit an der Integration in Netzwerke zu begleiten und Lernprozesse in diesem Zusammenhang zu identifizieren und zu beeinflussen. Die eigentliche Entwicklung der Kompetenzen für die Netzwerkarbeit der gesamten Organisation kann erst dann geschehen, wenn die Integration tatsächlich stattgefunden hat.

Die Arbeit wurde mit den Leitungspersonen begonnen und mit den Personen, mit denen diese am engsten zusammenarbeiten. Dabei handelt es sich sowohl um die Lehrgangsorganisation, also die Leitung “nach innen” als auch um die Geschäftsführer, wenn die Stellvertreter im BQNet-Projekt arbeiten. Erst wenn die nächsten Schritte der jeweiligen Einrichtung in Richtung der Arbeit mit den Betrieben klar sind, können weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbezogen werden.

5.2 Ablauf des Beratungsprozesses

Es lassen sich folgende Phasen unterscheiden:

Explorationsphase

Ziel der Explorationsphase war, die Sachverhalte in den Einrichtungen zu erfassen, die für das Erreichen der Ziele des BQNet ausschlaggebend sind. Das betrifft die Personal- und internen Kooperationsstrukturen sowie die Organisationsstrukturen in den Einrichtungen.

Innovationskompetenz, “Innovationsfähigkeit”

Gefragt sind die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Weiterbildungseinrichtungen, kontinuierlich von außen kommende Anstöße in neue Angebote zur Unterstützung des Lernens umzusetzen.

Abstraktions- und Antizipationsfähigkeit

Damit ist die Fähigkeit des Personals und der Organisation gemeint, neue, in Zukunft zu erwartende Situationen und Anforderungen vorwegzunehmen. Wie weit kann die Einrichtung sich auf zukünftige Entwicklungen im Vorhinein einstellen? Kann sie investieren, um intern entsprechende Voraussetzungen zu schaffen?

Externe Handlungskompetenz, die Fähigkeit zur Kontextgestaltung

Sind die Weiterbildungsunternehmen fähig, den Kontext, in dem sie arbeiten, aktiv zu gestalten?

Intermediäre Kompetenzen, die Fähigkeit und Möglichkeit, intermediäre Dienstleistungen zu erbringen

Sind sie fähig und in der Lage, Agenturfunktionen herauszubilden?

Fähigkeit zur flexiblen Organisation

Sind sie fähig, die Funktion eines "Back office" zu übernehmen und auszubauen? Damit ist eine Funktion gemeint, die sich aus dem Kontakt zu den Betrieben ergibt, die Vermittlung der Anforderungen der Betriebe in das Expertennetzwerk hinein.

Fähigkeit zur Nutzung der EDV

Sind sie fähig, die neuen Informations- und Kommunikationsmittel einzusetzen (interne Kommunikation) und EDV-gestützte Netzwerke für den Einsatz beim Kunden aufzubauen?

Fähigkeit zur Kooperation und Konkurrenz im Netz

Sind sie fähig, Arbeit im Netz zu denken, vorzubereiten und Schritte dazu außerhalb und innerhalb ihres Unternehmens zu machen?

Können sie beim Netzwerkaufbau und bei der Netzwerkpflege tätig werden?

Können sie Unternehmensnetzwerke aufbauen oder aufbauen helfen?

Können sie ihre eigenen Netzwerke aufbauen?

Können sie Expertennetzwerke und Netzwerke von vertraglich gebundenen Experten aufzubauen?

Können die internen Strukturen flexible Arbeitsformen unterstützen?

Es ist absehbar, dass eine "vernetzte Geschäftstätigkeit" andere Anforderungen an die interne Organisation stellt, als die bisherige Praxis. Welche das im Einzelnen sind, muss sich im Prozess herausstellen.

Können die Weiterbildungsfirmen die Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter “mobilisieren”?

Mit “Mobilisieren” ist gemeint, dass Kompetenzen flexibler eingesetzt werden. Das kann heißen:

- flexiblere Arbeitszeiten,
- die Arbeit des Anderen an den Schnittstellen mit übernehmen,
- die Kompetenz in anderen Zusammenhängen nutzen, sich in neue Gegenstandsbereiche einarbeiten,
- den Lernenden unterschiedliche Zugänge zum Wissen möglich machen im Gegensatz zur linearen Aufbereitung des Wissens,
- die helfende Funktion beim Lernen wahrnehmen, erkennen, welche Art von Hilfe notwendig ist, sich Techniken und Methoden der Hilfestellung aneignen, im Einzelfall die jeweils richtige Hilfe geben,
- Selbsttätigkeit der Lernenden bei der Organisation ihres eigenen Lernprozesses anregen und fördern,
- die Fähigkeit des Weiterbildungseinrichtung fördern, Lernprozesse in Unternehmen zu fördern,
- selbstorganisiert lernen.

Dialog mit dem Kunden (Agenturfunktion und neue Dienstleistung)

BBW

Es hat Kontakt zu den Baubetrieben aufgenommen, mit denen im ADAPT-Projekt bereits gearbeitet worden war. Gleichzeitig wurde mit einer Gruppe von Tourismusunternehmen gearbeitet, die neue Produkte und Dienstleistungen entwickeln will.

IFU

“Testbetriebe” aus unterschiedlichen Branchen wurden angesprochen, um die Gesprächsführung zu erlernen und um einen Eindruck von ihren Bedarfen, Bedürfnissen und Wünschen im Hinblick auf Lerndienstleistungen zu bekommen.

MAQT

Aus Mangel an Kapazitäten konnten keine Gespräche geführt werden.

Stattbauhof

Aus Mangel an Kapazitäten konnten keine Gespräche geführt werden.

Netzwerkbildung/Anträge auf Fördermittel

Der Ausgangspunkt für den Aufbau einer Struktur nach dem Konzept BQNet ist der Aufbau der Agenturfunktion. Sie umfasst Tätigkeiten auf zwei Gebieten:

1. Den Dialog mit dem “Kunden KMU”, in dessen Verlauf die Bedarfe der Betriebe ermittelt und gemeinsam mit den Betriebsleitungen entwickelt werden,
2. Das “Back office”, das bei Bildungsunternehmen aber auch bei anderen Institutionen, die später zu einem Netzwerk zusammen wachsen, Leistungen nach den Bedürfnissen der Kunden akquiriert, variiert, kombiniert oder entwickelt.

BBW

Beteiligt am INNOPUNKT-Antrag für die Uckermark mit Unternehmensnetzwerken in den Branchen Bau und Tourismus.

IFU

INNOPUNKT-Antrag für Fürstenwalde mit den Unternehmensnetzwerken des Unternehmerversands

MAQT mit drei weiteren Weiterbildungsunternehmen des QVU (Qualifizierungsverbund Uckermark)

Beteiligt am INNOPUNKT-Antrag für die Uckermark mit den Unternehmensnetzwerken erneuerbare Energien, Unternehmensverbund ehem. Prenzlauer Armaturenwerke.

Stattbauhof

Beteiligt an einem EQUAL-Antrag im Rahmen der ArGe “Bauvision”.

Entwicklung einer autonomen Praxis in der Zusammenarbeit mit Unternehmen

IFU

Akquiriert aus dem Kreis der befreundeten Unternehmen im Laufe der “Testgespräche” drei potentielle Kunden, schreibt zwei Angebote und nimmt mit Hilfe eines freien Mitarbeiters die Arbeit mit einem Kunden auf. Die Praxis der Einrichtung entspricht genau dem Handlungskonzept des BQNet.

Zusammenarbeit mit einem Unternehmensberater aus dem Expertenpool des BQNet

BBW

Erarbeitet im Rahmen des Projekts Teilzeit +, das im Rahmen der ersten INNOPUNKT-Kampagne läuft, gemeinsam mit einem Unternehmensberater ein “maßgeschneidertes” Konzept für die Unterstützung des Lernens in vier Unternehmen.

Netzwerkbildung im Rahmen eines Projekts “lernende Regionen” in der Uckermark und im Barnim

MAQT

wird sich an der Netzwerkbildung mit interessierten Weiterbildungseinrichtungen aus dem QVU beteiligen.

BBW

wird sich an der Netzwerkbildung mit interessierten Weiterbildungseinrichtungen aus dem Barnim beteiligen.

Bildung eines Expertennetzwerks mit anderen Weiterbildungseinrichtungen der Verbundausbildung in Berlin

Stattbauhof

Aufbau eines Expertennetzwerks, das die Absicht verfolgt, ein Dienstleistungsangebot für die Unternehmen der Verbundausbildung zu entwickeln.

Übergreifendes Projekt “IT-Specialist”

IFU, BBW und MAQT

werden ein Projekt in der Region aufbauen, das EDV-Anwendungen in der Region Uckermark-Barnim verbreitet und die Kompetenzentwicklung zur EDV-Beratung für KMU unterstützt.

Netzwerkbildung unter den Partnern des BQNet Aufbau einer Kommunikationsplattform

IFU, BBW, MAQT und Stattbauhof

Erfahrungsaustausch,
Entwicklung von Synergien,
Planung gemeinsamer Aktivitäten.

5.3 Was wurde bisher erreicht?

Agenturleistungen

Es gibt erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen, die Aussagen darüber zulassen, wer die besten Voraussetzungen für den Aufbau von Agenturleistungen besitzt. Folgende Möglichkeiten wurden sichtbar:

1. Zusammenschlüsse von Unternehmen, z. B. Weiterbildungseinrichtungen, die wirtschaftsnahe Dienstleistungen entwickeln wollen oder bereits anbieten und die gemeinsam Agenturfunktionen gegenüber den Betrieben herausbilden; die Agenturfunktion ergibt sich aus der Angebotsstruktur der beteiligten Dienstleister, die den Kern eines Expertennetzwerks darstellen.
2. Unternehmensverbände, die eine Agenturfunktion herausbilden; hier liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Bildung von Unternehmensnetzwerken, einer zentralen Voraussetzung für die Entwicklung und Reflexion der Bedarfe bei den Unternehmen, bevor sie überhaupt mit Beratern oder anderen Dienstleistern in Berührung kommen.
3. Einrichtungen, die ohnehin eine intermediäre Funktion wahrnehmen, z. B. regionale Gründerzentren oder Einrichtungen der Wirtschaftsförderung.
4. Weiterbildungs- Beratungsstellen in Verbindung mit der Weiterbildungsdatenbank
5. Einzelne Weiterbildungsunternehmen, die im kleinen Maßstab eine Praxis nach dem Muster des BQNet aufnehmen mit der Strategie, die Netzwerkstruktur langsam zu verbreitern.

Die Agenturfunktionen, die im Konzept “BQNet” vorgesehen sind, können wahrscheinlich nicht von einzelnen Weiterbildungsunternehmen wahrgenommen werden, es sei denn im kleinen Maßstab.

Ressourcen

Die Feststellung: “Es gibt keine freien Ressourcen” für den Aufbau eines neuen Geschäftsfeldes “BQNet” kann durchaus richtig sein. Ohne die Bereitschaft der Betriebsleitungen, mit der gesamten Belegschaft zu arbeiten, kann die Feststellung der Betriebsleitungen nicht überprüft werden.

Je “besser” ein Weiterbildungsunternehmen im herkömmlichen Verständnis organisiert ist, je “besser” die Ressourcen im herkömmlichen Sinne genutzt sind, um so schwerer wird es, ein neues Angebot für die Betriebe zu entwickeln, weil dafür keine Kräfte und keine Mittel vorhanden sind.

Dialog mit dem Kunden KMU

Nach wie vor ist der direkte “Dialog mit dem Kunden”, mit den Betrieben, die einzige Möglichkeit,

- die neuen Anforderungen im Einzelnen kennen zu lernen und
- die Bildungsunternehmen daraufhin zu untersuchen, ob die Anforderungen der Betriebe – zumindest teilweise – erfüllt werden können;

dazu ist zu untersuchen, ob das fachliche Know-how, zum Beispiel kaufmännisches Wissen, “mobilisiert”, aus dem Zusammenhang fester Kurse herausgelöst und anders organisiert werden kann.

Der Dialog mit dem Kunden ist unproblematisch, wenn die Weiterbildungseinrichtungen die Ressourcen dazu in die Hand nehmen bzw. in die Hand bekommen. Die Betriebe sind gesprächs- und auskunftsbreit.

EDV-Einsatz

Es ist möglich, dass beim Aufbau einer Supportstruktur für KMU der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationsmedien von vornherein eine zentrale Rolle spielen muss. In diesem Fall wären Maßnahmen zur Verbreitung des EDV-Einsatzes zur Kommunikation unter den Betrieben, zur Kommunikation zwischen Betrieben und Dienstleistern und zur Kommunikation unter den Dienstleistern, “Schlüsselmaßnahmen” zur Entwicklung einer neuen “Lernkultur” im Bereich der KMU.

Expertennetzwerke

Expertennetzwerke sind der bevorzugte Einstieg in die Struktur des BQNet für Weiterbildungseinrichtungen.

Es gibt im Projekt folgende Einstiege in die Bildung von Expertennetzwerken:

- Projektintern:
Treffen der Bildungsunternehmen mit den Experten des BQNet
- MAQT
andere Bildungsträger des QVU
- Stattbauhof
andere Berliner Bildungsträger
- Zusammenschluss der brandenburger Weiterbildungseinrichtungen im BQNet untereinander und evtl. mit weiteren Einrichtungen zur Durchführung einer Schlüsselmaßnahme “IT-Specialist”, die den Zugang zu den Betrieben auf einer breiten Basis schaffen würde.

Die Weiterbildungseinrichtungen arbeiten in lockeren Kooperationsbeziehungen. Ein Teil der Strategie zum Aufbau des BQNet besteht darin, diesen Beziehungen eine spezielle Funktion bei der Entwicklung eines Angebots für KMU zu geben. In einem Fall war dieser Versuch erfolgreich, in einem anderen Fall ist es nicht gelungen, die Netzwerkpartner eines Bildungsunternehmens, das im Projekt arbeitet, für diese Innovation zu gewinnen.

Unternehmensnetzwerke

Es gibt im Projekt folgende Einstiege zur Bildung von Unternehmensnetzwerken:

Betriebsverbund erneuerbare Energien	bei MAQT
Unternehmensverbund	
ehem. Armaturenwerke Prenzlau	bei MAQT
Tourismusverbünde	bei MAQT, BBW
Dienstleistungspartnerschaften (hier: Bau)	bei BBW
Unternehmerverbände	bei BBW, MAQT, IFU.

Die Weiterbildungsunternehmen sind in der Regel nicht in der Lage, den Aufbau von Unternehmensnetzwerken zu tragen. Das schien nur in einem Fall möglich. Deswegen wurden in zwei Fällen Unternehmervereinigungen angesprochen. Diese wiederum haben selbst keine Möglichkeit, den Netzwerkaufbau direkt zu betreiben; sie haben aber die Legitimation, im Namen ihrer Mitglieder Fördermittel für den Aufbau zu beantragen und mit diesen Mitteln Dritte mit der Dienstleistung zu beauftragen. In diesem Fällen wäre auch die Agenturleistung als Bestandteil der Förderung finanzierbar, und es könnten so Fördermittel für den Aufbau der Struktur für die Beratung und Unterstützung des Lernens in Betrieben eingesetzt werden.

In zwei Fällen wurden Förderanträge zur Netzworkebildung aus dem Projekt BQNet heraus beantragt. Beide Bewerbungen waren nicht erfolgreich, möglicherweise werden die Anträge aber "revitalisiert", so dass ein bezahltes Management für den Aufbau von Unternehmensnetzwerken in Zukunft noch möglich erscheint.

Auch in diesem Fall werden nur Weiterbildungsunternehmen mit besonderen Kompetenzen in der Lage sein, die Leistung des Netzwerkaufbaus zu übernehmen. Möglicherweise kann diese Arbeit in der Form eines Ko-Management zur Unterstützung von Lernprozessen bei den Bildungsträgern genutzt werden.

Andere Formen der Netzworkebildung

Verknüpfung von Unternehmensberatern mit Bildungsträgern; das ist möglich im Baubereich: Stattbauhof, BBW, evtl. IFU.

Interne Netzworkebildung im BQNet: Synergien zwischen den Bildungsunternehmen des Projekts:

EDV	(IFU) und alle Brandenburger entwickeln und realisieren ein Projekt

Bau (Stattbauhof und BBW, evtl. IFU)
Tourismus (MAQT und BBW).

Branchenübergreifend die im Rahmen der Verbundausbildung in Kreuzberg-Friedrichshain kooperierenden Bildungsunternehmen.

Neue Dienstleistungen

Das IFU hat eine Praxis begonnen, die evtl. beispielhaft obwohl nicht spektakulär ist. Eine genaue Untersuchung muss durchgeführt werden. Es gibt Hinweise auf einen Zusammenhang dieser flexiblen Praxis mit der Personal- und Organisationsstruktur des Trägers.

Der Plan für die interne Vernetzung der BQNet-Partner

Das Arbeitskonzept BQNet sieht vor, dass jede Weiterbildungseinrichtung in ihrer Region Partner bindet, so dass an den vier Standorten Kerne für eine gemeinsame Netzwerkstruktur entstehen. Die sollten dann miteinander verbunden werden, so dass Synergieeffekte entstehen und gegenseitige Hilfeleistung organisiert werden könnte.

Eine Zusammenarbeit der Partner war nicht einfach herzustellen, weil die gemeinsame Absicht, eine neue Art von Dienstleistung zu entwickeln, erst konkrete Formen annehmen musste. Zunächst unterscheiden sich die "ländlichen" Weiterbildungseinrichtungen von denen, deren Umfeld einen stärker städtischen Charakter hat. Dazu kommt, dass die drei brandenburger Einrichtungen anderen Bedingungen unterworfen sind als der Partner in Berlin. Das betrifft nicht nur die Fördermöglichkeiten, sondern auch die externen Kooperationsstrukturen, die gesamte Kultur des "Weiterbildungsmarktes" und die politischen Bedingungen, unter denen die Arbeit verrichtet wird.

Die vier Partner des BQNet haben daher zunächst getrennt nach Wegen gesucht, auf denen die ersten Schritte in Richtung auf den Aufbau einer Netzwerkstruktur möglich waren. Diese Entscheidung hat sich als richtig erwiesen. Jeder der Partner hat unterschiedliche Stärken und Schwächen, so dass jeder für sich einen gangbaren Weg finden musste. Dieser Prozess ist jetzt abgeschlossen; es ist relativ klar, welche Schritte jede Einrichtung machen kann. Es ist jetzt sinnvoll, einen Erfahrungsaustausch und einfache Formen der Zusammenarbeit zu organisieren, weil jeder Partner eigene Erfahrungen einbringen kann.

Entwicklung der Internen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen im Projekt

In dieser Schrittfolge sind die internen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen aufgebaut worden:

1. Jedes der vier Weiterbildungsunternehmen hat sich die eigenen Ansatzpunkte für die Bildung eines regionalen Expertennetzwerks gesucht. Zwischen den Einrichtungen erfolgte ein Informationstransfer, der von dem Berater getragen wurde.
2. Die Partner treffen sich, tauschen Erfahrungen aus, organisieren gegenseitige Hilfeleistung und legen Vorhaben fest, an denen sie gemeinsam arbeiten.
3. Der Kern des BQNet besteht aus einer Arbeitsgemeinschaft, die das gemeinsame Vorhaben verfolgt. Parallel dazu wird eine Kommunikationsplattform im Internet eingerichtet, die der internen Kommunikation und Kooperation in der Arbeitsgemeinschaft dient, die aber auch weiteren Netzwerkpartnern zur Verfügung steht und die schließlich einen öffentlichen Raum bereit hält, in dem jedermann an den Diskussionen teilnehmen kann, soweit die Partner das zulassen.
4. Sobald an mehr als einem gemeinsamen Vorhaben der unterschiedlichen lokalen Teilnetzwerke gearbeitet wird, hat das Beziehungsgeflecht den Charakter eines Netzwerks der Region Berlin-Brandenburg mit lokalen Partnerschaften und lokalen ebenso wie regionalen Arbeitsgemeinschaften.
5. Von diesem Zeitpunkt an kann die Wachstums- und Konsolidierungsphase beginnen, die das Netzwerk zu einer sich selbst tragenden Struktur macht.
6. Die Aufbauphase ist beendet, das Netzwerk trägt sich selbst und entwickelt sich aus eigener Kraft weiter.

6 Erwartungen zum Zusammenspiel von Beratung und Gestaltungsaufgabe

Nach den bisherigen Erfahrungen liegen folgende Schlüsse nahe:

Es gibt unterschiedliche Wege zu einer Struktur mit den Funktionen des BQNet. Es ist die Aufgabe des Beraters, die Reflexion der Schritte bei der Suche nach dem richtigen Weg zu fördern und die Schritte bewusst und nachvollziehbar zu machen.

Die Funktionen, die Weiterbildungsunternehmen in solch einer Struktur erfüllen werden, sind noch unklar. Es ist die Aufgabe des Beraters, diese Frage bewusst zu stellen und in einer nachvollziehbaren Weise nach Antworten zu suchen.

Die Agenturfunktionen werden in der Regel nicht von einzelnen Weiterbildungsunternehmen wahrgenommen. Daher spielen "externe" Partner, die nicht aus dem Bereich der Weiterbildung kommen, eine große Rolle. Der Berater muss sich mit seinen primären Kunden darüber einigen, wie weit sein Mandat geht und ob externe Partner Beratungskunden werden sollen. Es liegt allerdings nahe, künftige Partner in die Beratung einzubeziehen.

Es gibt eine neue Ebene, auf der solche Agenturfunktionen wahrgenommen werden, die von der inhaltlichen Aufgabenstellung und der Branchenspezifität von Unternehmensclustern oder -zusammenschlüssen bestimmt sind (z. B. "erneuerbare Energien", Wärmedämmung an Gebäuden", "Tourismus" oder "nachwachsende Rohstoffe"). Auf dieser Ebene können Weiterbildungsunternehmen intermediäre Funktionen übernehmen, wenn sie sich auf die Aufgabengebiete und Branchen spezialisieren. Der Berater hat diese Modifikation des Konzepts zu kommunizieren und als Ergebnis von Reflexionsprozessen und der Verallgemeinerung von Erfahrungen kenntlich zu machen.

Weiterbildungsunternehmen können in einer neuen Struktur in jedem Fall eine Rolle spielen, wenn es ihnen gelingt, das Know-how, mit dem sie arbeiten, zu "mobilisieren", aus den Kursstrukturen herauszulösen und flexibel zu organisieren. Hier kann der Berater direkt Hilfe leisten und moderierend an der Personalentwicklung mitwirken.

Ob Weiterbildungsunternehmen in einer neuen Struktur bedeutsam sein werden, ist noch nicht entschieden. Die Initiative für den Aufbau solcher Strukturen scheint nicht von Weiterbildungsunternehmen auszugehen. Es ist die

Frage, ob Berater an dieser Stelle nicht aus ihrer Distanz zum Gegenstand heraustreten und zeitweilig die Rolle des Vorreiters spielen müssen.

Eine Schlüsselrolle können Initiativen spielen, die Hilfen zum Lernen, Beratung und Information mit dem Einsatz von IuK-Medien verbinden. Der Berater hat hier die Ungleichzeitigkeiten der Entwicklung bei den Beteiligten zu registrieren und evtl. direkt Lernprozesse unter den Beteiligten zu organisieren.

Damit steht die Bedeutung der regionalen Zusammenhänge auf dem Prüfstand. Auf der einen Seite wird es Funktionen geben, die immer vorwiegend überregional wahrgenommen werden, z. B. die Funktion der Wissensvermittlung; auf der anderen Seite werden die regionalen Beziehungen dort ihre Bedeutung behalten oder sogar noch steigern, wo es sich um unmittelbare zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Zusammenhänge handelt. Diese Unterscheidung ist für die Differenzierung von Funktionen wichtig und damit möglicherweise für die Rolle, die Weiterbildungsunternehmen in einer neuen Struktur herausbilden werden. Der Berater hat dafür zu sorgen, dass solche Sachverhalte rechtzeitig bewusst und einer Entscheidung zugeführt werden.

Der Aufbau von Strukturen mit den Funktionen der BQNet muss von mehreren Punkten ausgehen, z. B. von einer besseren Wahrnehmung der Interessen der Betriebe und der Dienstleister im Bereich der "Wissensdienstleistungen", von der Kooperationsfähigkeit der Betriebe und Dienstleister, vom Aufbau der erforderlichen Kommunikationsstrukturen in beiden Bereichen und von der Fähigkeit unterschiedlicher Organisationen, bestimmte Funktionen wahrzunehmen, insbesondere die intermediären Funktionen, die sich in Agenturfunktionen verfestigen können, wenn sie sich klar herausgebildet haben. Mit punktueller Förderung und mit ressortspezifisch gestalteten Projekten lässt sich eine Supportstruktur nicht entwickeln. Der Berater hat den Überblick über das gesamte System zu wahren und zu kommunizieren, damit die Orientierung aller Beteiligten erhalten bleibt.

7 Erfolgskriterien

These zum Veränderungsprozess:

- Er wird von außen angestoßen, durch die Veränderung der Strukturen, in denen Bildungsunternehmen arbeiten.
- Die Bildungsunternehmen selbst haben nur sehr begrenzte Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihr Umfeld zu verändern. Ihre Außensteuerung ist heute alltägliche Praxis.
- Ausgehend von der Handlungsfähigkeit und den Handlungsmöglichkeiten der Bildungsunternehmen müssen kleine Schritte gemacht werden.
- Um die Vorgehensweisen genauer zu besprechen, sind gemeinsame Sitzungen der Bildungsunternehmen mit den Experten des BQNet notwendig. Der Vorteil einer Kommunikationsstruktur muss genau in den Momenten genutzt werden, in denen offene Fragen existieren.
- Auf diese Weise werden Leitungsentscheidungen überprüfbar, für neue Kunden, KMU, ein neues Angebot zu entwickeln.
- Diese Praxis kann durch Projekte unterstützt werden, z. B. durch die Ausbildung von EDV-Beratern für Betriebe, sie darf aber nicht von geförderten Projekten abhängig sein.

Es gibt drei Wege, auf denen die ersten Schritte zu einem Angebot für die Unterstützung des Lernens in KMU gemacht werden können:

1. Veränderungen beim Bildungsunternehmen (PE/OE) mit dem Ziel, den Dialog mit dem Kunden KMU zu führen,
2. Aufbau von Partnerschaften mit anderen Unternehmen, die Wissensdienstleistungen für KMU anbieten können, mit dem Ziel, ein Angebot im Sinne des BQNet bereitzustellen,
3. Aufbau einer Partnerschaft mit Institutionen, die ihren Schwerpunkt bei der Bildung von Unternehmensnetzwerken und dem Aufbau einer Agenturfunktion haben, z. B. Unternehmerverbände, Handwerksorganisationen o. Ä.

Diese Wege können in einer Partnerschaft von verschiedenen Subjekten gleichzeitig gegangen werden.

8 Anmerkungen

- ¹ “Untersuchungen zu den Bildungsangeboten und der Bildungsnachfrage in Brandenburg machen [...] deutlich, dass das geschäftspolitische Hauptfeld der Bildungsträger zu etwa 60 Prozent auf Bildungsmaßnahmen zielt, die von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert werden. Weiterbildungsangebote für Unternehmen rangieren mit ca. zehn Prozent des Trägerumsatzes erst auf dem vierten Platz. Die Weiterbildungslandschaft ist demnach noch zu wenig auf die spezifischen Bedürfnisse von Klein- und Mittelunternehmen ausgerichtet: Viele Bildungsträger verweisen auf finanzielle Gründe, die sie gerade in ländlich-periphränen Gebieten dazu zwingen, eine kosten-deckende Maßnahmenrealisierung durch Erreichen einer Mindestteilnehmerzahl erzielen zu müssen. Auch seien die finanziellen Möglichkeiten der Bildungsträger beschränkt, Qualifikationsbedarf mit Blick auf ein passgenaues Bildungsangebot eindeutig zu identifizieren.” Vgl.: Ideenwettbewerb INNOPUNKT des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg “Qualifizierung nach Maß in Brandenburg”, Förderung von Netzwerkinitiativen zur vorausschauenden Qualifikationsbedarfsermittlung und passgenauen Qualifizierung vom Juni 2001.
- ² Ein Beispiel für die neuen Anforderungen war der Wunsch eines größeren Malerbetriebs, der bei ersten Kundenkontakten von dem Leiter einer Weiterbildungsfirma besucht wurde: Lernen und Unterstützung des Lernens, so war die Ansicht des Betriebsleiters, sei im Augenblick für den Betrieb nicht besonders wichtig. Aber was seiner Meinung nach gebraucht würde, sei eine betriebswirtschaftliche Analyse seines Fuhrparks. Die Kosten für den Betrieb der Fahrzeuge seien so unterschiedliche und würden so schwanken, dass eine genauere Prüfung erforderlich sei. Die Fragen waren z. B.: Müssen Fahrzeuge aus Rentabilitätsgründen ausgemustert werden? Sind Ersatzbeschaffungen notwendig? Sind wesentliche Unterschiede in den Betriebskosten durch die Fahrweise verursacht? Der Betrieb regte an, die Analyse an einen Betriebswirtschafts-Studenten der örtlichen Fachhochschule als Praktikumsaufgabe zu vergeben. Das Bildungsunternehmen hat diese Anforderung nicht aufgenommen, weil es niemanden gab, der sich darum hätte kümmern können. Aber vieles spricht dafür, dass Unterstützung des Lernens erst in zweiter Linie im Zusammenhang mit anderen Aufgaben wichtig wird, zu deren Bewältigung die Unternehmen eine andere Form Hilfe brauchen.
- ³ Wenn von solch einem Netzwerk die Rede ist, tritt oft das Missverständnis auf, hier würden die Illusionen genährt, die Konkurrenz unter den WBE’s und den Beratern ließe sich ausschalten zugunsten einer widerspruchsfrei-

en Zusammenarbeit. Das Missverständnis liegt im falschen Verständnis eines Netzwerks. Netzwerke sind keineswegs frei von Konkurrenz. Im Gegenteil: Netzwerke können die Konkurrenz enorm verschärfen und trotzdem einen Raum für die Bildung von Kooperationen bieten. In der Branche "Facility Management", die von der Kooperation lebt, gibt es das geflügelte Wort von der "Konkurrenz in der Kooperation". Es scheint so, als entwickle sich die Kompetenz zur Kooperation zu einem Faktor, der für die Konkurrenzfähigkeit äußerst wichtig ist.

- ⁴ Die Konkretisierung der Anforderungen muss in der praktischen Arbeit der Weiterbildungsunternehmen vorgenommen werden. Es nützt den Bildungsunternehmen und ihren Belegschaften wenig, die abstrakten Anforderungen auf logischem Wege "abzuleiten" und dann davon zu berichten. Dagegen sollen Situationen geschaffen werden, in denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der praktischen "Supporttätigkeit" lernen und Kompetenzen im Prozess der helfenden Arbeit erwerben.
- ⁵ Ausnahme war im laufenden Projekt die Organisation eines Verbunds von Tourismusunternehmen, die vom BBW ausging. Dieser Ansatz konnte nicht weiter verfolgt werden, weil die entscheidende Mitarbeiterin des BBW das Bildungsunternehmen verlassen musste. Der Kurs, in dessen Zusammenhang die Arbeit mit den Unternehmen stand, wurde von der Arbeitsverwaltung nicht weiter finanziert.
- ⁶ "BQNet" ist die Abkürzung der Bezeichnung "Berater- und Qualifizierer-Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen". Nach dem heutigen Diskussionsstand würden wir statt "Qualifikation" und "Qualifizierer" lieber von "Unterstützung des Lernens" oder "Lerndienstleister" sprechen. Im Laufe der Arbeit wird sich daraus eine neue Bezeichnung für das Netzwerk-Konzept ergeben. Ebenso fragwürdig wie der Qualifikationsbegriff ist der Bildungsbegriff, der z. B. in dem Wort "Bildungsträger" oder "Bildungsunternehmen" verwendet wird. Doch weil keine griffige Bezeichnung für Unternehmen verwendet wird, die sich mit "Lernunterstützung" befassen, wird er aus pragmatischen Gründen zunächst weiter verwendet.
- ⁷ In der Ausschreibung zum Programm INNOPUNKT schreibt die Landesregierung Brandenburg, dass landesweit nur ca. zehn Prozent der Geschäftstätigkeit der Bildungsträger in Zusammenarbeit mit Betrieben realisiert werden.
- ⁸ "Während vor zehn Jahren bei der Leitung das Verhältnis zwischen der Arbeit in der Einrichtung und der Arbeit im Umfeld bei ca. 80 zu 20 lag, ist es heute umgekehrt: 80 Prozent der Zeit werden für die Gestaltung der Außenbeziehungen verwendet und 20 Prozent der Zeit für die Leitungstätigkeit innerhalb der Einrichtung." Zitat von Siegfried Klarhöfer zur Praxis seiner Einrichtung, der ABU, die ebenfalls in dem Projekt arbeitet.

Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gestaltung

1 Einführung

Die wissenschaftliche Begleitung hat im Wesentlichen drei Aufgabenfelder zu bearbeiten. Das erste ist die *Erarbeitung von Musterstrategien*, also die Identifizierung und Darstellung von Vorgehensweisen und Methoden, die trotz der Heterogenität des Felds, unterschiedlicher Entwicklungsstände und Problemlagen und der multifaktorellen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge über das einzelne konkrete Projekt hinausweisen und für andere Weiterbildungseinrichtungen praktische Relevanz besitzen. In diesem Zusammenhang sind z. B. die Problem- und Zielstellungen klar zu erfassen bzw. deren Veränderungen zu verfolgen, die Beratungsansätze in ihren Ausrichtungen und in ihren Wirkungen zu beschreiben oder die Auswirkungen der unterschiedlichen Verortung der Innovationsberater zu untersuchen.

Das zweite Aufgabenfeld betrifft den *Aufbau eines Unterstützungssystems für die Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen*. Hier gilt es u. a., die Unterstützungsbedarfe der Weiterbildungseinrichtungen und der Innovationsberater zu bestimmen, Aufgaben und Rollen innerhalb dieses Systems festzulegen oder auch die Übertragbarkeit von Struktur und Maßnahmen des Unterstützungssystems auf nicht-geförderte Bedingungen immer mit zu bedenken.

Das dritte Aufgabenfeld umfasst den Transfer, der inhaltlich natürlich von den beiden anderen Aufgabenfeldern gespeist und zudem auch wesentlich von QUEM verantwortet wird. Nichtsdestotrotz muss sich auch die wissenschaftliche Begleitung Gedanken über Zielgruppen, Medien und Maßnahmen des Transfers aus dem Projekt- und Förderumfeld machen.

Aus den beiden Aufgabenbereichen *Musterstrategien* und *Unterstützungssystem* ergeben sich zwei inhaltliche Spannungsfelder und ein übergeordnetes, das der Titel des Beitrags – *Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gestaltung* – reflektiert:

Im Programmschwerpunkt ist der Anspruch formuliert, die Projektgemeinschaften aus Weiterbildungseinrichtung und Innovationsberatern nicht nur distanziert zu “beforschen”, sondern im Sinne des von QUEM gewählten Handlungsforschungsansatzes (vgl. entsprechenden Beitrag im Internet unter www.abwf.de) Forschen und Gestalten zu verbinden. Nach Wimmer (1991, S. 79) ist dieses Forschungsverständnis dadurch gekennzeichnet, dass es die Aufgabe sozialwissenschaftlicher Forschung darin sieht, “dem Untersuchungsgegenstand bei der Produktion eines angemessenen Wissens über sich selbst behilflich zu sein, um auf diesem Wege die Problemlösungskapazität des erforschten Systems zu erhöhen”. Dies beinhaltet aber das Problem der damit gleichzeitig implizierten Gewichtung bzw. ggf. erforderlichen Trennung dieser Aspekte. Denn genau diese Doppel-Rolle des “Change agent” als Forscher und Berater wird häufig als kritisch bzw. als nicht einlösbar gesehen (Wimmer 1991, S. 85). Aufgabe beider wissenschaftlicher Begleitungen in den alten und neuen Bundesländern muss es daher sein, die beiden Aspekte Forschung und Gestaltung so zu realisieren, dass dem übergeordneten Interesse jedes öffentlich geförderten Projekts an einer Nutzung der Ergebnisse über den Förderzeitraum hinaus optimal Rechnung getragen wird.

Das erste inhaltliche Spannungsfeld betrifft das Verhältnis von Feldspezifik vs. Übertragbarkeit aus anderen Branchen oder Problemzusammenhängen. In unserem Programmschwerpunkt geht es um die Entwicklung und Erprobung von Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen. Eine zentrale Aufgabe ist hierbei, sowohl feldspezifische Belange zu berücksichtigen, als auch Transfermöglichkeiten aus anderen Branchen zu überprüfen. Die ago GmbH als organisationspsychologisch ausgerichtetes Forschungs- und Beratungsunternehmen (vgl. www.ago-muenchen.de) verfügt dabei weniger über feldspezifische Kenntnisse als über Erfahrungen aus der Industrie. Vielleicht sollte man bezüglich der Feldkompetenz auch sagen “verfügte”, denn die enge Zusammenarbeit im Projektrahmen bringt für uns quasi “zwangsläufig” einen Zuwachs an Wissen über die Beschaffenheit und Situation von Weiterbildungseinrichtungen mit sich. Aber auch hier ist, wie bei dem Aufgabenpaar *Forschung und Gestaltung*, ein Spannungsfeld gegeben. Es ist zu untersuchen, worin in Bezug auf OE-Ansätze überhaupt eine Feldspezifik besteht. Aus Sicht der Organisationspsychologie (vgl. 2.1) kann es eigentlich keine “spezielle” OE für Weiterbildungseinrichtungen geben. So universell viele Grundsätze der Organisationsentwicklung sind, so individuell, organisations- und situationsspezifisch ist jedes konkrete OE-Projekt. Damit spielen feldspezifische Komponenten natürlich eine große Rolle für die Gestaltung von OE-Vorhaben, aber nicht mehr und nicht weniger, als dies in anderen Feldern der Fall ist. Der im Zusammenhang mit Weiterbildungseinrich-

tungen immer wieder als erforderlich zitierte grundlegende Wandel im Selbstbild und in der Grundausrichtung der Organisationen, hat andere Branchen genauso, und teilweise mit noch größerer Heftigkeit getroffen. Den Umbruch, den z. B. kommunale Energieversorgungsunternehmen in den Jahren seit der Liberalisierung des Energiemarkts vollziehen mussten, ist in seinem Ausmaß an Struktur- und Kulturzerstörung kaum zu überbieten.

Für ein weiteres zentrales Ziel des Schwerpunkts, dem Aufbau eines Unterstützungssystems für die Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen, gilt zum einen auch die Frage nach der Spezifik, zum anderen wird darüber hinaus aber ein Aspekt des Transfers besonders relevant: Inwieweit ist das Unterstützungssystem, das innerhalb des Projektrahmens gebildet wird – und dort ohne Zweifel einen nützlichen Beitrag zum Gelingen der Projekte leisten kann – in ein “förderfreies” Feld übertragbar? Welche mittelständische Weiterbildungseinrichtung leistet sich denn auf “eigene Kosten” eine externe Beratung? Wie soll eine Kooperation von Beratungsexperten außerhalb des QUEM-Rahmens aussehen, wenn es schon mit Förderung schwer genug ist, ein professionelles Netzwerk zu etablieren? Diese Fragen sind nicht als negativistisch oder im Gegensatz zum Programmziel zu sehen, sondern als ernsthaftes Bemühen um Nachhaltigkeit der bereits geleisteten und in den Folgejahren noch zu leistenden Arbeiten aller Beteiligten.

Auf den nachfolgenden Seiten wollen wir sowohl die bisher geäußerten Sichtweisen der ago konzeptionell begründen (Kapitel 2), als auch an konkreten Beispielen verdeutlichen, wie wir die Aufgabe als wissenschaftliches Begleiteteam in Angriff genommen haben (Kapitel 3) und welche ersten Erkenntnisse und Erfahrungen – keine “Ergebnisse” im engeren Sinn – für die übergreifenden Fragestellungen gewonnen werden konnten (Kapitel 4). Aus unserem Beitrag wird hoffentlich deutlich, dass komplexe und manchmal widersprüchliche Anforderungen, Konflikte und Irritationen auch bei uns zu Lerneffekten führen.

2 Konzeptionelle Grundlagen

Wir wollen vorausschicken, dass die folgenden Überlegungen zu Projektbeginn weder in dieser Form noch in dieser Tiefe vorlagen – sie sind vielmehr das Ergebnis eines Klärungsprozesses. Da die ago praktisch erst mit Projektbeginn in das Forschungsprogramm und damit auch in ihre Rolle als wissenschaftliche Begleitung eingebunden wurde, mussten die genaue Aufgabenstellung und die Art und Weise, sich ihr zu nähern, noch erarbeitet werden. Somit haben sich die konkrete theoretische Perspektive und die notwendigen Modellvorstellungen erst nach und nach herauskristallisiert. Dieser Prozess ist aber keineswegs abgeschlossen, sondern findet in der dialogisch geführten Reflexion der begleiteten Veränderungsprozesse seine permanente Fortsetzung.

2.1 Arbeits- und organisationspsychologische¹ Grundauffassung von Organisationen und deren Veränderung

Organisationen können als zielorientierte arbeitsteilige Kooperationsstrukturen beschrieben werden. Als solche stehen sie in speziellen Austauschbeziehungen zu ihrer jeweiligen Umwelt und zu darin befindlichen Organisationen oder Individuen. Organisationen operieren, ohne dass ihnen ihr Umfeld völlig transparent ist oder sie dessen Reaktionen vorherbestimmen könnten. Jede Organisation hat Zwecke, auf die hin sie ihren inneren Aufbau ausrichtet. Diese Zweckrationalität oder *Sachlogik* wird durch Disziplinen wie die Betriebswirtschaftslehre oder Informatik beschrieben, eingefordert oder gestaltet. Da Zweckrationalität von Organisationen weder eindeutig noch objektiv beobachtbar ist, wird sie auf bestimmte Vorannahmen hin erschlossen; sie ist also eine Konstruktion zur Beschreibung von Organisationen. Zweckrationalität fungiert auch als ein wichtiger innerorganisationaler Begriff: Mit ihm werden Entscheidungen orientiert und legitimiert. Auf Märkten operierende Organisationen haben wirtschaftlichen Erfolg als ein zentrales Kriterium ihres zweckhaften Funktionierens.

Diese Zweckrationalität einer Organisation ist durch ihre Aufbau- und Ablaufregeln nicht eindeutig und nachhaltig fixiert, sie realisiert sich erst im Handeln (und dort werden mögliche spezifische Zwecke greifbar). Zudem finden laufend Prüf- und Anpassungsprozesse statt, da sich externe und interne Veränderungen ereignen. Wenn die aktuellen Prozesse dem Anspruch auf Zweckmäßigkeit nicht mehr gerecht zu werden scheinen, wird dies von “be-

rufener Stelle” (Geschäftsleitung, Controlling etc.) als Störung interpretiert und zum Anlass genommen, eine entsprechende Zweckrationalität des Handelns in und für die Organisation wieder herzustellen.

Organisationen können aber auch als Sozialstrukturen beschrieben werden, die aus Selbstverhältnissen und Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen von Individuen bestehen. Diese Beziehungen und ihre Struktur entwickeln eine eigene Dynamik und vielgestaltige, ineinander verwobene Logiken. Diese Sichtweise ist die inhaltliche Grundlage der Arbeits- und Organisationspsychologie (A&O-Psychologie) und widerspricht der zweckrationalen Sicht von Organisationen keineswegs. Sie setzt sie vielmehr voraus, da jene die Frage beantworten kann, warum Organisationen überhaupt existieren und sich in einem gesellschaftspolitisch-ökonomischen Umfeld bewähren – die A&O-Psychologie kann das nicht. Zudem liegt gerade in der Diskrepanz zwischen der Verhaltenserwartung nach dem Modell der Rationalität und der Verhaltensrealität ein zentraler Erkenntnisgrund für die A&O-Psychologie.

Es gibt in der A&O-Psychologie kein einheitliches Menschenbild, aber es gibt konvergierende Entwicklungen. Wir gehen davon aus, dass die Menschen in Organisationen vernunft- und willensbegabt sind, und dass ihre Eigenaktivität und -dynamik nicht in ihrer Tätigkeit und Funktion in der Organisation aufgeht: Es gibt individuelle und kollektive Sichtweisen, Interessen, Motive und Bedürfnisse, die von denen der Organisation verschieden bzw. ihr teilweise sogar entgegengesetzt sind. Dies betrifft alle Ebenen der Hierarchie: den Manager, der Entscheidungen nach Maßgabe seines persönlichen Vorteils trifft, genauso wie den Sachbearbeiter, der aus Angst vor Kompetenzverlust jede Veränderung erst einmal blockiert.

Aus dem Blickwinkel der A&O-Psychologie ist die Kommunikation, also symbolische Interaktionen, innerhalb der Organisation von größtem Interesse. Mittels Kommunikation werden individuelle und kollektive Bedeutungen und somit *Sinn* erzeugt. Manche dieser Konstruktionen oder Interpretationen und der aus ihnen folgenden Handlungen verdichten den Kommunikationsfluss, differenzieren sich aus dem kulturellen Hintergrund heraus und werden strukturbildend für die weitere Kommunikation. Dadurch werden Realitäten erzeugt, also individuenübergreifend wirkende Sinnhorizonte, die letztlich als Kulturen beschrieben werden müssen. Sie erschöpfen sich keineswegs in der Transmission organisationaler Zwecke, werden aber immer spezifischer und von “außen” weniger nachvollziehbar, je stärker sie auf einer abgegrenzten, gegenständlichen Praxis fußen. Da eine Neugründung von Organisationen weder die Regel ist, noch von einem Nullpunkt ausgegangen werden kann, wachsen Individuen in bestehende Sinnhorizonte hinein, über-

nehmen diese aber nicht einfach, sondern redefinieren sie für sich und verändern sie so. Diese sozialen Strukturen entfalten eine Eigendynamik, die stil- und zielbildend auf die an ihnen partizipierenden Menschen wirkt, aber auch nur durch diese reproduziert werden kann. Die Überlebenschancen dieser Sinnstrukturen hängen letztlich davon ab, ob es im Rahmen der organisationalen Zwecke gelingt, positive Austauschbeziehungen zu den wesentlichen Umweltsystemen aufzubauen und aufrecht zu erhalten.

Die A&O-Psychologie befasst sich nun mit den verschiedenen Aspekten sozialer Koordination innerhalb von Organisationen, deren zentrales Medium Kommunikation ist. Handlungskoordination ist in sprachlich und gegenstandsbezogen vermittelten Kooperationszusammenhängen ein zeitkritischer Prozess, der zukünftiges Handeln regulieren soll. Diese Koordination ist kognitiv vermittelt, da in der Interaktion Erwartungsstrukturen ausgebildet werden: man erwartet z. B., was die anderen erwarten werden, und stellt sein Verhalten darauf ab – und vice versa. Die richtigen Erwartungen auszubilden, heißt teilzuhaben an dieser speziellen sozialen Praxis.

Der *Arbeitspsychologie* geht es nun vorrangig um die Analyse und Gestaltung der materiellen, also auf den Gegenstand der Tätigkeit bezogenen Form der Arbeit: die Arbeitsteilung, die Arbeitsprozesse, die Qualifikationsvoraussetzungen, die Arbeitsbedingungen und die Folgen der Arbeitstätigkeit. Die *Organisationspsychologie* kümmert sich dagegen vor allem um Fragen der Analyse und Gestaltung von Kommunikation und der damit überindividuellen Sinn erzeugenden Strukturen. Es werden z. B. Fragen nach Führungsgrundsätzen und Führungsrealität gestellt, nach Motivation und Anreizsystemen oder nach den Leitbildern von Organisationen. An einem neuen Entlohnungssystem z. B. interessiert aus organisationspsychologischer Sicht dessen Botschaft in Bezug auf die speziellen Erwartungs- und Vergleichshorizonte der betroffenen Mitarbeiter.

Ziel der Organisationspsychologie als anwendungsbezogener Wissenschaft ist nicht in erster Linie die Beschreibung und Klassifikation des Verhaltens und Erlebens von Menschen und Gruppen in Organisationen auf der Grundlage einer geschlossenen Theorie des Individuums. Es geht ihr vielmehr darum zu erforschen, was ein bestimmtes kollektives oder individuelles Verhalten und Erleben motiviert und beeinflusst, und wie jenes gegebenenfalls verändert werden kann (Comelli/Rosenstiel, v. 2001; Rosenstiel, v./Regnet/Domsch 1995). Für so komplexe Realitätsbereiche wie Organisationen gilt ohnehin, dass einigermaßen verlässliches Wissen nur durch deren Veränderung gewonnen werden kann. Die Organisationspsychologie lebt von Veränderungsprojekten, deren konkrete Veränderungsziele aber wesentlich von den Akteuren der Organisation bestimmt werden.

Für die Arbeitspsychologie gilt im Bereich der Anwendung Ähnliches, zumindest wenn es sich nicht um rein ergonomische Projekte handelt. Die Arbeitspsychologie sucht einen engeren Bezug zur Allgemeinen Psychologie, insbesondere eine Fundierung in der Kognitiven Psychologie, kann aber für die Frage der Gestaltung komplexerer Arbeitszusammenhänge auch nicht auf Praxisprojekte verzichten. Die A&O-Psychologie orientiert sich neben ihren konkreten Forschungsinteressen und den Zielen der Unternehmen und Individuen, die sie erforscht, zusätzlich an sie als wissenschaftliche Disziplin begründende methodische Standards und an ihrem normativ wirkenden Menschenbild, d. h. sie versucht, die Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Menschen zu stärken. Es gibt somit kein einheitliches Vorgehen der A&O-Psychologie, sondern nur gewisse Minimalanforderungen an z. B. eine wissenschaftlich fundierte Methodik oder an die Beteiligung der Betroffenen. Der Begriff der Organisationsentwicklung spiegelt dies ganz besonders: Er steht als prominentester Ansatz arbeits- und organisationspsychologischer Veränderungen von Organisationen für eine ganze Reihe konkreter Ansätze und hebt sich auf spezifische Weise von Formen der Organisationsgestaltung anderer Disziplinen ab (Becker/Langosch 1990; Doppler/Lauterburg 1994; Gairing 1999; Trebesch 2000).

Organisationsentwicklung ist der bewusste Versuch, Wandel in von Menschen gebildeten Organisationen zu initiieren und diesen nachhaltig und systematisch auf eine größere Leistungsfähigkeit der Organisation hin zu lenken – aber immer eingedenk der Eigeninteressen und -aktivität der Betroffenen und der Tatsache, dass jede Organisation eine komplex verzahnte soziale Struktur ist. Die Beantwortung der Fragen, was wie und in welche Richtung verändert werden soll und wie gewährleistet werden kann, damit dies dann auch greift, setzt laut diesem Organisationsverständnis die Akzeptanz und konstruktive Mitarbeit eines wesentlichen Teils der Mitarbeiter voraus. Dieses Einverständnis herzustellen, ist Aufgabe der OE. Obwohl es immer wieder Kritik an OE-Konzepten gibt, z. B. bezüglich der Bagatellisierung von Macht- und Abhängigkeitsproblemen (Kieser 1995; Schreyögg 1998), so wird sie doch als eine effiziente Form organisatorischen Wandels gesehen und ständig weiter entwickelt (König/Volmer 2000; Mingers 1996) – auch um dem sich verändernden Selbstbild von Organisationen und ihren Mitgliedern gerecht zu werden.

Eine nach diesen Prinzipien arbeitende A&O-Psychologie interessiert sich immer für die konkrete Tätigkeit in einer konkreten Organisation, definiert ihre Kompetenz aber nicht über die Art der betrachteten Organisation². Es werden Prozesse der gemeinsamen Problem-, Ziel- und Lösungssuche angestoßen und im Vorgehen so konkretisiert, dass soziale Bedingungen und Beziehungen geschaffen oder erhalten werden, die eine fruchtbare Zusammen-

arbeit für möglichst viele der Beteiligten erlauben. Die Arbeitspsychologie bewertet reale Arbeitstätigkeiten z. B. mittels ihrer Theorie der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten danach, wie menschengerecht sie sind. Dabei beansprucht sie im ergonomischen Bereich auf jeden Fall gehört zu werden, da ihr normatives Fundament in der körperlichen und allgemeinpsychologischen Verfassung der Menschen gründet. Sie ist auch an den Anforderungen der Tätigkeit inhaltlich interessiert, so gibt es eine Reihe von Instrumenten und Spezifizierungen der Handlungstheorie für konkrete Tätigkeitsbereiche wie Pflege oder geistig-schöpferische Tätigkeiten (Büssing 1997; Leitner u. a. 1993). Aber auch hier wird im Bereich der Arbeitsgestaltung mit Mindestanforderungen und nicht mit positiven inhaltlichen Festlegungen beim Arbeitsinhalt gearbeitet. Die Prinzipien der differentiellen und dynamischen Arbeitsgestaltung fordern individuell anpassbare Arbeitsplätze, die der partizipativen und qualifizierenden Arbeitsgestaltung zusätzlich die Beteiligung der Betroffenen bei der Gestaltung. Beides muss in konkreten Prozessen am jeweiligen Ort erarbeitet werden. Was die A&O-Psychologie also liefert, sind Kriterien und Vorschläge für eine unter bestimmten Bedingungen möglichst³ lern-, persönlichkeits- und motivationsförderliche Gestaltung der Tätigkeiten und Beziehungen in Organisationen. Dies geschieht natürlich im Rahmen der gemeinsamen Ziele und Zwecke, wobei eine vorgängige oder parallel laufende Verständigung darüber wachsende Bedeutung gewinnt.

2.2 Selbst organisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und Lernkultur

Die Konjunktur des Lernbegriffs ist an der A&O-Psychologie und ihrem Tätigkeitsbereich nicht vorübergegangen. Wenn z. B. immer häufiger von Wissensmanagement (Reinmann-Rothmeier u. a. 2001; Probst/Raub/Romhardt 1997) oder einer Lernenden Organisation (Senge 1994) gesprochen wird, wo Lernen doch bislang eher selten als zentraler Begriff auftauchte, so könnte mit Recht gefragt werden: Segeln die Arbeits- und Organisationspsychologen hier nicht unter falscher Flagge? Wir glauben nicht, da die Arbeits- und Organisationspsychologie in ihren komplexen Veränderungsprojekten mit allen Formen des Lernens in Organisationen zu tun hat und sich seit langem gezielt bemüht, sie gleichermaßen durch kulturelle, strukturelle wie personale Faktoren zu stimulieren. Begriffe wie lernförderliche Arbeitsbedingungen, qualifizierende Arbeitsgestaltung aber auch Partizipation belegen dies. Lernen wurde und wird aber nicht als Selbstzweck betrachtet und ist somit auch selten zum eigentlichen Gegenstand von Veränderungsanstrengungen geworden. Im Vordergrund steht entweder das, was gelernt oder verändert werden soll, oder wie dies geschehen sollte. Das Was erwächst aus den ge-

genständlichen Anforderungen der Tätigkeit (Was z. B. muss Servicetechniker X können, um ein Netzwerk zu betreuen?) oder dem konkreten Veränderungsprozess (Beteiligungsqualifizierung). Das *Wie* wird über die Ausgangs- und Rahmenbedingungen (Ressourcen, beteiligte Personen, Kultur) sowie das angestrebte Ziel (tief gehendes Verständnis der Problematik, kurzfristige Einweisung etc.) definiert.

Von welchem – zumindest impliziten – Lernbegriff kann nun ausgegangen werden? Und welchen Bezug hat er zu den zentralen Begriffen des Forschungsprogramms, dem *selbst organisierten Lernen*, der *Kompetenzentwicklung* und der *Lernkultur*? Es gibt verschiedene Entwicklungsstränge:

- Den allgemeinspsychologisch fundierten Lernbegriff, der sich über behavioristische und kognitivistische Interpretationen hin zu einer zunehmend konstruktivistischen Auffassung wandelt (z. B. Lave/Wenger 1991; Friedrich/Mandl 1997; Bransford u. a. 1998).
- Der Lernbegriff, der mit der Expertiseforschung und dem Aufbau beruflicher Erfahrung und Kompetenz einhergeht, und als problemorientiertes Erfahrungslernen bezeichnet werden kann (z. B. Gruber 1999; Kluge 1999).
- Das Lernen, das mit komplexen organisationalen Aushandlungs- und Veränderungsprozessen einhergeht, und das insbesondere OE-Prozesse als exemplarische, mehrstufige und Mehrebenenlernprozesse sieht (z. B. Comelli 1995; Frei u. a. 1993).
- Lernen als ein quasitherapeutisches Innwerden der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die von zentraler Bedeutung dafür sind, was wie als Problem auftauchen kann (Argyris/Schön 1996; Argyris 1997; Wimmer 2000).

Diese Aufzählung zeigt noch einmal, dass es natürlich keinen einheitlichen Lernbegriff gibt. Es handelt sich eher um eine Sammelkategorie für bestimmte Phänomene.⁴ Oder um eine (reflexive) Perspektive auf Veränderungs- und Erhaltungsprozesse, um im Rahmen einer immer turbulenteren Umwelt Identität qua Handlungsfähigkeit zu sichern.

Lernen wird auf unterschiedliche Weise zum Thema. Man kann fragen: “Wer lernt” oder “Was ist Lernen”? Lernen können Individuen, Teams oder Gruppen und angeblich auch Organisationen. Nimmt man letzteres als Ausdruck für bewusst initiierte strukturelle und prozessuale Veränderungen, die die Überlebensfähigkeit einer Organisation verbessern, so kann dies durchaus konzediert werden. Ob dies aber wiederum durch die Verknüpfung individueller Lernprozesse oder durch anders geartete Synergien zustande kommt, ist an dieser Stelle nicht zu beantworten. Lernen kann Ziel einer Handlung sein,

man besucht z. B. einen Kurs, um sich für das Thema Büroorganisation kompetent zu machen. Lernen ist auch selbst ein Handeln, man probiert etwas aus, indem man systematisch variiert. Oder eine Teilhandlung zur Erreichung eines Handlungsziels. Um ein Problem mit dem Textverarbeitungsprogramm zu lösen, spricht man mit einem Kollegen oder liest im Handbuch (Normalfall des Lernens in Organisationen). Lernen kann letztlich auch Gegenstand des Handelns sein, entweder wie bei einem Weiterbildner, der Lernprozesse initiiert, also lehrt, oder wie bei jemandem, der Lernen lernt, indem er über sein Lernen nachdenkt oder Lerntechniken anzuwenden lernt. Je nach dem Bezug auf das Lernen fallen der Realprozess und die Reflexion darüber unterschiedlich aus. Wir werden Lernen im Kontext des Handelns verorten. Somit geht es um konkrete Ziele, Lernbedingungen und -prozesse.

Jedes gehaltvolle Lernen ist ein individuell sinnvoller, interessegeleiteter Prozess, der zur Lösung lebenspraktischer, aufgabenbezogener Probleme führen soll und im sozialen Raum stattfindet. Lernen bedarf eines Anstoßes, einer Irritation, ein Lernen um seiner selbst willen darf als Ausnahme betrachtet werden. Die Qualität der Lernprozesse variiert allerdings erheblich je nach den konkreten Anreizen und Interessen (Lebenstraum vs. Zwang), Voraussetzungen (Lernbiographien, Vorwissen etc.) und Umständen (Zeitdruck, Unterstützung, Handlungsbedingungen etc.). Das Ergebnis des Lernens kann als Produkt beschrieben entweder Wissen oder Können sein. Besondere Bedeutung hat dabei reflexives *Wissen* und *Können* im sog. metakognitiven Bereich, da es hier um das eigene Lernen und Handeln und um seine situationsangemessene bewusste Steuerung geht (Artelt 2000; Schreiber 1998). Dies wird zunehmend auch als eine bewusst zu gestaltende Dimension von Lernprozessen erkannt und stellt zusätzliche Anforderungen an die Anbieter von Lernchancen.

Lernen arbeitet – besonders im Bereich beruflicher Weiterbildung, aber nicht nur da – immer mit einer Mischung aus Selbst- und Fremdlogik. Inhalte, Kosten, Abläufe etc. des Lernens sind in eine bestehende Ordnung eingepreßt und erhalten erst dadurch ihren auch individuellen Sinn. Speziell die Organisation, der man angehört, liefert Lernanlässe, ermöglicht Lernen, stellt Lernumwelten bereit, hat eine Fehler- und Lernkultur etc. Das konkrete individuelle Lernen ist daran lose und nicht deterministisch gekoppelt. Konkrete Lernziele und -inhalte ergeben sich aus den lebenspraktisch wirksamen beruflichen Zusammenhängen ebenso wie die Lernhorizonte. Nur ein notfalls auch erobelter Tätigkeitsspielraum lässt wirksames Lernen zu, da ohne die Möglichkeit, selbst zu entscheiden und dem gemäß zu handeln, gar keine Veränderung stattfinden kann.

Speziell die sozialen Bezugsgruppen greifen tief in Lernprozesse ein (Lave/Wenger 1991): Sie bestimmen in ihrer sozialen Arbeitsteilung wesent-

lich den inhaltlichen Horizont des Lernens und prägen durch gemeinsame Werte und Ziele die Bedeutung, die dem Lernen beigemessen wird, und ebenso die Art, wie gelernt wird (Heidack 1995). Auf die zentrale Bedeutung des Mediums Kommunikation haben wir bereits hingewiesen. Demzufolge ist Lernen auf keiner Ebene ein von außen unbeeinflusster Prozess – im Gegenteil: Lernen ist oft und gerade bei persönlich bedeutsamen Themen und Aufgaben stark durch Bezugspersonen und durch Auseinandersetzungen und Zwänge geprägt. Diese persönliche Verstrickung mit einer widerständigen Welt ist als motivationale Basis für Veränderungen unverzichtbar.

In der laufenden Diskussion um zeitgemäßes Lernen dominiert der Begriff *selbst organisiertes Lernen* (z. B. Greif/Kurtz 1996). Es gibt aber auch andere Prädikate, die z. T. auf besondere Aspekte abheben, wie auf den Prozess und seine Reichweite oder die Auswahl der Inhalte, auf die Bestimmung der Ziele oder der Anlässe des Lernens, oder auf verschiedene Handlungsebenen. Allen gemeinsam ist das Verständnis des individuellen Lernens als aktivem Geschehen, das in seinem Ergebnis und Erfolg nicht von außen determiniert werden kann. Für die Lernpsychologie ist das nicht selbstverständlich. Von systemtheoretisch konstruktivistischer Warte aus ist es dagegen fraglich, ob es überhaupt etwas anderes als selbst organisiertes Lernen geben kann. Dabei wollen wir zwischen implizitem Lernen und bewusstem Lernen unterscheiden. Implizites Lernen ist ein notwendiger Aspekt jeglichen Handelns, da keine Handlung einfach wiederholt werden kann und somit qua Erfahrung die Handlungsfähigkeit sich verändert. Uns geht es aber um Lernprozesse, die vom Handelnden gestaltet oder durch Reflexion auf Erfahrungen aktiv betrieben werden. Begreift man also Selbstorganisation in diesem Zusammenhang nicht als einen systemtheoretischen Grundbegriff, sondern als einen Handlungsbegriff, so stellt sich die Frage nach der Qualität des Lernens im Sinne eines konkreten Handelns. Dies lässt sich weder allein aus der Subjektperspektive noch allein aus der Perspektive der Beherrschung eines Gegenstandsbereichs beantworten. Fallen das Subjekt des Lernens und sein Gegenstand teilweise im Sinne eines Bildungsprozesses zusammen, bleibt dennoch die Notwendigkeit eines nichtidentischen Gegenstands, um sich nicht leer zu drehen – was beruflicher Bildung sicher schnell zum Vorwurf gemacht würde. Selbst organisiertes Lernen wäre dann eine bewusste und aktive gegenstandsvermittelte Veränderung der eigenen Handlungsfähigkeit. Wird ein solches Lernen nicht als eine Episode begriffen und in einen biographischen Kontext gestellt (Erpenbeck/Heyse 1999; Ladensack/Glotz 1996), spricht man von *Kompetenz* und *Kompetenzentwicklung*. Individuelle⁵ Kompetenzen werden meist inhaltlich weiter aufgeschlüsselt, z. B. als Fach-, Methoden-, Sozial-, personale und Handlungskompetenzen. Der Kompetenzbegriff hat die Diskussion um Schlüsselqualifikationen abgelöst, da er diese um den Begriff der Selbstorganisation erweitert und inhaltlich offener ist. Es be-

steht die Gefahr, dass die Verantwortung für die Gestaltung der Weiterentwicklung oder auch nur des Erhalts der Kompetenzen dem einzelnen Kompetenzträger weitgehend selbst überlassen wird⁶. Dies will keiner, der nicht an einer nur kurzfristigen Ausbeutung individueller Kompetenzangebote interessiert ist.

Wie kann individuelle, kollektive und organisationale Kompetenzentwicklung gefördert werden? Die Entwicklung geeigneter Lernangebote und -umwelten wird zunehmend auch in seiner Ganzheit instrumentell unterstützt, indem Defizite auf verschiedenen Ebenen analysiert werden (Wardanjan/Richter/Uhlemann 2000). Wobei die konkrete Tätigkeit nicht nur als arbeitsteilig eingebunden gesehen wird, sondern auch als in einem kulturellen Umfeld stehend, das von ganz eminenter Bedeutung bei Veränderungsprozessen ist (Rosenstiel, v. 1992; Sackmann 1990). Die mit der Unvorhersehbarkeit und Geschwindigkeit von Veränderungen des äußeren und inneren Umfelds sich entwickelnde Strategie von Unternehmen heißt Wissensmanagement oder Lernende Organisation. Dabei nimmt die Unternehmenskultur als Erfolgsfaktor eine herausragende Stellung ein (Heisig 1999). Der Begriff der Lernkultur (Sonntag 1999) und sein Zwillingsbegriff einer Fehlerkultur (Zapf/Frese/Brodbeck 1999) reflektieren, dass auch hier eine spezifische Auseinandersetzung mit Lernen erfolgt. Fehlerkultur bezieht sich dabei auf wertmäßige und verhaltensbezogene Grundmuster im Umgang mit Fehlern als einer der zentralen Anstöße und Quellen für Lernen.

Die Bedeutung *einmaliger* Lernprozesse, in denen inhaltliche Anliegen dominieren und die dann als Problemlöseprozess beschrieben werden, verliert im Vergleich zur Gestaltung von Bedingungen für dauerhafte und permanente Lernprozesse an Bedeutung. Damit verbindet sich auch die Abkehr von der Vermittlung eines bestimmten Kanons an Lerninhalten. Ziel ist es, wichtige Projekte als exemplarische Lernprozesse auf allen Ebenen der Organisation zu gestalten. Exemplarisch heißt, dass auch das Lernen zunehmend Gegenstand bewusster Anstrengungen wird, und dass neben prozessualen auch motivationale und persönlichkeitsbezogene Aspekte des Lernens eine Rolle spielen. Dies verweist einerseits zusätzlich auf die Ebene der Werte und Grundhaltungen, und andererseits auf die Frage der persönlichen Verantwortung zumindest des individuellen Lernalters. Neben einer konkreten Unterstützung individueller oder kollektiver Lernprozesse muss also eine Unternehmenskultur angestrebt und gepflegt werden, die Offenheit zulässt, Vertrauen und Transparenz schafft, die aktiv danach trachtet, Lernchancen zu schaffen, und die Lernen als einen hohen kulturellen Wert schätzt. Eine solche Entwicklung zu unterstützen ist die Kunst, die vor allem von der Unternehmensführung und von Beratern zu fordern ist.

2.3 Innovationsfähigkeit als “Kernkompetenz” von Organisationen

Der Titel des Schwerpunkts 4.1 – *Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen* – benennt als den letztlich zentralen Fokus *Innovationsfähigkeit*. Alle anderen wesentlichen Ziel- und Inhaltsbereiche wie *neue Lerndienstleistungen, selbst organisiertes Lernen, Aufbau eines Unterstützungssystems* für die Beratung von Weiterbildungseinrichtungen usw. werden deshalb bezüglich ihres Beitrags zur bzw. ihres Zusammenhangs mit der Innovationsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen betrachtet. Damit ergibt sich immer auch eine doppelte Sichtweise: So geht es im Projektverlauf z. B. darum, konkret neue Lerndienstleistungen zu entwickeln. Gleichzeitig müssen aber die Voraussetzungen geschaffen werden, um unabhängig von den aktuellen Anforderungen *grundsätzlich* immer wieder neue Angebote entwickeln zu können. Zur Verdeutlichung unseres Verständnisses gehen wir auf folgende Fragen ein:

- Was ist Innovation?
- Was ist Innovationsfähigkeit?
- Wo muss man ansetzen, um als Organisation innovationsfähig zu werden?
- Auf welchen Wegen kommt man dahin?

Dieses Verständnis hat sich arbeits- und organisationspsychologisch fundiert (Rosenstiel, v. 1989) in konkreten Innovationsprojekten (insbesondere Aichner u. a. 2000) und in der Auseinandersetzung mit Überlegungen zum Innovationsmanagement, die in der Managementforschung und der Betriebswirtschaft angestellt wurden (z. B. Hauschildt 1993; Staudt 1986), entwickelt. Dabei zeigten sich praktisch wie theoretisch Probleme, wenn die Frage auf die Um- oder Durchsetzung einzelner Produkt- oder Prozessinnovationen verkürzt wurde und im Unternehmen die Bereitschaft fehlte, tiefer gehend auf das interne Gefüge aus Verhalten und Verhaltensbedingungen einzuwirken. Unser Interesse ist deshalb nicht primär auf die einzelne Innovation gerichtet, sondern auf die dauerhafte Fähigkeit zur Innovation.

2.3.1 Innovation und Innovationsfähigkeit

In Zeiten einer erhöhten Veränderungsdynamik und -komplexität verdichtet der Begriff *Innovationsfähigkeit* am besten die Anforderungen, die sich eine Organisation stellen muss, die langfristig erfolgreich bleiben will. Dies gilt

im Übrigen nicht allein für Organisationen mit primär wirtschaftlichen Zielsetzungen – für diese aber verstärkt. Innovationsfähigkeit ist nicht identisch mit Anpassungsfähigkeit, da das Verhältnis Organisation und Umwelt weder einseitig noch deterministisch zu denken ist.

Um ein einheitliches Verständnis von Innovation, Innovationsfähigkeit und den verschiedenen Typen der Innovation zu gewährleisten, stellen wir die von uns verwendeten Definitionen und Begriffserläuterungen voran. (Aichner u. a. 2000, S. 11 ff.)

Innovationen sind qualitativ neuartige Produkte⁷, Verfahren und Vorgehensweisen, die eine Organisation erstmalig erfolgreich in den Markt oder intern einführt. Eine Innovation muss mit einem wirtschaftlichen und/oder sozialen Nutzen verbunden sein, um angenommen zu werden. Wichtig ist, dass der Innovationsbegriff hier als relativ bestimmt ist: Die Neuartigkeit bezieht sich immer auf die betreffende Organisation. Aus dem Blickwinkel der einzelnen Organisation können damit auch eine Imitation oder Konzepte, die in anderen Organisationen bereits Standard sind, Innovationscharakter haben.

So stellt z. B. die Veränderung des Kommunikations- oder Führungsverhaltens, die Einführung von Teamarbeit oder eine Optimierung von Geschäftsprozessen für sich genommen keine “Weltneuheit” dar. Für das einzelne Unternehmen können diese Veränderungen aber Quantensprünge in der Verbesserung der Effizienz sein.

Innovationen erfordern ein Denken und Handeln, das über das Gegebene hinausgeht und somit Kreativität und Risikobereitschaft verbindet. Sie können nicht im Rahmen von Routineprozessen bewältigt werden, sondern verlangen von den beteiligten Führungskräften und Mitarbeitern ein ausgeprägtes Innovationsbewusstsein und kreative Fähigkeiten bzw. kreativitätsförderliche Methoden und Rahmenbedingungen.

Als *Innovationsfähigkeit* wird das Vermögen einer Organisation und seiner Mitglieder bezeichnet, sich selbst als System und alle für die betriebliche Leistungserstellung erforderlichen Prozesse laufend anzupassen und zu erneuern. Die Anforderungen zur Erneuerung können dabei sowohl von Beobachtungen und der Akzeptanz äußerer (Markt), als auch von der interner (eigene Strategien, Zielsetzungen) Veränderungen kommen. Innovationsfähigkeit ist kein statisches Merkmal, sondern ist immer wieder neu zu entwickeln. Sie hängt sehr stark von der Beschaffenheit der organisatorischen Strukturen und den in der Organisation herrschenden Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen ab.

Setzen wir nun die Begriffe Innovation und Innovationsfähigkeit in Relation zu den Begriffen des Lernens und der Lernfähigkeit, so zeigt sich deren inhaltliche und strukturelle Nähe: Lernen ist eine im Spannungsverhältnis zu einer Umwelt stehende subjektive und interessen geleitete Verbesserung der Handlungsfähigkeit durch entweder die Integration neuen Wissens und die Entwicklung neuer Fähigkeiten oder die Umstrukturierung des bestehenden Potentials – jeweils inklusive Vergessensprozesse. Innovation beinhaltet seinerseits den Einsatz neuen Wissens oder neuer Techniken auf der Ebene der Organisation und/oder der Mitarbeiter. Beiden ist zudem gemein, dass sie nicht um ihrer selbst willen geschehen und dass sie mühsam sind, weil sie in Verhaltenstendenzen und -strukturen, in Werte und Weltsichten eingreifen.

Das bedeutet: Will eine Organisation innovationsfähiger werden, so ist das strukturell gleichbedeutend damit, lernfähiger zu werden. Der wesentliche Unterschied besteht nun darin, dass einmal das gewünschte Produkt betont wird – die Innovation – und ein andermal ein Aspekt des dafür notwendigen Prozesses – das Lernen. Wird dieser Aspekt des Prozesses, seine Sicherung und sein auf Dauer stellen, zum Gegenstand bewusster Gestaltung und wiederholter Bewertung, so kann man von einer Lernenden Organisation sprechen, die durch die Verbindung von Innovationsfähigkeit mit Selbstevaluation ihre Produktivität (verstanden als Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag; womit keineswegs unterstellt ist, dass es sich dabei automatisch um ökonomische Größen im engeren Sinne handeln muss) zu sichern oder zu steigern sucht.

2.3.2 Komponenten der Innovationsfähigkeit

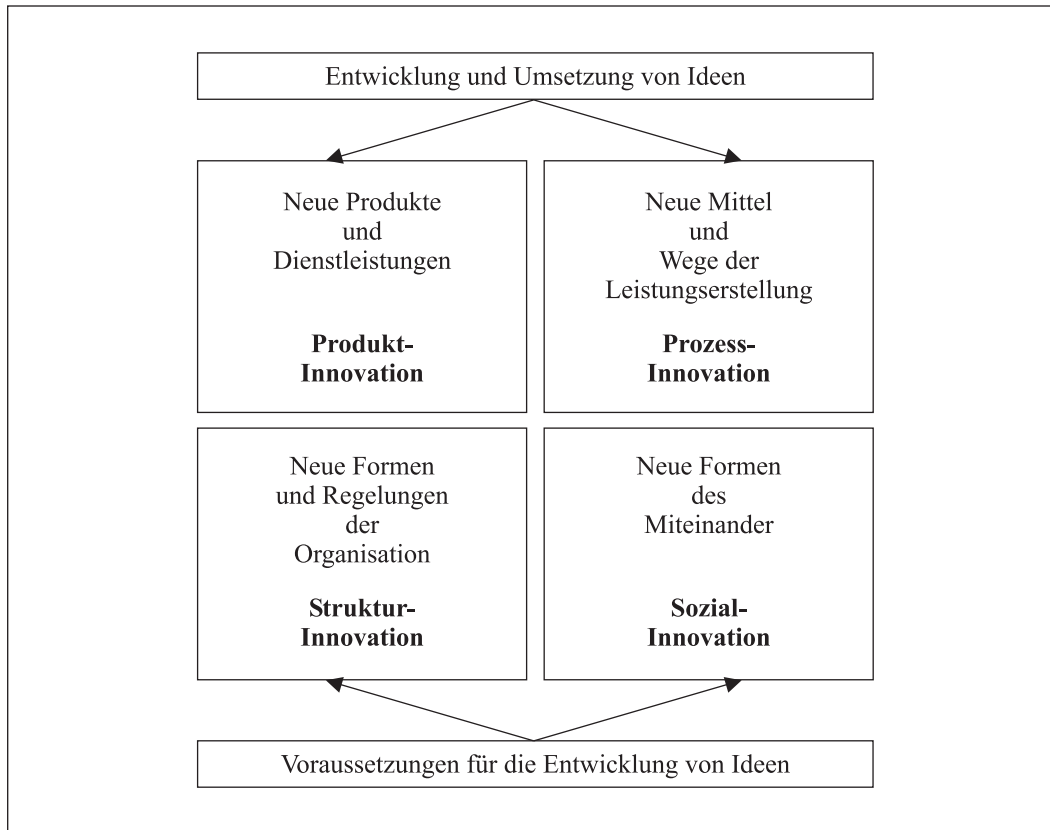
In dem bisher Gesagten werden vier Arten von Innovation direkt oder indirekt angesprochen: Produkt-, Prozess-, Struktur- und Sozialinnovationen. In Übersicht 1 sind diese vier Innovationsarten und ihre grundsätzliche Unterscheidung dargestellt: Struktur- und Sozialinnovationen bilden demnach die Voraussetzung für die Entwicklung neuer Ideen, während Prozess- und Produktinnovation für deren Umsetzung stehen.

Übersicht 1 soll zeigen, dass sich das Feld der Innovationen nicht auf Produkte oder Prozesse beschränkt, sondern auch Bereiche berührt, an die man beim Schlagwort "Innovation" nicht automatisch denkt. Außerdem wird behauptet, dass erst Sozial- und Strukturinnovationen die Voraussetzungen dafür schaffen können, langfristig *innovationsfähig* zu werden oder zu bleiben. Deutlich wird an dieser Stelle allerdings noch nicht, was sich hinter den einzelnen Formen der Innovation verbirgt, und wie diese zusammenwirken. Bei den nachfolgenden Ausführungen verwenden wir zur Beschreibung der Organisation und ihrer Leistungen nach außen die vier Komponenten *Struktur*,

Kultur, Prozess und Produkt. Der Begriff der (Unternehmens-)Kultur steht hier anstelle des bisher gebrauchten der Sozialinnovation, da er den Charakter der darunter gefassten Sachverhalte besser wiedergibt.

Übersicht 1

Komponenten der Innovationsfähigkeit (Aichner u. a. 2000, S. 12)



Produkt: Nach außen sichtbar und vom Organisationszweck her betrachtet letztlich entscheidend sind die Produkte und Dienstleistungen, die hervorgebracht und angeboten werden. Sie sind das “Material” für den Erfolg bei den jeweiligen Kunden. Hier lassen sich drei Klassen unterscheiden:

- materielle Produkte jeglicher Art,
- immaterielle Produkte bzw. standardisierte Dienstleistungen. Hierzu zählen die Leistungen eines Steuerberaters oder einer Putzkolonne genauso wie viele Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen.
- interaktive, prozessuale Dienstleistungen. Darunter fallen viele Beratungsleistungen.

Zwischen den standardisierten und den interaktiven Dienstleistungen gibt es allerdings Überschneidungen. So ist auch ein von den Inhalten her festgelegter Sprachkurs wesentlich von der Interaktion zwischen “Schüler” und “Lehrer” abhängig. Beim Steuerberater gibt es ebenfalls durch Gesetz festgelegte

Dienstleistungen genauso wie individuell ausgehandelte Maßnahmen. Es ist deshalb sinnvoll, Dienstleistungen nach dem *Verhältnis von standardisierten und interaktiven, prozessualen Anteilen* zu beschreiben.

Eines ist dabei klar: Je größer der interaktive Anteil ist, desto weniger lassen sich Entwicklung und “Produktion” von der Realisierung der Dienstleistung trennen – und desto wichtiger werden personale Eigenschaften, Professionalität, Beziehungen und Vertrauen.

Prozess: Entwicklung und Produktion sind die wesentlichen wertschöpfenden Prozesse einer Organisation, aber auch andere Prozesse wie Vertrieb oder Verwaltung müssen im Zusammenhang mit der Innovationsfähigkeit betrachtet werden. Prozessinnovationen betreffen die Veränderung (Optimierung oder auch völlige Neugestaltung) aller Leistungserstellungsprozesse. Zentrale Fragestellungen sind hier z. B.:

- Wie stimme ich die organisatorischen Leistungsprozesse auf die Anforderungen des Kunden ab?
- Wie lässt sich eine hoch interaktive Dienstleistung als “Produkt” entwickeln?
- Inwieweit sichert Professionalisierung die Qualität einer Dienstleistung?

Wenn die Umsetzung von Ideen und Anforderungen in erfolgreiche *Produkt- und Prozessinnovationen* nicht von Einzelpersonen oder Zufällen abhängig sein soll, bedarf es stabiler Verhaltensmuster und Anreize, die die Produktion und systematische Weiterentwicklung von Ideen fördern. Als Basis für diese Prozesse dienen *organisatorische Strukturen* und *wert- und kulturorientierte Einstellungen auf allen Ebenen der Organisation*.

Struktur: Die Struktur bildet das sachlogisch begründete Gerüst der Organisation: Aufbau- und Ablauforganisation, personalwirtschaftliche Regelungen zur Arbeitszeit oder zum Entgelt und alle sonstigen Vorschriften und Maßgaben schaffen den Rahmen, innerhalb dessen die konkreten Unternehmensprozesse ablaufen. Dadurch wird der individuelle Erfahrungshorizont vorstrukturiert, und es werden mögliche Anknüpfungspunkte für eine veränderte Praxis definiert. Diese organisatorischen Strukturen müssen so gestaltet sein, dass sie als notwendig erachtete Veränderungen und Flexibilität ermöglichen und auch selbst wieder angepasst werden können. Je größer die Flexibilität wird und je weniger Prozesse standardisiert ablaufen, desto mehr verwischen dann aber die Grenzen zwischen Struktur und Prozess. Zumindest die Strukturkomponenten, die sich auf die Arbeitsorganisation beziehen, verlieren an “Festigkeit”. Die organisatorischen Regelungen dienen

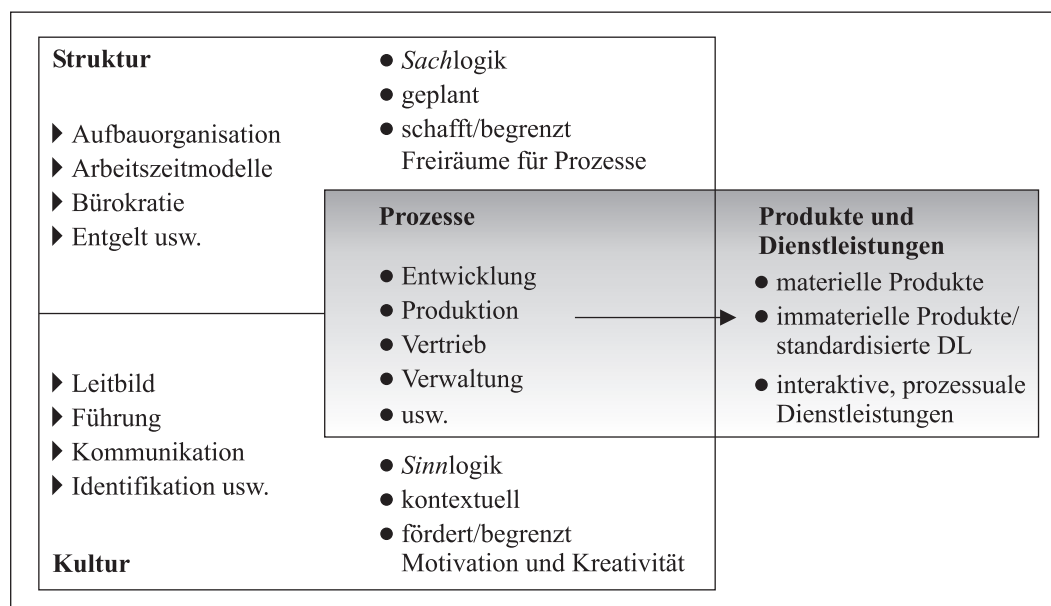
dann immer weniger der Festschreibung bestimmter Prozesse, sie bestimmen vielmehr deren Freiraum. In dem Maße, in dem sich Strukturen problem- und projektbezogen “verflüssigen”, sind neben den internen Strukturkomponenten zunehmend auch Kooperationen mit anderen Unternehmen, Forschungseinrichtungen usw. bis hin zu virtuellen Organisationen zu berücksichtigen.

Kultur: Die internen Prozesse werden aber noch von einem zweiten Bereich wesentlich bestimmt, nämlich dem der Unternehmenskultur. Egal, ob Produkt-, Prozess- oder Strukturinnovationen: Es sind immer die *Menschen*, die Mitarbeiter eines Unternehmens, die Ideen entwickeln oder Konzepte umsetzen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten, die durch Qualifikation und Motivation bestimmt werden, werden sie das mehr oder weniger engagiert und mehr oder weniger gut tun, je nachdem, ob sie das, was sie als ihre Aufgabe redefinieren, für sinnvoll und persönlich bedeutsam halten. Um Wissen, Kreativität und Identifikation aller Mitarbeiter zu nutzen und zu fördern, müssen deshalb Kommunikations- und Kooperationsformen, Führungsverhalten, Personalentwicklungsmaßnahmen usw. immer wieder auf ihre innovationsförderliche Wirkung überprüft und verbessert werden.

Der Begriff Kultur hat den Vorzug vor dem der Sozialinnovation erhalten, weil damit deutlicher wird, dass es sich um eine Wirkebene handelt, die aus individuellen und kollektiven Beziehungen heraus eine eigene Dynamik im Sinne von Identität, Geschichte und Vision entwickelt. Zudem ist es leichter, übergreifende Bezugspunkte wie eine nationale Kultur oder Untergliederungen wie Subkulturen und Berufskulturen zu integrieren.

Übersicht 2

Struktur und Kultur als Basis für Prozess- und Produktinnovation



Aus dem in Übersicht 2 dargestellten Zusammenhang ergeben sich folgende zentrale Aussagen:

- Was an konkreten Einzelprozessen möglich ist, wird wesentlich durch die Strukturen und die herrschende Unternehmenskultur einer Organisation bestimmt. Struktur und Kultur sind damit die Basis der *Innovationsfähigkeit*.
- Das Ausmaß der in Struktur und Kultur als Potential vorhandenen Innovationsfähigkeit erhöht oder vermindert die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Prozess- und Produktinnovationen.
- Einzelne Prozesse können dennoch unabhängig von den Rahmenbedingungen innovativ sein. Die pilothafte oder “systemwidrig” auf individueller Initiative beruhende Erneuerung von Prozessen kann aber nur dann langfristig befruchtend wirken, wenn die organisatorischen und kulturbezogenen Voraussetzungen passen.
- Das Produkt/die Dienstleistung ist als die nach außen sichtbare “Innovation” einerseits von den konkreten Bedingungen der Organisation abhängig, andererseits aber bestimmen immer auch die beim “Konsumenten” wahrgenommenen Anforderungen das Ausmaß und die Richtung des internen Veränderungsbedarfs. Im Falle von Weiterbildungseinrichtung heißt das, dass z. B. die von den öffentlichen Geldgebern mehr oder weniger klar geforderten neuen Produkte und Dienstleistungen wie Assessment-Center oder Beratungsleistungen im Zusammenhang mit dem Job-Aktiv-Gesetz einen Anlass für interne Veränderungen bilden, insbesondere dann, wenn Qualität und Intensität personaler Dienstleistungen eine große Rolle spielen.

Sowohl Übersicht 1 als auch Übersicht 2 machen deutlich, dass diese vier Innovationsarten zusammengehören, dass sie immer gemeinsam betrachtet werden müssen, will man langfristig *innovationsfähig* bleiben. Bezogen auf den Bereich des selbst organisierten Lernens (SoL) lassen sich hierzu folgende Thesen aufstellen:

- Die Förderung von SoL wird von den Kunden der Weiterbildungseinrichtungen zunehmend als Kennzeichen der Bildungs-Dienstleistungen gefordert: Sie ist damit für viele eine “Produktinnovation”, die zu erbringen auf die Organisation rückwirken wird.
- Bei neuen Bildungsdienstleistungen, die einen großen interaktiven, prozessualen Anteil haben, muss auch der Anbieter als Interaktionspartner zunehmend selbstorganisiert lernen (können).
- SoL muss Bestandteil des Entwicklungsprozesses sein. Schnelle, flexible Produktentwicklung erfordert Kreativität, Freiräume und dezentrale Entscheidungskompetenzen.

- Die Ermöglichung von SoL auf den drei genannten Ebenen muss als Struktur- und Kulturmerkmal verankert sein. Nur so wird Innovationsfähigkeit zum langfristig wirksamen Merkmal der Organisation und führt zu einem viablen selbst organisierten Lernen auf der Ebene der Organisation (im grundlegenden systemtheoretischen Sinne).

2.3.3 Ansatzpunkte und Konzepte zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit

Im Zusammenhang mit der Innovationsfähigkeit von Organisationen müssen sowohl Aspekte der Selbstorganisation seitens der Mitarbeiter als auch der Steuerung durch das Management betrachtet werden. Häufig stellt dabei das Management den zentralen Engpassfaktor für die bewusste Verbesserung der Innovationsfähigkeit dar: “Die erste Zielgruppe für die Entwicklung der Innovationsfähigkeit ist also das Management, das Vorgehen muss Top-Down ansetzen. Anders ausgedrückt: Solange in der Führungsmannschaft keine *Innovationsbereitschaft* – notwendigerweise verbunden mit einer *Risikobereitschaft* für das Beschreiten neuer Wege – vorhanden ist, macht es wenig Sinn, die Mitarbeiter zu mehr Kreativität zu ermuntern oder entsprechend zu qualifizieren. Ziel ist aber letztlich die Selbstregulation innovativer Prozesse innerhalb der Organisation. Und dafür müssen die individuellen Voraussetzungen auf allen Ebenen des Unternehmens geschaffen werden. Die individuelle Kompetenz zur Innovation, die unterschiedliche Qualifikationen, Wissen und als ganz wesentlichen Aspekt die Fähigkeit zur Selbstorganisation umfasst, ist Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit der gesamten Organisation.” (Hormel 2000, S. 153 f.)

Warum ist das Verhalten des Managements so wichtig, und wo muss angesetzt werden? Die Art und Weise der Unternehmensführung, der Definition und Ausrichtung auf strategische Ziele, der Schaffung organisatorischer Strukturen und Abläufe usw. bestimmt ganz wesentlich die Möglichkeiten und auch die Bereitschaft des einzelnen Mitarbeiters, innovativ zu denken und zu handeln. Deshalb ist das “Top-down-Prinzip” – nicht im Sinne einer Befehlskaskade, sondern als Richtung der Überzeugungsarbeit – der “ökonomischste” Ansatz: Versäumnisse auf der Ebene der Unternehmensführung werden sich im Bereich der Personalführung und auf der Arbeitsebene potenzieren. Folgende Aspekte der Unternehmensführung wirken sich nach unserer Erfahrung positiv auf das “Innovationsklima” aus:

- *Den Stellenwert von Innovationen im Unternehmen verdeutlichen:* Mitarbeiter müssen über die Anforderungen des Marktes und die Wichtigkeit einer permanenten Erneuerung auf allen Ebenen informiert werden.

- *Organisatorische Freiräume schaffen*: Innovationen erfordern andere Rahmenbedingungen als Routineprozesse. Die Organisation eines innovationsorientierten Unternehmens weicht in vielen Aspekten von einer Aufbau- und Ablauforganisation ab, die auf die optimale Bewältigung von Wiederholvorgängen angelegt ist. Die ersten Phasen des Innovationsprozesses, also die Stimulierung des Ideenpotentials und die Ideenentwicklung, erfordern Freiräume. Deshalb sollte nach einer Festlegung der Rahmenbedingungen (z. B. Budget, zeitliche Kapazität) auf bürokratische Regelungen und auf Kontrolle weitestgehend verzichtet werden. Die *Umsetzung* der Ideen in Prozess- und Produktinnovationen erfordert in produzierenden Unternehmen dann aber in aller Regel ein hohes Maß an Standardisierung, klare, “serientaugliche” organisatorische Vorgaben. Bei individuellen, interaktiven Dienstleistungen ist das Maß an Standardisierbarkeit aber sehr begrenzt. Prozesse in Form von Strukturen und Standards effizient zu machen, muss in Weiterbildungseinrichtung deshalb anders als in produzierenden Unternehmen vonstatten gehen.
- *Riskante, innovationsorientierte Projekte ermöglichen*: Neues ist meist auch mit einem Risiko verbunden. Sicherheitsdenken erschwert innovatives Handeln. Deshalb sollte die Geschäftsführung – nach Abwägung des betrieblich Vertretbaren – auch riskante Projekte ermöglichen.
- *Entscheidungskompetenz möglichst weit nach unten verlagern*: Entscheidungen sollen so “niedrig” wie möglich getroffen werden. Der Teamleiter entscheidet nur, was das Team nicht alleine entscheiden kann – und der Geschäftsführer entscheidet nur, was seine Abteilungsleiter nicht ohne ihn entscheiden können. Dadurch wird die Selbststeuerungsfähigkeit eines Unternehmens bzw. der einzelnen Unternehmensteile verbessert und damit auch die Geschwindigkeit von Veränderungsprozessen wesentlich erhöht.
- *Rahmenbedingungen schaffen, die Kreativität “provozieren”*: Dazu gehört z. B., den Mitarbeitern möglichst viel Information zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist es auch, die Mitarbeiter in kommunikationsförderlichen Strukturen arbeiten zu lassen, Team- und Projektarbeit voranzutreiben, und ein Vorschlags- und Verbesserungswesen zu schaffen, das sich nicht durch ausgeklügelte Bürokratie, sondern durch schnelle Umsetzung von Ideen auszeichnet.
- *Strategische Personalentwicklung*: Mitarbeiter und Management müssen dabei unterstützt werden, ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln. Aufgrund der sich rasch wandelnden Anforderungen an Wissen und Können ist das Ziel der Aufbau einer Selbstlernkompetenz (im doppelten Sinn von können und zuständig sein), die eine Umkehrung des Qua-

lifizierungsprozesses ermöglicht: Nicht mehr das Unternehmen muss bei jedem Anlass aktiv auf die Mitarbeiter zugehen, sondern die Mitarbeiter sind in der Lage, sich das, was sie an neuen Qualifikationen brauchen, entweder selbst anzueignen oder entsprechende Unterstützung einzufordern.

Als Voraussetzung dafür müssen aber in der täglichen Arbeitssituation individuelle und kollektive *Lernchancen* gegeben sein. Die Mitarbeiter brauchen die angesprochenen Freiräume, Fehler und Fehlschläge müssen als notwendige Begleiterscheinung von kreativem und innovativem Denken und Handeln akzeptiert werden, und es müssen Feedbacksysteme geschaffen werden. *Team- und Projektarbeit* stellen häufig eine ideale Plattform für die Verwirklichung dieser Anforderungen dar. Die Zusammenarbeit in Teams, insbesondere in funktions-, bereichs- und hierarchieübergreifenden, bietet zahlreiche Chancen:

- Es können Vorurteile abgebaut und Verständnis für andere Prioritäten und Sichtweisen geschaffen werden
- Die Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz schafft Selbstvertrauen
- Eine ganzheitliche Sichtweise und die Abkürzung von Informations- und Kommunikationswegen verbessert und beschleunigt Entwicklungs- bzw. generell Veränderungsprozesse u. v. m.

Das Potential von Teamarbeit kann aber nur genutzt werden, wenn Rahmenbedingungen wie ausreichende zeitliche Kapazitäten, erkennbare Unterstützung durch das Management usw. gegeben sind (Hormel 1997). Je nach Komplexität und Art der Aufgabe eines Teams ist der Einsatz von Methoden des Projektmanagements sinnvoll bzw. für den Erfolg unverzichtbar. Zu Teamarbeit und Projektmanagement gibt es zahllose Literatur, einen einfachen, handlungsorientierten Überblick geben z. B. Kannheiser/Hormel/Aichner (1997, S. 47 ff.).

Ein weiterer wichtiger Ansatz ist der Umgang mit Informationen, mit inner- und außerbetrieblichem Wissen und mit Erfahrungen. Die Realisierung von *Wissensmanagement* wird zunehmend zu einer Kernaufgabe der Unternehmensführung. Dieses Wissensmanagement steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit der *Selbstlernkompetenz*: Der einzelne Mitarbeiter kann nicht mehr davon ausgehen, dass ihm alle erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen von außen beigebracht werden. Ohne aktiv in Angriff genommenes, selbst gesteuertes Lernen wird die verlangte Flexibilität nicht zu erreichen sein. Dieses Wissensmanagement erfordert allerdings nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern setzt auch eine bestimmte Unterneh-

mentenkultur voraus. Speziell beim Umgang mit internem Wissen und mit persönlichen, aufgabenbezogenen Erfahrungen müssen die Mitarbeiter das Vertrauen haben, mit der Weitergabe ihres Wissens nicht letztlich sich selbst zu schaden.

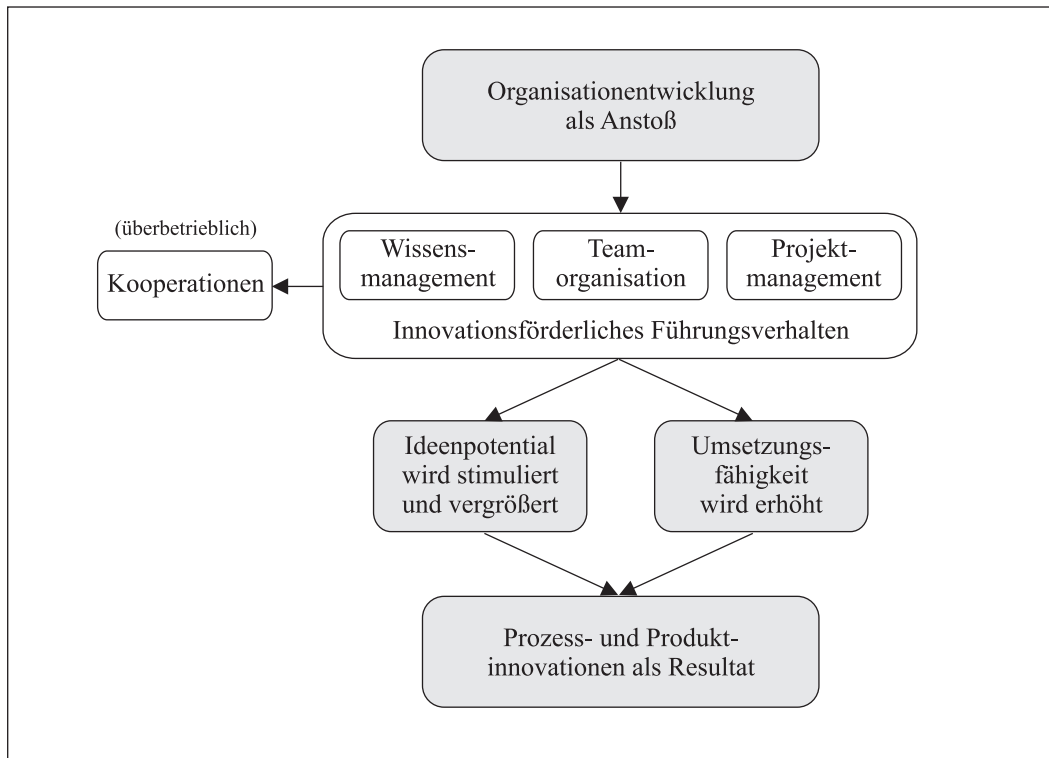
Mit dem Aufbau einer – temporären und/oder dauerhaften – Teamorganisation, dem Einsatz von Methoden des Projektmanagements und der Entwicklung eines Wissensmanagements sind wesentliche inhaltliche Ansatzpunkte zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit genannt. Zu beantworten bleibt die Frage, welches Vorgehen zur Realisierung dieser im wesentlichen *strukturellen* Konzepte am Erfolg versprechendsten ist. Unter Rückbezug auf unser Innovationsmodell (vgl. Übersicht 2) wird klar, dass die *Kultur*-Komponente noch weitestgehend fehlt. Als Verbindungsglied einer auf Eigenverantwortung, Beteiligung und Selbststeuerung anzulegenden Unternehmenskultur und den organisatorischen Veränderungsinhalten bietet sich ein Vorgehen im Sinne der Organisationsentwicklung an (vgl. S. 223).

Damit lassen sich die zentralen Faktoren wie folgt zusammenfassen, wobei Übersicht 3 deren Zusammenhang als Modell zur Entwicklung der Innovationsfähigkeit darstellt:

- OE ist so etwas wie ein “Einstieg” in die Entwicklung von Innovationsfähigkeit, der Startpunkt eines systematischen Innovationsmanagements, das verkrustete Strukturen aufbricht.
- Dieses “Aufbrechen” muss sinnvollerweise verknüpft sein mit der Realisierung grundlegender und überdauernder Konzepte wie *Wissensmanagement*, *Teamarbeit* und *Projektmanagement*, die aus aufgebrochenen Strukturen effiziente, flexible, lern- und damit innovationsfähige Organisationen machen.
- Damit diese Konzepte zum Tragen kommen, muss aber insbesondere das Führungsverhalten angemessen sein. Wie bereits ausführlich dargestellt, muss das Top-Management Innovationsmanagement als zentrale Aufgabe der Unternehmensführung verstehen, es muss organisatorische Freiräume schaffen, Kompetenzen nach unten verlagern, eine Personalentwicklung betreiben, die kreatives Potential systematisch entwickelt usw., und die einzelne Führungskraft muss sich als Unterstützer, als Dienstleister z. B. von Projektteams verstehen, nicht als Befehlsgeber.
- Passen Konzept und Verhalten zueinander, wird gleichzeitig das Ideenpotential stimuliert und vergrößert, und die Umsetzungsfähigkeit für neue Ideen wird erhöht.

Übersicht 3

Modell zur Entwicklung der Innovationsfähigkeit



Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass wir durch unsere Konzentration auf die Innenbeziehungen von Organisationen deren Außenbeziehungen keineswegs vergessen haben: Zum einen betrifft das Wissensmanagement natürlich auch die Außenbeziehungen, und zum anderen liefern die anderen Konzepte die Basis, um auch in den Außenbeziehungen neue Wege gehen zu können. Aber es muss gelten: *First things first*, also das Wichtigste zuerst. Solange die internen Strukturen, Abläufe und Verhaltensweisen nicht “innovationskompetent” sind, werden überbetriebliche Kooperationen selten von Erfolg gekrönt sein.

2.4 Exkurs zu Weiterbildungseinrichtungen

Bevor wir auf die aus unseren konzeptionellen Grundlagen resultierenden Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung eingehen, müssen wir noch eine erste Bestimmung des Handlungsfelds vornehmen, in dem und für das geforscht wird. Es gilt die Frage zu beantworten, ob es Gründe gibt, die grundsätzlich gegen den gewählten Modellrahmen sprechen. Dabei wird bewusst eine Außenperspektive eingenommen, um eine für empirische Studien wichtige Distanz zu den disziplinspezifischen Deutungsmustern nicht vor-schnell aufzugeben. Denn so kommen Effekte und Problemverlagerungen in

den Blick, die sonst abgeschattet blieben (Kuper 1997, S.144 f.). Die an dieser Stelle noch unzureichende Tiefe der Beschreibung insbesondere auch der Probleme und Dilemmata von Weiterbildungseinrichtungen soll keineswegs ein Desinteresse signalisieren. Es wird vielmehr Aufgabe der gemeinsamen Analyse der realen Prozessverläufe in den Projekten sein, charakteristische Knoten zu benennen und zu testen.

Weiterbildungseinrichtungen sind arbeitsteilige Organisationen und zu meist wirtschaftliche Einrichtungen, d. h. sie müssen sich ganz oder teilweise über den Verkauf ihrer Produkte finanzieren. Sie wenden sich dabei an Kunden (Teilnehmer und/oder Auftraggeber), die sie von der Nützlichkeit und Wertigkeit ihres Angebots überzeugen müssen. In dem Maß, in dem staatlich garantierte Sonderkonditionen verändert oder gar abgeschafft werden, wächst auch der Druck, betriebswirtschaftlich erfolgreich zu sein. Diese ökonomischen Rahmenbedingungen determinieren aber weder die konkrete Ausgestaltung der internen Beziehungen, noch muss Markterfolg die treibende Kraft der Einrichtung sein.

Der Charakter der Produkte ist pädagogisch, d. h. ihre Dienstleistung wird interaktiv mit dem Kunden oder Teilnehmer erbracht, dessen Handlungsfähigkeit spezifisch erweitert werden soll. Weiterbildung wird neben der biografisch gewachsenen Ansprechbarkeit von Personen und ihrer Bereitschaft, sich in ihrem Selbstbildungsprozess unterstützen zu lassen, auch von der inhaltlichen Logik der Zielhandlungsfelder (Beruf, Selbsthilfe, Betrieb) limitiert und muss sich funktionell und ökonomisch bewähren, was die Bedeutung der pädagogischen Eigengesetzlichkeit gar nicht durchstreicht (Tenorth 1992). Es zeigt sich nur eine gewisse Eigenständigkeit der Weiterbildung gegenüber rein pädagogischen Überlegungen, außerdem folgt sie mehreren Semantiken (Kuper 1997; Harney 1997): Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen ist die Vermittelbarkeit bestimmter Inhalte (Kade 1997) an bestimmte Personen oder Personengruppen, in unserem Fall an erwachsene Lerner. Mit diesem Bezug auf Vermittelbarkeit wird aber der Inhalt beliebig und somit fremdbestimmt (Kade 1997). Daneben steht auch die pädagogische Intervention oft im Dienste Dritter, d. h. der Leistungsempfänger in der direkten Interaktion ist oft nicht der Auftraggeber, der die Leistung bestellt, bewertet und bezahlt. Der Klientenbezug und die pädagogische Interaktion sind also immer schon zweckrational gebrochen. Die Veränderung von Individuen im Sinne der zielorientierten Bildung subjektiver Strukturen der Handlungsfähigkeit ist funktional notwendig für jedes komplexe System; und auf diesem Hintergrund erfolgt erst die Institutionalisierung von Weiterbildung. Die Weiterbildungseinrichtungen haben also keinen privilegierten und keinen ausschließlichen Referenzpunkt Bildung.

Welche Anforderungen kommen also auf die Weiterbildungseinrichtungen zu? Weiterbildung wird sich als Dienstleistung profilieren und sich den Kunden sehr viel mehr öffnen müssen. Auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass die "Cash-cows" und Standardprodukte gänzlich ihre Bedeutung verlieren, und auch wenn eine Sonderkonjunktur Deutsch für Ausländer nicht unwahrscheinlich ist, so muss doch eine höherwertige Leistung entwickelt werden: Das eigentliche Schulungsangebot ist ein Produkt, um das herum Service angeboten wird, z. B. die Klärung von Lerninteressen, -gelegenheiten und -hilfen für die Teilnehmer, die Unterstützung von mittelständischen Unternehmen bei der Formulierung mittel- und langfristiger Bedarfe, Follow-up-Veranstaltungen, Zertifikate, didaktische und multimediale Umsetzungen etc.⁸ Das lässt vermuten, dass (langfristig überlebende) Weiterbildungseinrichtungen ihren Charakter grundlegend verändern werden.

Unterstellt, dass sich die Weiterbildungseinrichtungen schnell und nachhaltig ändern wollen, ergibt sich die Notwendigkeit, grundlegende, umfassende und breit getragene Wandlungsprozesse aktiv anzustoßen. Aufgrund praktischer wie theoretischer Überlegungen sind dazu integrierte Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse erforderlich, da nur die Kombination und Abstimmung struktureller und personalbezogener Maßnahmen einigermaßen zuverlässig zu funktionieren verspricht. Die Gestaltung solcher Prozesse kann an Erfahrungen anknüpfen, die in anderen Feldern gemacht wurden. Organisationsentwicklung fußt als eine Form organisationaler Veränderung auf einem *methodischen Ideal*. Die Mischung aus normativem Menschenbild⁹ und pragmatischer Begründung dieses partizipativen, feedbackorientierten Vorgehens zielt auf keine spezifische Form menschlicher Unternehmung und setzt auch keine Bedingungen voraus, die im Bereich der Weiterbildungseinrichtungen grundsätzlich fehlten. Gerade die flexible Durchführung von Projekten und die thematische Offenheit, die sich an den Bedürfnissen der Organisation wie denen der Mitarbeiter orientiert, spricht dafür, vorhandene Modelle der OE zu übernehmen und anzupassen. Akzeptanz findet natürlich derjenige, der feldspezifische Probleme, Theorien und das herrschende Selbstverständnis kennt. Und Musterstrategien, die einen wirklichen Gewinn für die potentiellen Nutzer darstellen, müssen zumindest problemspezifische Lösungswege anbieten. Ob sich deshalb aber eine eigenständige Methodik ergibt ist offen, denn auch für Weiterbildungseinrichtungen gilt: Der Veränderungsgegenstand Innovationsbereitschaft und -fähigkeit ist im Wesentlichen organisationale Lernfähigkeit. Die Paradoxien des Lernens von Lernen auf Seiten der Individuen, und der Beratung zur Beratungsfähigkeit auf Seiten der Organisation tauchen auch in anderen Branchen auf. Ergibt sich aber aus der Tatsache, dass Lernende/Beratene in einem Fall auch Lehrende sind, eine besondere Situation, macht also das Pädagogische der Dienstleistung spezifische oder gar eigenständige Strategien erforder-

derlich? Nun, die Unterschiede zwischen den Einrichtungen, bedingt durch ihre konkrete Historie und Tradition, ihre Ziele, ihren Standort, ihr Personal und ihre Rekrutierungspolitik, ihre Klientel und ihre Auftraggeber sind ziemlich groß, vermutlich größer als der gemeinsame Nenner Erwachsenenbildung und damit einer gemeinsamen spezifischen Herangehensweise. Nichtsdestotrotz gibt es diesen gemeinsamen Nenner, insbesondere im Selbstverständnis der Trainer und Lehrer, aber dem fehlt eine vollständig geschlossene Logik, da Weiterbildung immer schon eine zweckrational gebrochene Intervention ist.

Das Thema Lernen ist zudem auch für Unternehmen zunehmend mehr als nur ein Schlagwort, die Gestaltung von Lernprozessen und die lernförderliche Gestaltung von Arbeit wird immer mehr als eine Managementaufgabe gesehen. Das heißt, diese Art pädagogischer Überlegungen werden über den Raum der unternehmensinternen Bildungseinrichtungen hinaus bedeutsam. Jenen Abteilungen wird seinerseits ein Mehr an wirtschaftlichem Denken abverlangt, d. h. sie müssen Dienstleistungen anbieten, die interne und externe Kundenbedürfnisse befriedigen und gleichzeitig helfen, die eigenen Kosten zu decken. Konkret finden hier konvergierende Entwicklungen statt: Pädagogische und wirtschaftliche Themen sind nicht mehr strikt getrennt. Es steht zu vermuten, dass diese Entwicklung auch für institutionell selbständige Weiterbildungseinrichtungen gilt. Letztlich sollte die Frage wohl empirisch behandelt werden, nicht im Sinne einer Entscheidung über Hypothesen, sondern pragmatisch: Bildet sich eine feldspezifische Form der Beratung heraus und bewährt sie sich?

2.5 Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung

Ausgehend von einer breiten Einsetzbarkeit der arbeits- und organisationspsychologischen Theorien und Konzepte, halten wir insbesondere den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Innovationsfähigkeit für geeignet, die laufenden Prozesse in Weiterbildungseinrichtungen zu beschreiben und zu analysieren. Darüber hinaus ist durch die Anwendungsperspektive der A&O-Psychologie eine fundierte inhaltliche wie methodische Unterstützung solcher Prozesse möglich.

Lernpsychologisch und sozialwissenschaftlich begründet ist auch die Hoffnung, dem Gegenstand Lernen nicht naiv gegenüber zu treten und selbständige Beiträge zum Normativ selbst organisiertes Lernen zu liefern. Angesichts von Aufgabenfeldern der Arbeits- & Organisationspsychologie wie psychodiagnostischer Beratung bei der Berufswahl, Entwicklung und Umsetzung

von Lehr-/Lernverfahren und Aufgaben der Personalentwicklung ist auch ein Verständnis genuin pädagogischer Aufgaben zu erwarten.

Der Forschungsansatz ist im Kern der Versuch, mittels einer dialogisch geführten und modellgestützten Reflexion empirischer Veränderungsprozesse sukzessive Handlungsempfehlungen abzuleiten. Wir bedienen uns dabei insbesondere einer Modellvorstellung zur Innovationsfähigkeit und verschiedener inhaltlich begründeter Überlegungen, wie das gestaltet werden könnte, die aus einer begründeten Distanz zum Handlungsfeld entwickelt wurden.

Unser Strukturmodell (Übersicht 2) dient dabei in mehrfacher Hinsicht als Beschreibungs- und Abstraktionsmethode:

- In einem ersten Schritt zur Beschreibung der verschiedenen Veränderungsansätze zu Projektbeginn (“Schnappschuss”), wobei klar ist, dass die jeweils unterschiedlichen Vorarbeiten zu Projektbeginn dadurch nicht abgebildet werden können.
- Zur Kennzeichnung der Strategien bzw. der Ansatzschwerpunkte (z. B. Einstieg über Strukturveränderungen vs. Einstieg über neue Entwicklungsprozesse). Obgleich ein ganzheitlicher Veränderungsansatz immer alle Innovationsfelder im Auge behalten und auch bearbeiten wird, scheint ein gleichzeitiges Ansetzen an allen wichtigen Aspekten kaum möglich.
- Zur Verfolgung der sich daraus entwickelnden konkreten Prozesse und der damit verbundenen Veränderungen.
- Im Idealfall zur abstrahierenden Nachzeichnung von erfolgreichen oder auch gescheiterten Prozessen, um einen Transfer im Sinne von Musterstrategien zu ermöglichen. Diese Abstraktion kann dann eine wertvolle Ergänzung zu konkreten Fallstudien sein.
- Zusätzlich dient dieses Modell dazu, die Diskussion und die Reflexion über die jeweils in den einzelnen Projekten verwendeten Konzepte und Modelle zu erleichtern.

Die Modellvorstellungen sind nicht als zu übernehmende “Muster” gedacht. Sie werden durch die Reflexion auf die realen Veränderungsprozesse im Handlungsfeld modifiziert, sukzessive qualifiziert und inhaltlich angereichert. Zudem werden Bestimmungsgrößen und Differenzen im Feld der Weiterbildungseinrichtungen transparent, die bislang nur angerissen werden konnten. Da diese Prozesse dialogisch orientiert sind, wird zugleich eine intensive Bezugnahme auf die Identität, die Problemwahrnehmung und die historisch konkrete Ausprägung von Problemen im Handlungsfeld erfolgen. Damit soll im Sinne von Transferierbarkeit eine erste Sicherung der ökologi-

schen Validität der Forschungsergebnisse erfolgen, und zudem soll für die Entwicklung und Umsetzung von Musterstrategien deren notwendige Anschlussfähigkeit an die Diskurse im Handlungsfeld gefördert werden.

Dreh- und Angelpunkt und inhaltliches Korrektiv dieser Dialoge soll die Frage nach dem selbst organisierten Lernen werden, und zwar auf allen vier oben ausgeführten Ebenen. Die inhaltliche Nähe zu unserer Bestimmung von Innovationsfähigkeit dient zusätzlich als Prüfstein für die Stimmigkeit des Innovationsmodells. Aber in erster Linie geht es ja nicht um eine empirische Arbeit über aktuelle Veränderungsprozesse im Feld der Weiterbildung, sondern um die politisch begründete, gezielte Förderung von Dienstleistungen für selbst organisiertes Lernen und die Entwicklungsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen. Somit werden zunehmend mehr inhaltliche Aussagen über Art und Gegenstand wünschenswerter Veränderungen möglich, wie es unser Entwicklungsmodell (siehe Übersicht 3) in einem ersten feldunspezifischen Entwurf skizziert.

Dieses Entwicklungsmodell reflektiert arbeits- und organisationspsychologisch fundiert inhaltliche Ansatzpunkte, die neben konzeptionellen Überlegungen vor allem auch auf konkreten Erfahrungen aus Innovationsprojekten beruhen, die nicht allein einzelne Unternehmungen, sondern ganze Branchen oder Typen von Organisationen betreffen. Damit können gezielt Erkenntnisse über erfolgsrelevante Ansatzpunkte und "Pfade" kritisch in die Diskussion eingeführt werden. Zu Beginn des Projekts haben wir dies z. B. durch die Formulierung von 10 Hypothesen versucht.

Hypothesen zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen

Um ihre Innovationsfähigkeit zu verbessern werden sich Weiterbildungseinrichtungen folgendermaßen verändern:

1. Eine stärkere Markt- und Dienstleistungsorientierung führt zu einem veränderten Angebotsportfolio und zu neuen Lernarrangements.
2. Die Erarbeitung neuer Produkte erfolgt zunehmend in funktions- und bereichsübergreifenden Teams mit Methoden des Projektmanagements.
3. Der Einsatz funktionaler Instrumente des Wissensmanagements ist Voraussetzung für eine schnelle und dezentrale Erarbeitung bedarfsgerechter Angebote.
4. Die Unternehmensführung schafft organisatorische Freiräume, und die Führungskräfte fühlen sich als Dienstleister für die Aufgabenerfüllung ihrer Mitarbeiter.

5. Die stärkere Beteiligung der Mitarbeiter und die Möglichkeiten zu selbst organisiertem Arbeiten erhöhen die Arbeitszufriedenheit und die Verbundenheit mit der Organisation und damit auch die Innovations- und Veränderungsbereitschaft.
6. Das Selbstbild der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wandelt sich zunehmend von dem der Lehrenden hin zu Dienstleistung und Beratung für Kompetenzentwicklung.
7. Die sich wandelnden Anforderungen führen zu einer breiteren Streuung der formalen Qualifikationen der Mitarbeiter in den Weiterbildungseinrichtungen.
8. Die Markt- und Dienstleistungsorientierung manifestiert sich auch in veränderten Leitbildern sowie den Formen und Inhalten der Außendarstellung.
9. Durch eine zunehmend strategische Ausrichtung gewinnen die bisher meist gering ausgeprägten Funktionen wie Marketing, Qualitätsmanagement, Controlling u. Ä. an Bedeutung
10. Die vielfältigen und komplexen Anforderungen führen zu einem vermehrten Zugriff auf externe Ressourcen und zum Aufbau von Kooperationsnetzen.

Die Modelle, ihr konzeptioneller Unterbau und die daraus abgeleiteten Hypothesen geben uns also Hinweise, worauf zu achten ist, mit welchen Mitteln das getan werden kann, und wie die konkreten Veränderungsprozesse in den begleiteten Projekten dabei nicht gestört, sondern gefördert werden können. Wir haben drei zentrale Gegenstandsbereiche, die uns zur Beobachtung der Situationen und der Prozesse dienen und die Basis für die Datenerhebung, die Prozessdokumentation und Evaluation darstellen. Für jeden dieser Bereiche wurden relevante Inhalte bestimmt:

1. Beschreibung der Einrichtungen und ihrer Leistungen
 - Struktur und Inhalte des Dienstleistungsangebots von WBE
 - Abläufe und Methoden der Produkt-/Angebotsentwicklung
 - Instrumente und Vorgehensweisen der Außendarstellung bzw. des Marketings
 - Kooperationen und Netzwerke
 - Organisatorische Regelungen/Organisationsanweisungen
2. Unternehmenskulturelle Aspekte im weiteren Sinn
 - Unternehmensleitbild und -ziele
 - Unternehmenskultur und Selbstverständnis der Organisation und seiner Mitglieder
 - Grundsätze und Realität der Unternehmens- und Personalführung
 - Funktionale Differenzierung, Teamstrukturen, Entscheidungsprozesse

- Kommunikations- und Informationswege, Wissensmanagement
- Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Mitarbeiter
- Maßnahmen und Einstellungen zur Potentialentwicklung
- Kompetenz- und Qualifikationsstruktur
- Vision und Ziele der einzelnen Veränderungsvorhaben
- Rollenverteilung im Veränderungsprozess
- Beratungsauftrag/OE-Verständnis
- Beteiligung der Mitarbeiter

3. Lern- und Veränderungsprozesse

- Lern- und Fehlerkultur
- Definition des PE-Bedarfs
- Inhalte der internen PE-Maßnahmen
- Bevorzugte Lernorte und Lernmethoden
- Transparenz von Prozessen und Prozessfolgen
- Formen der Arbeitsgestaltung
- Entwicklungsmöglichkeiten für Mitarbeiter

Abschließend sei noch einmal betont, dass weder unsere Modelle noch die Hypothesen Vorgehensweisen und Ergebnisse in den von uns begleiteten Projekten “präjudizieren” wollen. Außerdem ist unser Blick auf die Projekte nicht durch diese Vor-Annahmen begrenzt, Prozessoffenheit und die Suche nach neuen Erkenntnisfeldern kennzeichnen unser Selbstverständnis und Vorgehen in gleicher Weise. Andererseits teilen wir nicht die Ansicht, dass Ziele, Veränderungsrichtungen und die dafür erforderlichen Maßnahmen im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen völlig offen oder überwiegend feldspezifisch wären.

Erste Anwendungen der Modelle, Hinweise auf die Relevanz unserer Hypothesen für die Ableitung von Musterstrategien und die Konsequenzen für die Datenerhebung werden in den Abschnitten 3.3 und 4 dargestellt.

3 Reflexion der ersten Projektphase unter dem Gesichtspunkt der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung und die aus den Zielsetzungen des Programms abgeleiteten und detaillierten Forschungs- und Gestaltungsfragen sollen durch die nachfolgend beschriebenen konkreten Maßnahmen der *Projektkommunikation* und der *Informationsverarbeitung* erfüllt bzw. beantwortet werden. Die Qualität der Informationsverarbeitung hängt hierbei stark vom Ausmaß des Gelingens der Kommunikationsbeziehungen ab. Als erstes werden, bezogen auf die einzelnen Kommunikationsebenen des Gesamtprozesses, die bisherigen konkreten Schritte im ersten Projektjahr dargestellt. Anschließend werden einige thematische Schwerpunkte exemplarisch herausgegriffen und ihre Entwicklung im Projektverlauf und auf den einzelnen Ebenen konkretisiert. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine kurze Darstellung der Aufgaben der Informationsverarbeitung.

3.1 Die Kommunikations- und Arbeitsebenen des Gesamtprozesses

Der Bereich der Kommunikation ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Arten von Gesprächen und Workshops sowie der Nutzung der ago-Homepage im Internet. Im Wesentlichen finden die Kommunikationsbeziehungen auf vier Ebenen statt:

- Ebene 1: Bi-laterale Gespräche zwischen den Innovationsberatern und -beraterinnen¹⁰ der einzelnen Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung*
- Ebene 2: Der Austausch zwischen den Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung*
- Ebene 3: Programm- und grundsatzbezogene Abstimmungen und Gremien*
- Ebene 4: Kommunikationsforum im Internet*

Im Folgenden sollen für jede dieser vier Kommunikationsebenen sowohl die Vorgehensweise als auch die bisherigen Ergebnisse näher beschrieben werden. Auf die Ebene 2 wird detaillierter eingegangen, da es sich hierbei um die maßgebende Ebene für den Aufbau eines Unterstützungssystems handelt. Die für die Arbeit mit den einzelnen Gestaltungsprojekten zentrale Ebene 1

wird auf einer allgemeineren Basis beschrieben, da die Verläufe der Einzelprojekte in den jeweiligen folgenden Artikeln dokumentiert werden.

3.1.1 Ebene 1: Bilaterale Gespräche zwischen den Innovationsberatern der einzelnen Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung

Ziel dieser Gespräche ist zum einen die Dokumentation der Projektinhalte und des Veränderungsprozesses. Zum anderen bieten diese Gespräche aber auch einen ersten Rahmen zur Prozessreflexion und somit zur formativen Evaluation der jeweiligen Projekte.

Die bilateralen Gespräche finden bedarfsorientiert mehrmals im Jahr statt, wobei der Bedarf sowohl von der wissenschaftlichen Begleitung als auch von den Innovationsberatern geäußert werden kann und im bisherigen Verlauf auch von beiden Seiten geäußert wurde. Bisher fanden mit den vier beteiligten Projekten insgesamt 17 umfangreichere bilaterale Gespräche statt, meist vor Ort in den beratenen oder beratenden Einrichtungen; zusätzlich wurden aktuell zu diskutierende Fragen und Problemstellungen natürlich auch per Telefon oder bei Zusammenkünften in einem anderen Rahmen geklärt.

Die ersten bilateralen Gespräche dienten zunächst einmal dazu, die Einrichtungen, die Berater und das Projektvorhaben näher kennen zu lernen, sowie das Team der wissenschaftlichen Begleitung und dessen Vorgehensweise vorzustellen. Diese Annäherungs- und Konkretisierungsphase dauerte in den einzelnen Projekten unterschiedlich lange, da sich die Startvoraussetzungen in den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen sehr stark unterschieden. So konnte beispielsweise ein Projekt an bereits umfangreiche Vorarbeiten anknüpfen, während bei einem anderen erst der passende Innovationsberater ausgewählt und die konkrete Vorgehensweise mit ihm abgestimmt werden musste.

In den nachfolgenden bilateralen Gesprächen wurde(n) jeweils

- konkret und sehr ausführlich auf den momentanen Stand des Projekts eingegangen,
- kritische Punkte im konkreten Prozessverlauf (aus Sicht der Innovationsberater oder der wissenschaftlichen Begleitung) erörtert,
- der Prozessverlauf reflektiert,
- Erwartungen der Innovationsberater an die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung abgefragt,

- vergangene Workshops reflektiert und Vorstellungen über folgende Innovationsberater-Treffen ausgetauscht.

Zentrale Inhalte der bilateralen Gespräche waren über alle Projekte hinweg, aber mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung:

- die Dokumentation der Ausgangssituation in den Weiterbildungseinrichtungen,
- die fortlaufende Dokumentation des Prozesses, um Musterstrategien nachvollziehbar zu machen und kritische Ereignisse aufzuzeigen,
- Rollendefinitionen, Rollenverteilungen bei Beratertandems und prozessabhängige Rollenveränderungen,
- Erfolgskriterien,
- selbst organisiertes Lernen.

Aus unserer Sicht müssen die bilateralen Gespräche mit den Innovationsberatern durch Gespräche mit den beratenen Einrichtungen ergänzt werden, da die Geschäftsführungen und auch die involvierten Mitarbeiter u. U. andere Maßstäbe für den Erfolg einer Maßnahme haben und deren Beurteilung die Sichtweise der Innovationsberater zumindest ergänzt. Wie sich im Verlauf der ersten Projektphase in einzelnen Gesprächen gezeigt hat, besteht ebenso von Seiten der meisten Einrichtungen – auch aus Sicht der Innovationsberater – ein Interesse am Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung.

3.1.2 Ebene 2: Der Austausch zwischen den Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung

Nach den bilateralen Gesprächen ist die Ebene der Workshops der wissenschaftlichen Begleitung mit den Innovationsberatern der Projekte die nächstumfassendere Ebene der Prozessreflexion. Hierbei können zwei verschiedene Arten von Workshops unterschieden werden: Workshops mit den Innovationsberatern der Projekte in den alten Bundesländern (ABL) und gemeinsame Workshops mit der wissenschaftlichen Begleitung und den Innovationsberatern der neuen Bundesländer (NBL) sowie Vertretern von QUEM.

- Die Workshops in den ABL werden durch die wissenschaftliche Begleitung in Zusammenarbeit mit je einem Projekt organisiert, nach Absprache mit den Innovationsberatern inhaltlich strukturiert und von der wissenschaftlichen Begleitung protokolliert. Die Workshops schaffen einen Rahmen für den Transfer zwischen den Projekten und hiermit eine Basis für Selbstklärungs- und Erkundungsprozesse sowie die Diskussion und formative Evaluation der angewandten Beratungsansätze. Die

Workshops bieten aber auch den Rahmen für einen Input durch die wissenschaftliche Begleitung und für die diskursive Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die durch die der wissenschaftlichen Begleitung obliegenden Aufgaben der Prozessdokumentation und -evaluation entstehen. Diese Workshops finden ca. 3-4mal pro Jahr statt.

- Dies wird ergänzt durch zwei Workshops pro Jahr mit den Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung in den neuen Bundesländern und QUEM. Auch bei dieser Form der Workshops liegt die zentrale Funktion in der Bereitstellung eines gemeinsamen Reflexionsrahmens. Die vorgestellten und diskutierten Inhalte werden sich dabei sinnvollerweise auf die übergeordneten Forschungs- und Gestaltungsfragen beziehen. Durch die strukturübergreifende Perspektive können sich weiter reichende Möglichkeiten des Transfers und der Netzwerkbildung eröffnen.
- Eine weitere Form sind Veranstaltungen, die von QUEM in Absprache mit den beiden wissenschaftlichen Begleitungen geplant werden und zu denen auch die Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen eingeladen sind. Dies war in der Auftaktveranstaltung im Februar 2001, bei der das Forschungsprogramm und alle Projekte vorgestellt wurden, der Fall und in einer ersten Ergebnistagung im November 2001, die v. a. für die Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen ein gerne angenommenes Forum zum Austausch mit den Partnern im Projektverbund geboten hat.

Einen Überblick über die bisherigen Veranstaltungen und ihre thematischen Schwerpunkte zeigt Übersicht 4.

Im Laufe der gemeinsamen Arbeit kristallisierte sich ein sehr unterschiedliches Interesse der einzelnen Berater an verschiedenen Themenstellungen heraus. Das Bedürfnis, allgemeine aktuelle (politische) Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft oder wissenschaftlich-theoretische Ansätze zu diskutieren und darüber ein Informationsforum zu schaffen, stand dem Ruf nach einem sehr konkreten Austausch über den Prozessverlauf in den einzelnen Projekten, im Sinne eines kollegialen Unterstützungssystems, gegenüber. Die Spezifik dieses Bedürfnisses war aber nicht personenabhängig, sondern interessen- und situationsgeleitet. Als Ergebnis dieses “man müsste doch mal darüber diskutieren ...” ergab sich ein weites Feld möglicher Themen, die im Laufe der einzelnen Veranstaltungen in einem Themenspeicher gesammelt wurden und werden. Verstärkt wurde diese oft nicht kompatible Vielfalt noch durch die Tatsache, dass sich die für die Workshops der ABL beschriebenen Interessensunterschiede bei den übergreifenden, aber selteneren Veranstaltungen doppelten.

Übersicht 4

Veranstaltungen im ersten Projektjahr

Datum	Form	Inhalte (Ausschnitt)
21.2.01	Auftakt- veranstal- tung	• Vorstellung des Forschungsprogramms, • der wissenschaftlichen Begleitungen (ABL und NBL) • und der einzelnen Projekte und ihrer Berater, getrennt nach alten und neuen Bundesländern
2./3.4.01	Workshop ABL	• Stand der einzelnen Projekte • Diskussion der Hypothesen der wissenschaftlichen Begleitung • Diskussion der Variablen zum Erfassen der Ausgangssituation • Rollenverständnis der Innovationsberater und der wissenschaftlichen Begleitung
8./9.5.01	gemeinsamer Work- shop ABL und NBL	• Vorstellung der einzelnen Projekte mit dem Ziel Ost-West-Austausch • Input zum Aufbau eines Unterstützungssystems durch das Team der wissenschaftlichen Begleitung NBL • Diskussion und Vereinbarungen zur Arbeitsweise in der Gruppe • Terminabsprachen/Themen für den nächsten gemeinsamen Workshop
28./29.5.01	Workshop ABL	• Rückblick über bisherigen Prozess • Spielregeln zur Zusammenarbeit Innovationsberater – wissenschaftliche Begleitung • Stand der Projekte • Erstellen einer Matrix zum Erfassen des Beraterpotentials • Erstellen eines Gliederungsvorschlags für die geplante Publikation • Kontraktphase und OE-Verständnis der Berater in den Projekten • Termine und Themen
25.7.01	Workshop ABL	• Vorstellen des Konzepts der wissenschaftlichen Begleitung • Prozessdokumentation • Vorbereitung für den nächsten gemeinsamen Workshop • Input der wissenschaftlichen Begleitung: Überblick über OE-Konzepte • Kurzinfo zum Stand eines Projekts
24./25.9.01	Workshop ABL und NBL	• Austausch über Beratungserfahrungen • Gruppenarbeit über den "idealtypischen" Berater • Diskussion der Prinzipien von Beratung von Prof. Schäffter • in Arbeitsgruppen Diskussion ausgewählter, projektspezifischer Thesen zu den Forschungs- und Gestaltungsfragen • Planung der Publikation
22.10.01	Workshop ABL	• Diskussion von Videos, wie sie QUEM auch für den LiWe-Bereich plant • Vorbereitung der Tagung in Berlin • Themen- und Terminabsprache für 2002 • Stand der Projekte • kurzer Input zu Erfolgskriterien

Datum	Form	Inhalte (Ausschnitt)
13.11.01	Ergebnis- tagung	• Vortrag der beiden wissenschaftlichen Begleitungen über bisherigen Projektverlauf • Vorstellung der neu hinzukommenden Projekte • Marktplatz der alten Projekte • Arbeitsgruppen zu den Themen Wissensmanagement, Netzwerke, Struktur- vs. Prozessorientierung und Zielkonflikte
14.11.01	gemeinsamer Work- shop ABL und NBL	• Reflexion der Ergebnistagung • in Teilgruppen (ABL-NBL) Austausch über bisherige Erfahrungen im Projektrahmen zwischen den "alten" und neu hinzugekommenen Beratern und Beraterinnen • Absprachen für gemeinsame Veranstaltungen (Termine, Themen)

Als Ergebnis der gemeinsamen Reflexion auf den genannten Ebenen der Kommunikationsbeziehungen kristallisiert sich zunehmend ein pragmatischeres Vorgehen im Umgang mit der Tagesordnung heraus (z. B. "Stand des Projekts im Prozessverlauf" als fester Tagesordnungspunkt; gemeinsames Festlegen der Tagesordnung auf dem vorhergehenden Workshop), sowie eine klarere Trennung in zwei unterschiedliche Themenstränge, abhängig von der Form der Veranstaltung: die projektspezifischen und prozessnäheren Themen in den Workshops der ABL, allgemeine, übergreifende Themen auch in übergreifende Veranstaltungen.

3.1.3 Ebene 3: Programm- und grundsatzbezogene Abstimmungen und Gremien

Zur Reflexion einzelner Maßnahmen und des Gesamtprozesses, und um grundsätzliche Fragen der wissenschaftlichen Begleitung, des weiteren Vorgehens oder des Transfers zu erörtern, gibt es je nach Bedarf Gespräche mit den Programmverantwortlichen von QUEM, mit der wissenschaftlichen Begleitung NBL oder Vertretern anderer Teilbereiche von LiWe. Die Mitarbeit des Leiters der wissenschaftlichen Begleitung im Fachbeirat, der etwa dreimal jährlich tagt, soll zur Weiterentwicklung des Programmschwerpunkts beitragen.

3.1.4 Ebene 4: Kommunikationsforum im Internet

Zusätzlich zu den dargestellten Kommunikationsformen hat die ago seit November 2001 eine Internetplattform eingerichtet, um einen möglichst breiten Austausch innerhalb des Felds Weiterbildung zu gewährleisten und damit den Aufbau einer Beratungsinfrastruktur zu unterstützen. Die Website hält

neben den allgemein zugänglichen Seiten auch spezielle Informationen für das QUEM-Projekt bereit:

- Auf die Seite “Projektzugang QUEM allgemein” können alle Interessierten zugreifen, sofern sie sich bei der ago registrieren lassen. Hier wurde z. B. unter dem Menüpunkt “Theorie Beratung” ein Text zu verschiedenen Determinanten von Beratung eingestellt, der im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Erfolgskriterien (vgl. S. 257) entstanden ist. Außerdem wurden die Anforderungen an ein für den Transfer gedachtes Video über den Programmschwerpunkt *Lernen in Weiterbildungseinrichtungen* von der ago aufbereitet und ins Netz gestellt.
- Auf die Seite “Projektzugang 4.1 alte Bundesländer” können nur die Innovationsberater der Projekte in den alten Bundesländern mit ihrem persönlichen Benutzernamen und Passwort zugreifen.
- Bereits zwar formal eingerichtet, aber bislang nicht genutzt, sind Foren mit Schreibregistrierung als offenes Diskussionsmedium. Hier findet noch eine Abstimmung mit zwei anderen Bereichen aus dem LiWE-Bereich statt, so dass es vermutlich ein zentrales Diskussionsforum für alle am Projektverbund beteiligten Projekte geben wird.

Für die Zukunft ist geplant, das Medium Internet verstärkt zu nutzen, z. B. für Protokolle der Workshops, Fotos, Inputs der wissenschaftlichen Begleitung, Literaturhinweise etc.

3.2 “Rote Fäden” und exemplarische Beispiele

Im Lauf des ersten Jahrs entstand eine derart große Fülle an Themen und Fragestellungen, dass das Herauskrystallisieren von Schwerpunkten unumgänglich ist. Bei der Reflexion des bisherigen Prozesses ziehen sich folgende Themen wie ein “roter Faden” durch die einzelnen Treffen und Veranstaltungen:

- der gemeinsame Aufbau von Arbeitsbeziehungen,
- Rollenklärungen und Rollenveränderungen,
- Beraterpotentiale und kollegiales Unterstützungssystem,
- das Aufzeigen und Reflektieren möglicher Musterstrategien,
- projektspezifische Thesen zu den Forschungs- und Gestaltungsfragen,
- Erfolgskriterien für OE-Prozesse in Weiterbildungseinrichtungen,
- selbst organisiertes Lernen,
- die sich permanent verändernden Umweltbedingungen.

Im Folgenden soll der Prozessverlauf von dreien dieser Schwerpunkte exemplarisch nachgezeichnet werden, und zwar vom *Aufbau der Arbeitsbeziehungen* in der Findungsphase, dem *Umgang mit den Beraterpotentialen* und dem Thema *Erfolgskriterien*.

3.2.1 Die Findungsphase – Aufbau von Arbeitsbeziehungen

Innerhalb der einzelnen Projekte mussten in der Kontraktphase zunächst die Grundlagen für die Arbeit der Innovationsberater gelegt werden, was je nach Ausgangssituation des Projekts unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nahm und verschiedene Formen von Arbeitsvereinbarungen als Ergebnis nach sich zog.

In den ersten bilateralen Gesprächen stand im Rahmen der Findungsphase das gegenseitige Kennenlernen und Abklären der jeweiligen Erwartungen mit entsprechenden Anregungen für die gemeinsame Arbeit im Vordergrund. Diese Gespräche verliefen in der Regel unproblematisch und trugen zur gegenseitigen Annäherung bei.

Problematischer verlief die Findungsphase innerhalb der Workshops. Da – im Nachhinein betrachtet – zu schnell eine intensive inhaltliche Diskussion gewünscht wurde, wurden die für die Arbeitsbeziehungen notwendigen Formalia und Rollenklärungen nur am Rande besprochen. So war z. B. die vorgesehene Projektarchitektur – die Innovationsberater sind das Bindeglied zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und der wissenschaftlichen Begleitung und somit für die Informationsvermittlung zwischen diesen beiden zuständig – zunächst ungewohnt und führte erst einmal zu Verwirrung. Ebenso schwierig gestaltete sich anfänglich die Doppelrolle der wissenschaftlichen Begleitung als Forscher und Gestalter und der damit einhergehenden Funktion als Moderatoren und wissenschaftliche Reflexionshilfe innerhalb der Workshops. Die “Forming-Phase” im Rahmen von Gruppenfindungsprozessen (vgl. z. B. Francis/Young 1992) fand nicht im erforderlichen Maße statt, was wie ein Bumerang in die Gruppe zurückkam, zu Unzufriedenheit auf allen Ebenen führte und sich im Rahmen des ersten gemeinsamen Workshops mit den Projekten der NBL durch die Zusammenführung der zwei parallel verlaufenden Prozesse noch potenzierte. Das mühsame, aber stetige Abklären der notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit führte zu einem stärker standardisierten und pragmatischen Umgang z. B. mit Protokollen und dem Erstellen von Tagesordnungen, so dass inzwischen ein positiveres Arbeitsklima geschaffen werden konnte. Als neue Aufgabe für die Gruppe der Innovationsberater und die wissenschaftliche Begleitung

stellt sich eine möglichst rasche und vollständige Einbindung der Berater der durch die Erweiterung des Bereichs 4.1 neu hinzugekommenen Projekte.

Die Zusammenarbeit mit QUEM war in der Findungsphase der ersten Monate neben den umfangreichen organisatorischen Absprachen v. a. von der Auseinandersetzung um die konzeptionelle Basis der wissenschaftlichen Begleitung in den ABL und die Positionierung zum Team der wissenschaftlichen Begleitung in den NBL gekennzeichnet. Als “Quereinsteiger” mit umfangreicher Erfahrung mit OE-Prozessen, nicht aber im Feld der Weiterbildung, musste von der ago zunächst eine projektspezifische konzeptionelle Basis erarbeitet werden.

Wie gezeigt werden konnte, fand die Findungsphase parallel auf allen Ebenen der Kommunikationsbeziehungen statt, allerdings in unterschiedlich schwieriger Gestaltung. Wie in jedem OE-Projekt, so wird und muss es auch im Rahmen der Zusammenarbeit der am Projekt Beteiligten permanent neue Rollen- und Aufgabenklärungen geben. Die Basis für eine konstruktive Auseinandersetzung darüber konnte nach unserer Einschätzung in der ersten Projektphase erfolgreich gelegt werden.

3.2.2 Beraterpotential

Ein Beispiel für ein Thema, das Grundlagen für erfolgreiche Arbeitsbeziehungen schafft, sind die Beraterprofile. Gleichzeitig handelt es sich hierbei um ein “übergreifendes” Thema (für die Projekte in den alten und neuen Bundesländern). Ein Ziel des Projekts ist es, den Aufbau eines Unterstützungssystems für Innovationsberater zu fördern. Dies setzt ein Klima des Vertrauens voraus, aber auch einen Überblick über die vorhandenen Kompetenzen. Der Wunsch, die berufliche Herkunft und die Beratungserfahrungen der einzelnen Berater offen zu legen, wurde von Seiten der Berater zum ersten Mal bei dem ersten gemeinsamen Workshop im Mai 2001 geäußert und daraufhin als zentraler Tagesordnungspunkt für die gemeinsame Veranstaltung im September (vgl. Übersicht 4) aufgenommen. Zwischen diesen beiden gemeinsamen Veranstaltungen wurde das Thema in den Workshops in den beiden Teilgruppen weiter bearbeitet, d. h. konkret: Es wurde gemeinsam mit den Innovationsberatern der ABL eine Matrix¹¹ als Basis für die Übersicht der persönlichen Kompetenzen erstellt, von den Beratern in den NBL diskutiert und übernommen, und von allen Beratern ausgefüllt. Als Ergebnis dieser Arbeit wurde eine Sammelmappe mit allen Profilen der Berater und der wissenschaftlichen Begleitung erstellt. “Das Beraternetzwerk” kann sowohl in Datei- als auch in Papierform als eine Art Nachschlagewerk für die im Kreis der Innovationsberater vorhandenen Kompetenzen verwendet werden.

Den schriftlichen Vorarbeiten zu diesem Thema folgte auf dem nächsten übergreifenden Workshop dessen kommunikative Aufbereitung. Um eine Vertrauensbasis zu schaffen, wurde in wechselnden Paar- und Gruppenzusammensetzungen Gespräche über die jeweiligen beruflichen Felder und Beratungserfahrungen geführt. Im Anschluss daran wurde, ausgehend von einem Input der wissenschaftlichen Begleitung über den “idealtypischen Berater”, in Gruppenarbeit diskutiert, welche Kompetenzen Berater von Weiterbildungseinrichtungen benötigen, und welche davon in der Gruppe vorhanden sind. Durch die Dokumentation und Aufbereitung dieser Vorgehensweise entstand ein weiterer Überblick über das Vorhandensein anforderungsspezifischer Kompetenzen, für die im Bedarfsfall kollegiale Unterstützung gesucht werden kann.

Die bisherige Arbeit zu diesem Thema führte aber nicht nur zu einer umfangreichen Dokumentation, sondern konnte auch in besonderem Maße durch den persönlichen Austausch zu einer gegenseitigen Annäherung beitragen und wurde allgemein als positives Erlebnis charakterisiert. Um das kollegiale Unterstützungssystem weiter zu fördern, sind eine Reihe von Maßnahmen angedacht, wie z. B. das Einstellen der Beraterprofile ins Internet, die Einrichtung eines Diskussionsforums zu gewünschten Einzelthemen im Internet oder Inputs durch Innovationsberater zu bestimmten Themen im Rahmen von Projektveranstaltungen, sowie langfristig das Erstellen eines Anforderungsprofils für Berater von Weiterbildungseinrichtungen.

3.2.3 Erfolgskriterien

Ein Beispiel für die “Entwicklung” eines Themas im Prozessverlauf ist die Beschäftigung mit den Erfolgskriterien von Beratung, dessen sukzessive Aufbereitung sich auf mehreren Ebenen vom ersten Workshop bis zum jetzigen Stand nachvollziehen lässt. Hierbei wird besonders die Interaktion von Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung deutlich, wie sie der Handlungsforschungsansatz vorsieht. Gleichzeitig handelt es sich hierbei um ein Thema, dessen Bearbeitung ausschließlich im Kreis der Projekte aus den ABL erfolgte.

Bereits beim ersten Workshop in den Themenspeicher aufgenommen, wurde eine Beschäftigung mit diesem Thema von den Innovationsberatern beim zweiten Treffen als besonders wichtig erachtet und auf die Tagesordnung für den nächsten Workshop gesetzt. Zur Vorbereitung erfragte die wissenschaftliche Begleitung in den zwischenzeitlich stattfindenden bilateralen Gesprächen die kurz- und langfristigen Erfolgskriterien bei den einzelnen Projekten. Da auf dem folgenden Workshop die Zeit zu knapp bzw. die auf der Ta-

gesordnung stehenden Themen zu umfangreich waren, wurde lediglich an-
diskutiert, dass es “die” Erfolgskriterien nicht gibt, sondern dass diese sehr
vielschichtig seien und eine stärkere Beschäftigung der Innovationsberater
damit im Vorfeld der Diskussion nötig sei. Im nächsten Schritt wurde beim
folgenden gemeinsamen Treffen von der wissenschaftlichen Begleitung das
Spektrum aufgezeigt, innerhalb dessen sich die Erfolgskriterien befinden
können, und die vorhandenen Kriterien der einzelnen Projekte und ihrer Be-
rater wurden in diesem Raum – visualisiert an der Pinwand – verortet. Inhalt-
lich lässt sich dieser Raum durch folgende Determinanten kennzeichnen:

- einerseits verschiedene Ebenen mit unterschiedlichen Interessen und Zielen:
 - Ebene der Weiterbildungseinrichtungen: Geschäftsleitung vs. Mitarbeiter
 - Ebene der Innovationsberater: intern vs. extern
 - Ebene der wissenschaftlichen Begleitung
 - Ebene QUEM
- andererseits die Zeitschiene: kurz-, mittel- und langfristige Erfolgskriterien für alle Ebenen.

Diese Bestandsaufnahme zeigte erneut, dass eine weitere Auseinandersetzung mit den Erfolgskriterien bei entsprechender Vorbereitung im Interesse der Berater liegt, nicht zuletzt, weil dieses Thema auch einen starken reflexiven Charakter bezüglich der unterschiedlichen Ziele auf allen Ebenen hat. Um diese Auseinandersetzung weiter anzuregen und die Diskussion des Themas auf dem kommenden Workshop vorzubereiten, erfolgte wiederum auf Wunsch der Innovationsberater ein Input in Form einiger strukturierender Fragen durch die wissenschaftliche Begleitung. An dieser Stelle kam zum ersten Mal die neu eingerichtete Internet-Plattform zum Tragen: Die Fragen wurden in der Vorweihnachtszeit in Form eines “Adventskalenders” (pro Werktag eine Frage) ins Netz gestellt; die Innovationsberater konnten sich dann im Netz miteinander darüber austauschen. Die Ergebnisse dieser Diskussion werden wiederum Gegenstand der Erörterung auf dem nächsten Workshop werden.

Auch wenn das Thema Erfolgskriterien hier für den Kreis der Projekte der ABL als zentrales Thema nachgezeichnet wurde, so sei zuletzt noch ein Beleg für seine allgemeine Wichtigkeit auch außerhalb dieses Kreises angeführt: Auf der ersten Ergebnistagung Ende des ersten Projektjahrs beschäftigte sich die thematisch offene Arbeitsgruppe, in der keine Berater aus den Projekten der ABL anwesend waren, mit Zielkonflikten und Erfolgskriterien.

3.3 Aufgaben der Informationsverarbeitung

Eine weitere zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist die Informationsverarbeitung. Der Bereich der Informationsverarbeitung umfasst die Dokumentation des Ist-Zustands und des Prozesses (verbunden mit jeweils aktuellen oder zeitnahen Rückspiegelungen), die Auswertung der Ergebnisse und deren Veröffentlichung.

Für die Dokumentation der Ausgangssituation musste ein Raster an Erhebungsinhalten erstellt werden, das gewährleistet, dass alle Forschungs- und Gestaltungsfragen tatsächlich auch beantwortet werden können. Dort, wo es um erwartete Veränderungen im Sinne unserer zehn Hypothesen zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit geht, ist die rechtzeitige Erhebung besonders wichtig, um einen verwertbaren Vorher-Nachher-Vergleich im Sinne der Evaluation zu ermöglichen.

Auf Basis der Hypothesen und der dargestellten detaillierten Inhalte wurde gemeinsam mit den Innovationsberatern die folgende Checkliste für die Datenerhebung entwickelt:

- Marktsituation/Marktstellung, -perspektiven (Außenanforderungen/Finanzierungsanteile, “Kunden”)
- Leitbild/Vision/Wertorientierung/Selbstverständnis
- Angebotsstruktur
- Berücksichtigung von Kundeninteressen (Geldgeber/Teilnehmer)
- Umgang mit Förderbedingungen
- Vorstellungen zur zukünftigen Rolle von WBE
- Kernkompetenzen
- Beratungsauftrag/OE-Verständnis
- Teamstrukturen/Projektmanagement
- Kennzeichen von “Produkten”, Produktentwicklung
- Kennzeichen von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen
- Informationswege, Transparenz, Techniken, Zugriffsmöglichkeiten, Bring-Holschuld, “Wissensmanagement” → kulturelle Faktoren/Einstellungen zum Thema “Wissen”
- Kennzeichen des Führungsverhaltens/Entscheidungsspielräume der Mitarbeiter
- Hinweise zum Selbst- & Rollenverständnis der Mitarbeiter bzw. Mitarbeitergruppen
- formale Qualifikationen der Mitarbeiter
- Öffentlichkeitsarbeit
- Organigramm/Ausprägung der Funktionen
- Externe Ressourcen/Kooperationen
- Potentialentwicklung: Maßnahmen und Einstellungen.

Die “harten” Daten wie Angebotsstruktur, Organigramm oder andere objektivierbare Kennzeichen der Weiterbildungseinrichtungen wurden relativ schnell gesammelt und dokumentiert. Bei den “weichen” Faktoren der Unternehmenskultur, des Selbstbilds der Mitarbeiter usw. gab es immer wieder unterschiedlich bedingte Verzögerungen, sodass die Erfassung noch nicht abgeschlossen ist. Dies erschwert natürlich eine Evaluation im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs. Dieses Defizit soll durch eine möglichst tief gehende qualitative und prozessbegleitende Dokumentation ausgeglichen werden.

Die Prozessdokumentation findet in verschiedenen Abstufungen von Offenheit und Standardisierung statt. Neben (je nach Anlass auch sehr ausführlichen) Protokollen und eigenen, formal festgelegten Dokumentationsdateien werden “kritische Ereignisse” auch in freier Form festgehalten. Zudem sollen zumindest in einzelnen Einrichtungen auch Fragebögen, z. B. zur Arbeitszufriedenheit, eingesetzt werden. Eine software-gestützte Verarbeitung wichtiger Informationen ist angedacht, die Machbarkeit und Effizienz muss sich aber erst noch erweisen.

4 Ausführungen zu den Forschungs- und Gestaltungsfragen

4.1 Innovationsansätze in den einzelnen Projekten

Die vier Anfang 2001 gestarteten Projekte (die beiden neuen können noch nicht berücksichtigt werden) setzten in ihren konkreten Maßnahmen an unterschiedlichen Schwerpunkten an. Dies verdankte sich z. T. einem ebenso unterschiedlichen Entwicklungsstand in den Weiterbildungseinrichtungen. Teilweise resultieren die Unterschiede aber auch aus einem differierenden Verständnis von Organisationsentwicklungs-Prozessen und -Projekten. Nachfolgend wird versucht, die "Startposition" der einzelnen Projekte zu veranschaulichen und erste Schritte nachzuvollziehen. Übersicht 5 zeigt dies im Überblick.

Projekt A

Mit der Bildung von Produktentwicklungsteams (PET) hat dieses Vorhaben seinen Ausgangs-Schwerpunkt im Bereich der Prozessinnovation: Durch die PET sollen neue Abläufe der Produktentwicklung erprobt werden. Zu Projektbeginn stand die schnelle Entwicklung neuer Produkte bzw. neuer Produktfelder im Vordergrund, das Projekt war also bereits zu diesem Zeitpunkt sehr direkt auf Produktinnovationen ausgerichtet. Es war aber gleichzeitig von Beginn an ein zentrales Ziel, Strukturen zu schaffen, die kontinuierliche Innovationsprozesse im Produktbereich ermöglichen sollten.

Der Projektverlauf zeigte sehr unterschiedliche Entwicklungen und Ergebnisse der einzelnen PET. Nach einer Bewertung und Entscheidung durch die Geschäftsleitung kann damit gerechnet werden, dass die Teams dann in ebenso unterschiedlicher Weise weitergeführt oder vielleicht auch aufgelöst werden. Es wird interessant sein zu sehen, ob und in welcher Form evtl. neue Organisationsstrukturen entstehen, die über die temporären Projektstrukturen hinausgehen.

Inwieweit die Arbeit in den interdisziplinären Teams auch die Unternehmenskultur verändern wird, also z. B. neue oder erweiterte Formen der Beteiligung ermöglicht oder ein verändertes Führungsverhalten mit sich bringt, lässt sich aus unserer Sicht noch nicht absehen.

Projekt B

Dieses Projekt startete mit zwei Schwerpunkten: Zum einen sollten adäquate Arbeitsformen für die Aufgaben der Personal- und Organisationsentwick-

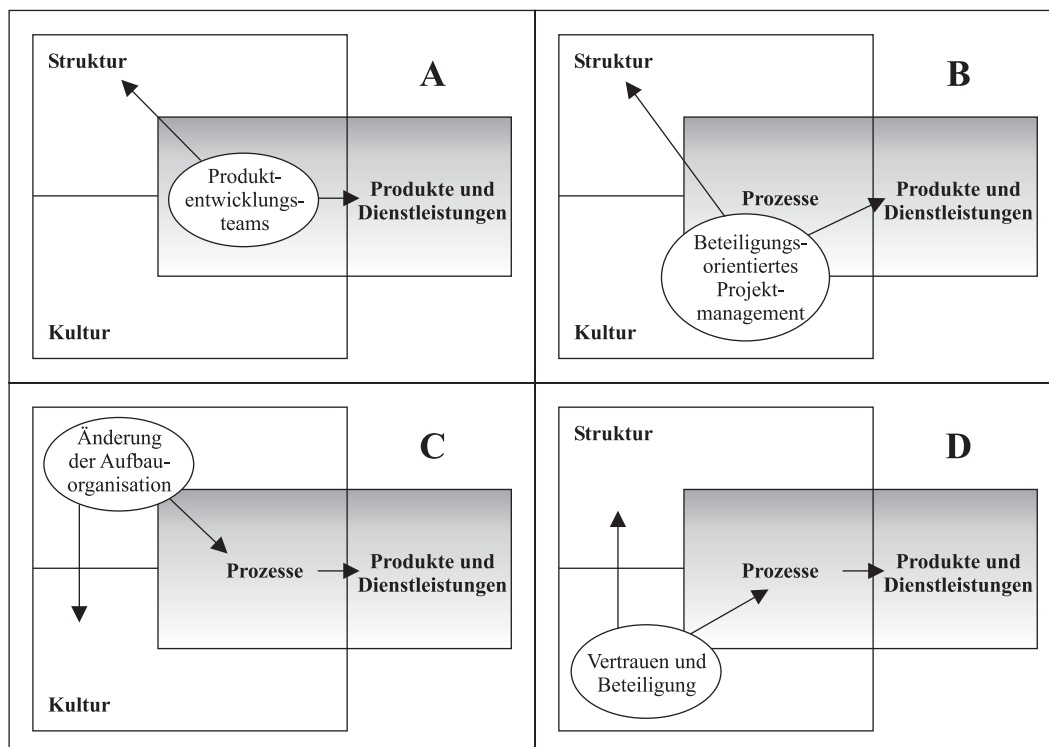
lung gebildet werden, und zum anderen sollte durch eine konsequente Verfolgung des Prinzips der Beteiligung die erforderliche Akzeptanz geschaffen und damit u. a. die optimale Nutzung der internen Ressourcen sichergestellt werden. Der Begriff *Projektmanagement* wird dabei von den Innovationsberatern nicht verwendet, der Aufbau der Projektstruktur mit Steuerkreis und Arbeitsgruppen, die Form der moderierten Zielfindung und -priorisierung und die insgesamt betriebene Informationspolitik zu Prozess und (Zwischen-)Ergebnissen der Projektarbeit entspricht allerdings sehr genau den Vorstellungen eines beteiligungsorientierten Projektmanagements, wie es z. B. bei Kannheiser/Hormel/Aichner (1997) beschrieben ist.

Der anfängliche Innovationsansatz ist damit in den Feldern Prozesse und Kultur zu verorten. Die als Ergebnis der Zieldiskussion im Steuerkreis priorisierten Aufgaben der Effektivierung der internen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse sowie der Bildung eines Produktentwicklungsteams lassen sich ebenfalls diesen beiden Feldern zuordnen.

Das "Fortschreiten" in die Felder Produkt- und Struktur ist allerdings bereits voll im Gange. So wurden erste Produkte entwickelt, und die Bildung einer abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe, als *dauerhaftem Gremium*, aus dem heraus anforderungs- und themenbezogen immer wieder temporäre Teams gebildet werden, stellt einen Übergang zur Strukturinnovation dar.

Übersicht 5

"Startpositionen" in den einzelnen Projekten



Projekt C

Dieses Projekt setzt seinen Anfangs-Schwerpunkt ganz eindeutig auf strukturelle Veränderungen: Durch die organisatorische Neugestaltung eines zentralen Bereichs sollen die Voraussetzungen für die anderen Innovationsfelder geschaffen werden.

Die Zusammenlegung von ursprünglich zwei Abteilungen und die Bildung fester, also nicht projektbezogener Arbeitsteams ist die wesentliche Maßnahme. Durch die Bildung der Teams nach den Kernaufgaben Beratung, Kompetenzförderung und Vermittlung und die Etablierung von sog. Casemanagern sollen sowohl die Prozesse der Leistungserstellung und Produktentwicklung grundlegend verändert, als auch erweiterte Formen der Selbstorganisation in den Teams möglich werden. Ob und wie dies gelingt, wird ein Fokus der weiteren Beobachtung des Projekts sein.

Projekt D

Dieses Projekt ist kein Organisationsentwicklungs-Projekt im üblichen Sinne, sondern ein Netzwerkprojekt mit teilweise ganz anderen Rahmenbedingungen als die anderen, auf jeweils eine Organisation bezogenen Vorhaben. Das Innovationsmodell ist hier auch nur sehr bedingt anwendbar. Wenn man eine Verortung trotzdem versucht, ist der Ausgangspunkt des Innovationsgeschehens am ehesten im Bereich der Kultur zu sehen.

Das ursprüngliche Projektziel, ein bestehendes Netzwerk zu professionalisieren und mit Instrumenten des Wissensmanagements zu unterstützen, musste aufgrund gravierender Veränderungen z. B. der Fördersituation erst einmal zurückgestellt werden. Nach einer Phase der Verunsicherung und auch Verärgerung einiger Netzwerkpartner gilt es nun, Vertrauen aufzubauen und mit neuen Zielen unter veränderten Macht- und Einflusstrukturen das Netzwerk zu konsolidieren. Auf der Basis von Vertrauen und Beteiligung können dann neue Netzwerkstrukturen und neue Formen der Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Maßnahmen entstehen.

4.2 Überlegungen zur Funktion “Innovationsberater”

Die Innovationsberater stellen im Programmkonzept maßgebliche “Change agents” für die jeweiligen Personal- und Organisationsentwicklungsvorhaben dar. Die ursprünglich auch von QUEM favorisierte externe Verortung der Innovationsberater wurde von den “Realitäten” überholt. De facto gibt es

in den sechs Projekten völlig unterschiedliche Konstellationen der Innovationsberatung:

- In einem Projekt gibt es nur einen externen Innovationsberater, der allerdings in einem Tochterunternehmen der beratenen Einrichtung arbeitet. Dies stellt zwar nicht den externen Charakter der Beratung in Frage, die Situation ist aber auch nicht gleich zu setzen mit der Beauftragung eines unabhängigen, privatwirtschaftlichen Beraters.
- In einem Projekt wurde die Funktion des Innovationsberaters bisher fast ausschließlich intern erfüllt, von einem Mitarbeiter, der zumindest formal in einer regulären Managementfunktion arbeitet – aber erst nach Projektbeginn in die Weiterbildungseinrichtung kam, und deshalb in gewisser Weise zumindest die Sichtweise eines “Externen” hat. Die fallweise Einbindung eines “echten” Externen ist geplant.
- In vier Projekten ist die Funktion des Innovationsberaters aufgeteilt auf je einen internen und externen Berater. Aber auch hier ist die konkrete Situation nur teilweise vergleichbar:
 - Die externen Berater bzw. Beraterinnen sind alle von der beratenen Institution unabhängig.
 - Sie verfügen aber über unterschiedliche Erfahrungen mit den Einrichtungen: Drei Berater kannten die Weiterbildungseinrichtung bereits vorher, einer von diesen arbeitet seit mehreren Jahren intensiv mit der Organisation zusammen. Lediglich für eine Beraterin stellt die beratene Institution “Neuland” dar.
 - Die internen Berater haben in zwei Fällen auch eine reguläre Managementfunktion, bei den beiden anderen ist die Projektfunktion nicht mit ihren anderweitigen Aufgaben verknüpft.

Allein diese Unterschiedlichkeit macht deutlich, dass die Zielsetzung der Erstellung eines *Anforderungsprofils für Innovationsberater* genau genommen nicht erreichbar ist. Wenn, dann können vielleicht mehrere Anforderungsprofile für interne und externe Funktionen im Zusammenhang eines OE- bzw. Innovationsprozesses entwickelt werden. Hierbei könnte man auch auf Konzepte aus der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre wie das Promotorenmodell zurückgreifen, in dem Hauschild (1993) basierend auf Witte (1973) drei Promotoren von Veränderungsprozessen beschreibt: Den Macht-, den Fach- und den Prozesspromotor. Die Rollen und die möglichen Rollenkonflikte dieser Promotoren müssen bei der Betrachtung der unterschiedlich verorteten Innovationsberater thematisiert werden.

4.3 Kriterien für Musterstrategien

Die Schwerpunkte und Verläufe der einzelnen OE-Prozesse liefern eine wichtige Grundlage für die Identifizierung von Musterstrategien oder von gut transferierbaren Methoden und Maßnahmen. Ein Nachzeichnen der Prozesse mit Hilfe unseres Innovationsmodells (vgl. Übersicht 2 und Übersicht 5) wird sich u. a. auf folgende Aspekte konzentrieren:

- Welche Auswirkungen hat das Initiieren von Veränderungen in den einzelnen Innovationsfeldern?
- Gibt es typische Prozessverläufe, die als übertragbar gelten können?
- Welche Rolle spielt z. B. eine explizite und mit Nachdruck verfolgte Mitarbeiterbeteiligung?
- Welche Verläufe nehmen die einzelnen Produktentwicklungsteams? Ist abteilungsübergreifende Teamarbeit auch ein Modell für andere Aufgaben?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen den gewählten Strategien und den Zielen und Ausgangsbedingungen erkennen und beschreiben?
- u. v. m.

Die von uns formulierten zehn Hypothesen zur Veränderung von Weiterbildungseinrichtungen spielen dabei immer eine wichtige Rolle. Obwohl sie in erster Linie auf langfristige Prozesse zielen, zeigen sich bereits jetzt erste Tendenzen. So ist Teamarbeit fast in allen Projekten Thema, allerdings nicht immer funktionsübergreifend und projektbezogen, sondern auch als Bestandteil der “Regelorganisation”. Außerdem sind erste Ansätze für eine größere Streuung formaler Qualifikation oder den Aufbau neuer Funktionen wie Qualitätsmanagement erkennbar. In einem Projekt wurde auch ein neues Leitbild realisiert (allerdings top-down, und nicht unmittelbar in unserem Projektzusammenhang), das durchaus für Irritationen sorgt. Insgesamt sind die Ergebnisse aber noch nicht so weit gediehen, dass mehr als ein allgemeiner Eindruck wiedergegeben werden kann.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag sollte verdeutlichen, vor welchem konzeptionellen und auch von Erfahrung geprägtem Hintergrund wir die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung angegangen sind und weiter angehen wollen. Der Findungsprozess war nicht immer einfach, weder was die thematische Ausrichtung, noch was den Umgang mit den im komplexen Projekt- und Programmrahmen beteiligten Gruppen und Personen betrifft. Die Akzeptanz unseres Ansatzes und unserer Art zu agieren ist nach wie vor sehr unterschiedlich und reicht von großer Zustimmung bis hin zu skeptischer Distanz. Obwohl eine “allgemeine Begeisterung” schon aufgrund der stark differierenden und teilweise auch widersprüchlichen Haltungen und Erwartungen der Partner auf den einzelnen Handlungsebenen kaum erzeugt werden kann, sehen wir es als zentrale Aufgabe an, den gemeinsamen Lern- und Verständigungsprozess so zu vertiefen, dass ein spannungsfreies Arbeiten auf allen Ebenen möglich ist.

Als konkrete Aufgaben für das zweite Projektjahr (und darüber hinaus) lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen folgende Schwerpunkte ableiten:

Optimierung des Kommunikations- und Arbeitsprozesses

Die neuen Projekte müssen möglichst schnell in die Prozesse eingebunden werden. Dieser Aspekt muss sowohl in den bilateralen Gesprächen als auch in den verschiedenen Gruppen eine bewusst gestaltete Rolle spielen.

Der Nutzen des Internets als Informations- und Kommunikationsmedium muss weiter geklärt und bedarfsgerecht realisiert werden. Dazu gehört auch eine Abstimmung mit anderen Projekten oder Programmschwerpunkten von QUEM, um Doppel- oder Mehrfachangebote (z. B. bei Diskussionsforen) zu vermeiden und die Nutzung zu bündeln. Dadurch würde gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zum (zumindest programminternen) Transfer geleistet. Darüber hinaus ist es aber unser Ziel, mit Hilfe des Internets einen Transfer der Projektergebnisse über den unmittelbaren QUEM-Rahmen hinaus zu befördern.

Unterstützungssystem und Musterstrategien

Ein ganz zentraler Punkt ist die stärkere Verbindung von Erkenntnissen aus den bilateralen Projekten und den übergeordneten Forschungs- und Gestaltungsfragen. Um dies zu erreichen, soll nach jedem bilateralen Gespräch eine zusätzliche Feedbackschleife eingebaut werden: Die wissenschaftliche Begleitung diskutiert die aktuellen Gesprächsergebnisse vor dem Hintergrund

der Forschungs- und Gestaltungsfragen, fasst die Ergebnisse der internen Diskussion schriftlich zusammen und gibt diese an den Gesprächspartner weiter. Kurze Zeit darauf findet ein erneuter bilateraler Austausch statt (in der Regel vermutlich nicht als persönliches Treffen, sondern per Telefon, E-Mail oder Internet). Dieses Prozedere soll nicht nur eine Ankopplung der Einzelergebnisse an den wissenschaftlichen Gesamtprozess gewährleisten, sondern gleichzeitig zu einem besseren gemeinsamen Verständnis der Beteiligten führen.

Rote Fäden (projektspezifische und projektübergreifende Forschungs- und Gestaltungsschwerpunkte) müssen stärker herausgearbeitet und konsequenter verfolgt werden. Dazu ist auch eine stärkere Steuerung der Workshopinhalte durch die wissenschaftliche Begleitung erforderlich. Aus dem "Wust" an unterschiedlichsten Wünschen und Vorstellungen der Innovationsberater müssen die unter Programm-Gesichtspunkten relevanten Themen abstrahiert und auf die Tagesordnung gesetzt werden. Das heißt aber weder, dass dies ohne Abstimmung mit den Innovationsberatern erfolgt, noch dass die wissenschaftliche Begleitung den kompletten Workshopablauf bestimmt. Für andere, nicht priorisierte Themen müssen allerdings von den Interessenten selbstorganisiert neue Formen gefunden werden. Hier kann die wissenschaftliche Begleitung unterstützen, ist aber nicht inhaltlich verantwortlich.

Das Innovationsmodell und die konzeptionellen Aussagen zur Innovationsfähigkeit (Abschnitt 2.3) müssen weiterentwickelt und insbesondere zur Übersicht konkreter Projektverläufe verwendet werden.

Die Vervollständigung der "weichen Variablen" (vgl. S. 259/260) soll in zwei Schritten erfolgen: Nach einem mit Hilfe einer Checkliste vorstrukturierten Interview mit den jeweiligen Innovationsberatern planen wir einrichtungsinterne Workshops zu Prozess- und Kulturthemen, an denen dann nach Möglichkeit sowohl die Geschäftsführung als auch in den OE-Prozess involvierte Mitarbeiter teilnehmen sollen.

Wichtig ist nicht nur das, was passiert, sondern gerade auch das, was nicht passiert. Aus diesem Grund werden wir auch weiterhin unbequeme und teilweise mit Widerständen belegte Themen und Maßnahmen (Machtfragen im Veränderungsprozess, Transfer aus dem Förderumfeld, Einsatz von standardisierten Instrumenten usw.) aufgreifen.

Transfer

Mit der Zunahme an Projektergebnissen und Erfahrungen aus den verschiedenen Prozessebenen gewinnt die Aufarbeitung in Form von Artikeln an Re-

levanz. Zudem wollen wir unter Transfergesichtspunkten themenbezogene “offene” Veranstaltungen (z. B. “Bildungspolitische Rahmenbedingungen” als offener Workshop mit fachlichem Input) anstoßen und mitgestalten.

6 Anmerkungen

- ¹ Wir erheben hier nicht den Anspruch, für die gesamte Arbeits- und Organisationspsychologie zu sprechen, und auch die Konjunktion soll nicht verwischen, dass es zwischen arbeits- und organisationspsychologischen Traditionen, Theorien und Gegenständen weite Bereiche der Indifferenz und möglicherweise Inkompatibilität gegeben hat und wohl auch noch gibt. Zum einen aber hat sich ein theoretisch gut fundierter Zweig der Arbeits- und Organisationspsychologie etabliert, der seine gemeinsame Aufgabe darin sieht, die Bedingungen des menschlichen Tätigseins zu erforschen und zu verbessern; zum anderen konvergieren Entwicklungen auf der Praxisebene und auf der Ebene des allgemeinpsychologisch fundierten Menschenbildes (vgl. z. B. Alioth/Frei 1990; Hacker 1998; Ulich 1994; Volpert 1990; Dörner 1998; Graf Hoyos/Frey 1999; v. Rosenstiel 2000).
- ² Die Monographie Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (v. Küchler/Schäffter 1997), die den Begriff einer pädagogischen Organisationsberatung einführt, geht da einen anderen Weg.
- ³ Insbesondere in Anwendungs- und Umsetzungsprojekten sind maximalistische Forderungen oft kontraproduktiv, da sie Reaktanz auslösen. Die Erfahrungen im Bereich des Forschungsprogramms zur Humanisierung des Arbeitslebens in den 70er- und 80er-Jahren haben gezeigt, dass politisch oder ideologisch motivierte Forderungen spätestens am Ende des Projekts versanden.
- ⁴ Lernen wird dabei eigentlich immer als positiv gesehen, obwohl oft genug das "Falsche" gelernt wird, und die möglicherweise viel wichtigeren Phänomene des Verlernens oder des Nicht-Lernens bleiben weitgehend im Dunklen.
- ⁵ Der Kompetenzbegriff beschränkt sich nicht auf individuelle Akteure. Er hat aber von seiner Historie, seiner Differenziertheit und seinen konkreten Konsequenzen hier seine größte Anschaulichkeit.
- ⁶ Unter dem Schlagwort der "Employability" des Arbeitnehmers wird das von vielen Unternehmen auch gefordert oder zumindest implizit erwartet.
- ⁷ Dazu zählen auch alle Formen von Dienstleistungen. (Vgl. S. 232) Der Einfachheit halber sprechen wir im Folgenden meist nur von "Produkten" oder "Produktinnovationen".
- ⁸ Diese Häufung von teilweise ganz und gar nicht pädagogischen Begriffen darf aber nicht vergessen machen, dass nach wie vor die direkte menschliche Interaktion von zentraler Bedeutung und von Wert ist.
- ⁹ Es liegt nahe, selbst organisiertes Lernen als gemeinsamen Nenner zu sehen, da es die normative Achse des Forschungsprogramms bildet und Lernen tatsächlich pädagogisches wie psychologisches Kernland ist.

¹⁰ Sofern im folgenden Text nur die Form “Innovationsberater” oder “Berater” auftaucht, sind immer auch die Innovationsberaterinnen gemeint. Die manchmal für die gleichzeitige Bezeichnung männlicher und weiblicher Personen(gruppen) übliche Schreibweise “BeraterInnen” halten wir nicht für sehr “ästhetisch” – trotz der bekannten Kritik am generischen Gebrauch der männlichen Form.

¹¹ Gliederung der Matrix:

- Name und eventuell persönliche Interessenschwerpunkte
- formale Ausbildung
- beruflicher Werdegang
- Projekterfahrungen
- Arbeitsschwerpunkte
- persönliche Präferenzen
- Kompetenzfelder
- Veröffentlichungen/Vorträge
- eigene Weiterbildung/Zusatzausbildung

7 Literatur

Aichner, R.; Hormel, R.; Neubauer, D.; Weitz, R.: Ansatzpunkte für eine integrierte Produkt- und Prozessinnovation. In: Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Kreativ. Mutig. Unermüdlich. Integrierte Produkt- und Prozessinnovation in KMU. München 2000, S. 5-27

Alioth, A.; Frei, F.: Sozio-technische Systeme: Prinzipien und Vorgehensweisen. In: Organisationsentwicklung, 4, S. 28-39

Argyris, C.: Wissen in Aktion: eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart 1997

Argyris, C.; Schön, D. A.: Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Reading 1996

Artelt, C.: Strategisches Lernen. Münster 2000

Becker, H.; Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart 1990

Bransford, J.; Zech, L.; Schwartz, D. & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt: Evolutions in Vanderbilt's thinking about the design of problem-based environments. In: <http://canvas.ltc.vanderbilt.edu/kmine/SEATEC/papers/Bransford.htm> 1998

Büssing, A. (Hrsg.): Von der funktionalen zur ganzheitlichen Krankenpflege. Reorganisation von Dienstleistungsprozessen im Krankenhaus. Göttingen 1997

Comelli, G.: Organisationsentwicklung. In: Rosenstiel, L. v.; Regnet, E.; Domsch, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart 1995, S. 587-607

Comelli, G.; Rosenstiel, L. v.: Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen. München 2001

Dörner, D.: Emotionen, kognitive Prozesse und der Gebrauch von Wissen. In: Klix, F.; Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C, 6. Göttingen 1998, S. 301-333

Doppler, K.; Lauterburg, C.: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt am Main 1994

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft – Ein Handbuch. Köln 1993

Francis, D.; Young, D. : Mehr Erfolg im Team. Hamburg 1992

Frei, F.; Hugentobler, M.; Alioth, A.; Duell, W.; Ruch, L.: Die Kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative. Zürich, Stuttgart 1993

Friedrich, H. F.; Mandl, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E.; Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. D, I, 4. Göttingen 1997, S. 237-293

Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz. Weinheim 1999

Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Gruber, H.: Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern 1999

Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern 1998

Harney, K.: Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 94-114

Hauschildt, J.: Innovationsmanagement. München 1993

Heidack, C.: Qualifikation und Qualität – Effektivität der kooperativen Selbstqualifikation als geistig-soziale Wertschöpfung. In: Heidack, C. (Hrsg.): Arbeitsstrukturen im Umbruch: Festschrift für Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Fürstenberg. München, Mering 1995, S. 87-124

Heisig, P.: Die ersten Schritte zum professionellen Wissensmanagement. In: Antoni, C. H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Report Wissensmanagement. Düsseldorf 1999, S. 42-50

Hormel, R.: Teamarbeit – Wunderwaffe oder Modeerscheinung? In: IPPI aktuelle (Zeitschrift des Verbundprojektes “Integrierte Produkt- und Prozessinnovation”), 2, 1997, S. 43-51

Hormel, R.: Was macht (mittelständische) Unternehmen innovationsfähig? In: Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Kreativ. Mutig. Unermüdlich. Integrierte Produkt- und Prozessinnovation in KMU. München 2000, S. 146-162

Hoyos, C. Graf; Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1999

Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 30-70

Kannheiser, W.; Hormel, R.; Aichner, R.: Planung im Projektteam. Bd. I: Handbuch zum Planungskonzept. Technik – Arbeit – Innovation (P-TAI). München, Mering 1997

Kieser, A.: Human Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 1995, S. 91-121

Kluge, A.: Erfahrungsmanagement in lernenden Organisationen. Göttingen 1999

König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2000

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main 1997

Kuper, H.: Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In: Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 115-146

Ladensack, K.; Glotz, P.: Selbstlernprozesse zur Erhöhung der Kompetenz von Führungskräften. Forschungsstudie unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Führungskräften in den neuen Bundesländern. Berlin 1996

Lave, J.; Wenger, E.: Situated learning: Legitimate peripheral participation (Learning in doing. Social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge 1991

Leitner, K.; Lüders, E.; Greiner, B.; Ducki, A.; Niedermeier, R.; Volpert, W.: Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büro-Verfahren. Göttingen 1993

Mingers, S.: Systemische Organisationsberatung: eine Konfrontation von Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 1996

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

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.; Erlach, C.; Neubauer, A.: Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen. Weinheim 2001

Rosenstiel, L. v.: Innovation und Veränderung in Organisationen. In: Roth, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Organisationspsychologie, Bd. D, III, 3. Göttingen 1989, S. 652-686

Rosenstiel, L. v.: Betriebsklima geht jeden an! München 1992

Rosenstiel, L. v.: Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart 2000

Rosenstiel, L. v.; Regnet, E.; Domsch, M.: Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. In: USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 20. Stuttgart 1995

Sackmann, S. A.: Möglichkeiten der Gestaltung von Unternehmenskultur. In: Lattmann, C. (Hrsg.): Die Unternehmenskultur: ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmen. Heidelberg 1990, S. 153-188

Schreiber, B.: Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster 1998

Schreyögg, G.: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden 1998

Senge, P. M.: The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York 1994

Sonntag, K.: Lernkultur im Unternehmen. Grundvoraussetzung nachhaltiger Personalförderung. In: Schöni, W.; Sonntag, K. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen – Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert. Chur, Zürich 1999, S. 253-264

Staudt, E. (Hrsg.): Das Management von Innovationen. Frankfurt am Main 1986

Staudt, E.: Kompetenz zur Innovation. Defizite der Forschungs-, Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik (Denkschrift Nr. 142). Bochum 1996

Staudt, E.; Kerka, F.; Krause, M.; Kriegesmann, B.; Lewandowitz, T.: Innovationstransfer für kleine und mittlere Unternehmen. Eine Untersuchung am Beispiel des Handwerks im Ruhrgebiet. Bochum 1996

Tenorth, H.-E.: Intention – Funktion – Zwischenbereich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, N.; Schoor, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1992, S. 194-217

Trebesch, K.: Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart 2000

Ulich, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart 1994

Volpert, W.: Welche Arbeit ist gut für den Menschen? Notizen zum Thema Menschenbild und Arbeitsgestaltung. In: Frei, F.; Udris, I. (Hrsg.): Das Bild der Arbeit. Bern 1990, S. 23-40

Wardanjan, B.; Richter, F.; Uhlemann, K.: Lernförderung durch die Organisation – Erfassung mit dem Fragebogen zum Lernen in der Arbeit (LIDA). In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (54), 3-4, 2000, S. 184-190

Wimmer, R.: Organisationsberatung – Eine Wachstumsbranche ohne professionelles Selbstverständnis. Überlegungen zur Weiterführung des OE-Ansatzes in Richtung systemischer Organisationsberatung. In: Hofmann, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unternehmensberatung. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Heidelberg 1991, S. 45-136

Wimmer, R.: Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Erneuerung sozialer Systeme. In: Stahl, H. K.; Hejl, P. M. (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften. Heidelberg 2000, S. 265-294

Witte, E.: Organisation für Innovationsentscheidungen. Göttingen 1973

Zapf, D.; Frese, M.; Brodbeck, F. C.: Fehler und Fehlermanagement. In: Hoyos, C. Graf; Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1999, S. 398-411

Innovationen durch Produktentwicklungsteams bei Bildungsträgern

1 Einleitung

Die Veränderungen des Lernens und seiner ökonomischen und gesellschaftlichen Basis haben Auswirkungen auf das Dienstleistungsangebot von Bildungsträgern. Das neue Verhältnis von selbst organisiertem und institutionellem Lernen bei Prozessen der Kompetenzentwicklung macht die Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen nötig. Nur wenn Bildungsträger die Schnittstelle zu ihren Kunden verbreitern, d. h. Diversifikation ihrer Angebotsformen, Integration ihrer Bildungsangebote in innerbetriebliche Prozesse und das Angebot externer Dienstleistungen außerhalb des traditionellen Bildungsbereichs, sind sie zu effektiveren Beiträgen zur Kompetenzentwicklung als in der Vergangenheit in der Lage. Zu ihnen gehören etwa Bildungsberatung, Zertifizierung von Kompetenzen, Bedarfsermittlung oder die Begleitung arbeitsplatznaher Lernprozesse (Döring/Mohr 2001, S. 5). Auf Bildungsträger kommen damit eine Reihe von neuen Anforderungen zu, die sie mit ihren bisherigen Organisationsformen, den vorliegenden Qualifikationen ihres Personals und ihren tradierten Denk- und Verhaltensmuster kaum bewältigen können. Sie sind in erster Linie Seminaranbieter mit einer Konzentration auf das kursförmige "Normalgeschäft", an denen die Modernisierung der Vermittlungsformen vorbei geht. Maßgeschneiderte Kursangebote für Betriebe oder gar die Begleitung von Gestaltungsprozessen bei arbeitsplatznahe Lernen sind noch immer selten.

Für eine Veränderung ihrer Organisationsstruktur stehen allerdings geeignete Instrumente und Verfahren noch kaum bereit. Es stellt sich daher die Aufgabe, Grundlagen, Verfahren und Konzepte der Organisationsentwicklung von Bildungsträgern zu entwickeln, welche die Voraussetzungen für eine Neupositionierung schaffen. Im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. (bbw e. V.) werden dafür neue Organisationsformen zur Produktentwicklung entwickelt und erprobt. Dies wird durch eine Innovationsberatung unterstützt.

Im Folgenden werden Ansatz und Vorgehensweise im Rahmen dieses Konzepts zur Organisationsentwicklung bei einem Bildungsträger dargestellt. Um den Kontext der Bemühungen um eine veränderte organisatorische Struktur von Bildungsträgern zu beschreiben, wird dem eine Analyse des Umfelds und der Organisationsentwicklung von Bildungsträgern generell vorangestellt. Zum Abschluss werden schließlich die bisherigen Ergebnisse und Leistungen in Bezug auf die Innovationsfähigkeit von Bildungsträgern bilanziert.

2 Ausgangslage

Für immer schneller sich wandelnde Anforderungen der Arbeitswelt stellte die Weiterbildung bisher die notwendigen Qualifikationen bereit, ohne ihre Lernformen, ihre didaktischen Konzepte oder ihre institutionellen Strukturen stark zu verändern. Bildung wird aber heute nicht mehr von Schule, Berufsausbildung und Universität einmal hergestellt und dann ein Arbeitsleben lang angewandt, denn Arbeit bedarf heute einer steten Aktualisierung der zugrunde liegenden Kompetenzen, d. h. lebensbegleitendes Lernens. Ein Aneignen von im Voraus festgelegten Wissensbeständen allein reicht nicht mehr aus. Trotz eines gestiegenen Umfangs an institutioneller Weiterbildung zeigen sich deswegen Anzeichen, die darauf deuten, dass sich die neuen Herausforderungen nicht einfach weiter mit einer Ausweitung des Umfangs meistern lassen. Der Wandel im unmittelbaren Umfeld der Weiterbildung ist evident, da die Bindungskraft von Arbeitsbeziehungen immer geringer wird und mit einer Individualisierung der Nachfrage nach Weiterbildung korrespondiert, nationale Besonderheiten der Aus- und Weiterbildung einem Vergleichstest unter Standortkriterien der Wirtschaft unterworfen werden sowie der Kommerzialisierungsdruck zu einer Modernisierung der Weiterbildungslandschaft unter Anwendung von Management-Methoden der Wirtschaftswelt (Qualitätsmanagement, Bildungscontrolling etc.) führt. Trotzdem oder gerade deswegen gerät die Leistungsfähigkeit von Bildungsträgern heute zunehmend in die Kritik. Mangelnde berufliche Kompetenzen werden oft mit deren starren Strukturen und ihren unflexiblen, konventionellen Lernangeboten verbunden. Der selbst organisierte Charakter des Lernens im Prozess der Kompetenzentwicklung wird im Gegensatz zu ihrer fremdgesteuerten Weiterbildungskultur gesehen, die curricular fixiertes Wissen in Lehrgängen ihren Teilnehmern vermittelt, welche sich dadurch definieren, dass ihnen noch fehlt, was der Dozent weiß. Der Geschwindigkeit des Wandels der Arbeitsanforderungen, der Komplexität beruflichen Wissens, der Unmittelbarkeit des Anwendungsbezugs des Lernens kann aber durch diese an schulischen Vorbildern ausgerichtete Weiterbildung schon lange nicht mehr Rechnung getragen werden. Wenn berufliches Wissen trotzdem kontinuierlich generiert wird, dann vollzieht sich dies weitgehend außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung, d. h. am Arbeitsplatz und in sozialen Bezügen (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 155 ff.; Severing 2001, S. 149 ff.; Staudt/Kriegesmann 1999, S. 1 ff.).

Wenn sich schnell verändernde Lerninhalte in Arbeits- und Lebenszusammenhängen außerhalb pädagogischer Arrangements angeeignet werden und die Kompetenzentwicklung in das Zentrum der individuellen Entwicklungen

tritt, ergeben sich Konsequenzen für die Träger der beruflichen Weiterbildung. Ihre spezifische Professionalität könnte sie zu Einrichtungen für die Förderung umfassender Kompetenzentwicklung, des selbst organisierten Lernens Erwachsener, für die Unterstützung von Lernprozessen und für die Entwicklung regionaler Lernkulturen machen, wenn sie sich verändern und ihre Rolle neu definieren, denn mit der Diffusion von Lernprozessen wird die pädagogische Unterstützung durch Bildungsträger nicht obsolet, da dem Standpunkt, dass Arbeiten nicht zugleich schon Lernen beinhaltet, erst Geltung zu verschaffen ist. Gerade in Bezug auf die betriebliche Kompetenzentwicklung findet sich Bildung in einem steten Gegensatz zu wirtschaftlichen, organisatorischen und technischen Notwendigkeiten wieder. Der Standpunkt des Lernens erfordert daher eine Repräsentation. Sein Anwalt können u. a. Bildungsträger sein. Das Kunststück, Arbeiten und Lernen zusammenfallen zu lassen, auch wenn sie unter den Bedingungen moderner, schneller Arbeit auseinanderstreben, bedarf einer besonderen Professionalität, die in die Betriebe ständig neu hineingetragen werden muss. Daher bedürfen die neuen Lernformen erhöhter und nicht verringerter Intervention durch Experten für Lernen. Die Entwicklung von Curricula gemäß der Systematik eines Fachs unterscheidet sich jedoch grundlegend von der problem- und transferorientierten Aufbereitung von Lerninhalten. Die Organisation von Unterricht hat wenig mit der Unterstützung selbstständiger Lerner gemein. Die Optimierung kursförmiger Bildungsmaßnahmen prägt die Arbeit von Bildungsinstitutionen, nicht aber die Bemühung, neue Lernorte und neue Lernformen mit pädagogischer Expertise auszustatten. Erst heute, angesichts des unübersehbaren Vordringens neuer Lernmedien und dezentraler Lernformen, erinnern sich einige Bildungsträger daran, dass sie Bildung zu organisieren haben und nicht Lehrgänge. Die Implikationen dieser Aufgabe lesen sich wie ein Gegenentwurf zu ihrer bisherigen Tätigkeit: Qualifikationen werden nahe an Zeit und Ort ihrer Verwendung vermittelt; kurze Module ersetzen monolithische Lehrgänge; eine Evaluation richtet sich nicht auf den Lern- oder gar Zufriedenheitserfolg von Teilnehmern, sondern auf die Anwendung des Gelernten im Arbeitsprozess; der Lerner bestimmt den Lernprozess selbst und der Lehrer tritt soweit wie möglich zurück. Für all das stehen Bildungsträger heute allerdings nicht bereit (Severing 2001, S. 149 ff.). Vor allem folgende Punkte stechen hervor:

Strukturkonservatismus im kursförmigen Normalgeschäft: Der Strukturkonservatismus bei Bildungsträgern führt zum Besetzen und Verteidigen von Claims, bei einer gleichzeitig existierenden normativen und wirtschaftlichen Orientierung auf das "kursförmige Normalgeschäft", welche sich maßgeblich als Folge langjährigen gleichförmigen Erfahrens und Denkens in selektiven Bezügen einstellt (Döring/Bojanowski 1991, S. 258). Bildungsträger sind in erster Linie noch immer Seminaranbieter, bei denen selbst maßge-

schneiderte Kursangebote für Betriebe oder gar die Begleitung von Gestaltungsprozessen von arbeitsplatznahe Lernen selten sind. Damit beziehen sich ihre Angebote bisher nur auf den direkt beeinflussbaren Bereich des expliziten Wissens, der aber nur einen Teil der individuellen Handlungsfähigkeit ausmacht (Staudt/Kriegesmann 2000, S. 176). Der Hauptgrund hierfür liegt darin, dass Bildungsträger den Wandel der Vermittlungsformen nicht mit ihrer üblichen Organisationsform bewältigen können (Severing 1999, S. 243 f.). Wenn sie aber konkurrenzfähig bleiben wollen, wird ein Abschied von der Konzentration auf Routinetätigkeiten nötig sein. Es sind nicht mehr in immer gleichen Angebotsformen gelegentlich neue Inhalte in abgesteckten Claims zu vermarkten, sondern es müssen Angebote entwickelt werden, die Lernen außerhalb traditioneller pädagogischer Institutionalisierung ermöglichen und fördern. Nur damit können sie sich einen breiteren Zugriff auf weitere Teile des Kompetenzerwerbs sichern. Immerhin bearbeiten sie nach Schätzungen mit ihren bisherigen Angeboten nur 20 Prozent der individuellen Kompetenzentwicklung (Staudt/Kottmann 2001, S. 240).¹

Strukturen der Produktentwicklung: Die Wissensinhalte eines Bildungsträgers sind weitgehend volatil und schwer verbalisierbar. Deshalb muss ihr Wissensmanagement auf die Identifikation von Wissensträgern und die Organisation eines kommunikativen Zusammenhangs zielen. Bildungsträger sind aber bisher durch intransparente Informations- und Kommunikationsstrukturen gekennzeichnet. Expertise ist bei ihnen außerhalb des unmittelbaren Arbeitsumfelds des einzelnen Mitarbeiters nur schwer zu identifizieren. Zudem fehlen flexible Formen des Wissensaustauschs. Die daraus resultierende mangelnde Kooperation bei planenden, entwickelnden und konzeptionellen Tätigkeiten führt zu Doppellarbeit und fehlendem Transfer erfolgreicher Projekte in die Fläche. Produktinnovationen benötigen aber Austausch und Kooperation. Deshalb existiert bei Bildungsträgern heute nur eine unterentwickelte Innovationsfähigkeit (Döring/Mohr 2001, S. 8). Besondere Defizite liegen im Bereich der Organisation von Produktentwicklungen für neue Lernformen durch neue Bildungsdienstleistungen. Während in der Industrie Produktentwicklungsprozessen eine große Aufmerksamkeit geschenkt wird und zahlreiche Instrumente und Verfahren entwickelt wurden, stehen hier Bildungsträger erst am Anfang (Fricke/Lohse 1997; Call 1997; Reinertsen 1998).

Finanzierungsprobleme: Die finanzielle Basis der Bildungsträger ist durch die zyklische und in Teilbereichen reduzierte öffentliche Förderung der Weiterbildung fortwährend von Unsicherheiten geprägt. In den Unternehmen werden zudem Mittelaufbringungen und Freistellungen reduziert. Dies vergrößert noch einmal die kalkulatorischen und planerischen Probleme von Bildungsträgern. Gleichzeitig verlangen aber zum Teil innovative Bildungs-

dienstleistungen zunächst einmal einen gesteigerten Ressourceneinsatz und andere Planungshorizonte. Das ist für viele Bildungsträger zusätzlich deswegen problematisch, weil etwa die Technik, die für neue Angebote in hochwertigen Marktsegmenten gebraucht wird, schnell veraltet und teuer ist (Döring/Mohr 2001, S. 8).

Zielgruppenorientierung: Durch institutionalisierte berufliche Weiterbildung werden überwiegend die “Herausgefallenen” oder die “Führungskräfte und Spezialisten” oder die “Jungen” erreicht (Becker 2000, S. 202 ff.; Kuwan 1999, S. 30 ff.; Edelson 2000, S.13). Die Werbestrategien der Bildungsträger sind auf diese Zielgruppen ausgerichtet. Ihnen fällt es schwer, latent vorhandenen Bedarf in manifeste Angebote zu überführen (z. B. Angebote für ältere Arbeitnehmer). Bei dem bisherigen Wachstum in der Weiterbildung handelte es sich also weitgehend um einen opportunistischen Entwicklungsprozess, der alle diejenigen Teilnehmergruppen erreichte, die leicht zu erreichen waren oder deren Weiterbildung öffentlich gefördert wurde. Alle anderen werden ihrer Eigeninitiative überlassen. Überhaupt wird auf die Marktsituation nur selten im Sinne einer langfristigen Pflege ihrer Kundschaft reflektiert. Da der berufliche Verbleib von Weiterbildungsabsolventen in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Bedarf an Qualifikationen von ihnen wenig betrachtet wird und entsprechende Angebotsstrukturen fehlen, die über einmalige Kursbesuche hinaus gehen, können sie nur unzureichend auf biographische Entwicklungen ihrer potenziellen Kundschaft reagieren (Döring/Mohr 2001, S. 8).

Einstellungen der Akteure: Der Modernisierungsbedarf der etablierten Weiterbildung, deren Institutionen Teilnehmer in Lehrgängen versammeln, um sie mit klangvollen Zertifikaten und oft geringem Anwendungsbezug des gelernten Wissens wieder in die Arbeitswelt zu entlassen, wird also allenthalben verspürt, doch im nostalgischen Rückblick auf Zeiten, in denen ein solcher Modernisierungsdruck und Ausdifferenzierung des Angebotsspektrums noch nicht bestand, und im Blick auf finanzielle Engpässe sind neue Bildungsdienstleistungen immer noch leicht dem Vorbehalt ausgesetzt, sie stellten nur ein luxuriöses Addendum dar. Hinzu kommt das Gefühl, dass jedes neue Leistungsangebot von den Lehrenden auch als Kritik an ihrer eigenen bisherigen Leistungsfähigkeit bzw. als Kritik der sie tragenden Institutionen interpretiert wird. Neue Bildungsdienstleistungen erscheinen aus einem solchem Blickwinkel häufig nur wenig notwendig. Daher werden auch schwache Ergebnisse bei neuen Bildungsdienstleistungen stärker kritisiert als schlechte Ergebnisse bei der Durchführung oder beim Management kursförmiger Weiterbildungsaktivitäten. Denn mediokre Weiterbildungsveranstaltungen und mediokres Management von Weiterbildung in traditioneller Form wird eher für nützlich gehalten; im letzteren Falle gilt Qualität als un-

abdinglich. Die Durchsetzung neuer Bildungsdienstleistungen ist daher besonders in Zeiten, in denen die Stimmungslage bei Bildungsträgern von wirtschaftlichen Problemen beherrscht wird, schwierig. Zwar könnten innovative Entscheidungen nahe liegen; gelingt aber kein großer Wurf, so herrscht die Pragmatik des Rotstifts vor, nach der dort am meisten gekürzt wird, wo es um mehr geht als um das tagtägliche Durchwursteln: die Lehrangebote und das Management kursförmiger Weiterbildung erscheinen als das Unentbehrliche, während neue Dienstleistungen es schwer haben, nicht als entbehrlicher Luxus für das Alltagsgeschäft von Bildungsträgern eingestuft zu werden.

Sich in diffus gewordenen Lernwelten und Wissensmärkten zu behaupten, stellt Bildungsträger also vor allem vor schwierige Aufgaben in ihrer Personal- und Organisationsentwicklung. Neue Bildungsdienstleistungen setzen eine beratende statt regulierende Stellung des pädagogischen Personals zum Lernprozess voraus (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 122 f.). Sie erfordern aber auch neue Organisationsformen von Bildungsträgern, die nicht für die Bereitstellung fester Wissens Elemente optimiert sind, sondern die umgekehrt auch dem Lerner ermöglichen, selbstständig, unter Nutzung von Lernressourcen in seinem Umfeld und interaktiven Lernmedien, Lernprozesse nach eigenen Vorstellungen zu gestalten (Severing 1999, S. 241 ff.). Dafür müssen jedoch erst Grundlagen, Verfahren und Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung von Bildungsträgern entwickelt werden.

3 Organisationsentwicklung von Bildungsträgern

Bildungsträger als Organisationen sind grundsätzlich als Sozialform Orte systematisierter sozialer Handlungen, Entscheidungen und Beziehungen im Weiterbildungssystem. Bei ihnen handelt sich also um systematisierte Strukturen und Verfahren, die man als Werkzeuge oder Mechanismen verstehen kann; sie dienen der Verwirklichung von Zielen, welche über die Möglichkeiten des Einzelnen hinausgehen.² Sie reduzieren Unsicherheiten, die sich einstellen würden, wenn pädagogisches Handeln ausschließlich situations- und personenabhängig wäre. Kriterien für diese Formalisierung sozialen Handelns bei Bildungsträgern sind: Zweckorientierung, arbeitsteilige Gliederung, definierter Kreis der Mitglieder, systematisierte Verfahren der Entscheidungsfindung und Steuerung sowie Verbindung der Arbeitstätigkeiten zu einem Gesamtprozess. Bildungsträger sind aber keine Organisationen die nur von ihren eigenen Zwecksetzungen und Strukturen für rationale Handlungen geprägt sind. Sie sind nicht autark, sondern von staatlichen Regulierungen und Marktentwicklungen abhängig. So entscheidet sich etwa das Themenangebot von Bildungsträgern entlang von Bedarfslagen, die in der Umwelt wahrgenommen werden (Kuper 2001, S. 93 ff.).

Mit wachsender Größe und Ausbreitung von Bildungsträgern werden beschleunigt immer weitere Aufgaben bei ihnen definiert, ausdifferenziert und in zielgerichteten Teilsystemen organisiert. Die einsetzende funktionale Differenzierung hat gerade heute unter den Bedingungen einer sich schnell verändernden Umwelt von Bildungsträgern eine große Bedeutung.³ Bildungsträger müssen Entscheidungen treffen können, die aus einer nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten strukturierten Umwelt Anlässe pädagogischen Handelns generieren und mit strukturellen Möglichkeiten der Umsetzung ausstatten. Die bedeutendste Leistung der Organisation liegt daher in Entscheidungen zur Selektion (Kuper 2001, S. 94 f.).

Um den neuen Anforderungen zu genügen, gilt es eine an Teilzielen ausgerichtete Arbeit und Kooperation zu organisieren. Dabei gerät die Produktentwicklung besonders ins Blickfeld, denn es bedarf Veränderungen der Organisationsstrukturen, um Inhalte, Vermittlungsformen und Kundenbeziehungen umzustrukturieren.

Solche Innovationen im Dienstleistungsspektrum von Bildungsträgern lassen sich, wie im gesamten Bildungssystem, dadurch am Besten fördern, dass innovative Schnittstellen geschaffen werden, da für die Systembildung von

Organisationen die primäre Orientierung am Funktionszusammenhang und die Kommunikationsformen konstitutiv sind (Döring/Stahl 1998, S. 21 ff.).

Die Akteure bei einem Bildungsträger haben unterschiedliche Bezugssysteme, d. h. Handlungsmuster und interne Zwecke ebenso wie Umweltreferenzen, welche Strukturmuster ergeben. Die einzelnen Elemente sind in Form einer losen Kopplung in der Gesamtorganisation, jedoch mit einer relativ großen Autonomie, miteinander verbunden (Kuper 2001, S. 92). An der Schnittstelle der einzelnen Elemente kann Koproduktion von Innovationen systematisch entstehen, wenn eine entsprechende Gestaltung der Schnittstelle ermöglicht wird und neben aller Unterschiedlichkeit ein Fundus an gemeinsamen Interessen besteht. Es geht also darum, neue innovationsträchtige Situationen zu schaffen, in denen innovatives Handeln aus der Routine hervorgehen kann, weil sie mit anderen Handlungsmustern, Zwecken und Interessen konfrontiert werden (Übersicht 1).

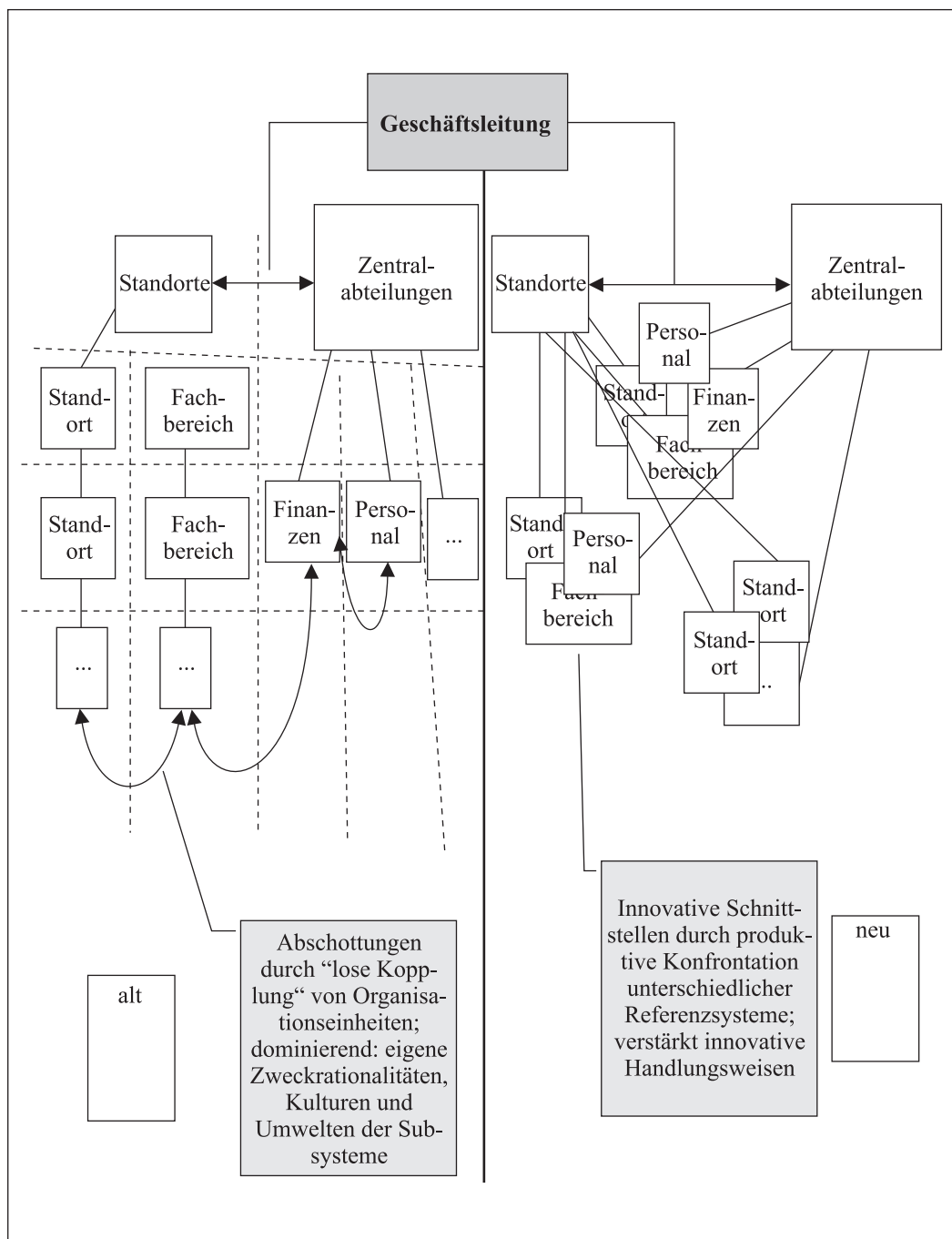
Die klassischen Schnittstellen wirken demgegenüber bisher eher als Kontrollinstanz denn als Stimulus für Innovation. Derartige Schnittstellen sind charakteristisch für administrative Systeme und neo-fordistisches Management. Sie sind erfolgreich in der Sicherung von Prozessen, die auf langfristiger Planung beruhen, in Zeiten stabiler kontinuierlicher Entwicklung. Sie offenbaren Schwächen in Zeiten des Umbruchs, des beschleunigten Wandels und entsprechender Planungsunsicherheiten und des Innovationsbedarfs.

Bei der Gestaltung neuer Schnittstellen im Organisationssystem von Bildungsträgern gibt es einige Bedingungen ihres Erfolgs: Innovation bei Bildungsträgern ist einerseits kein linearer Prozess, denn ihre Innovationskraft entscheidet sich an der systematischen Förderung der Kreativität der einzelnen Mitarbeiter. Dafür ist ein entsprechendes Innovationsmilieu quer zu den Hierarchien nötig. Die Entwicklung innovativer Produkte kann andererseits nicht auf zufälligen, unvorhersehbaren Einfällen und Initiativen beruhen. Sie muss diese zwar aufnehmen, aber auch einen systematischen Rahmen bieten, der zur Prüfung, Begleitung und Transfersicherung innovativer Projekte unter den Gesichtspunkten der strategischen Gesamtziele des Bildungsträgers dient. Bisher finden Neuentwicklungen von Bildungsträgern in der Regel in kurzen Zeithorizonten entlang konkreter Projekte statt. Es fehlen noch Instrumente, die eine mittel- und langfristige Steuerung von Innovationen ermöglichen und neue Projekte damit strategisch vorbereiten. Da der rationalen Steuerbarkeit pädagogischen Handelns enge Grenzen gesetzt sind, geht es dabei um eine Neustrukturierung der Kommunikation. Dadurch tritt nicht eine zweckrationale Verkürzung pädagogischen Handelns ein, sondern es werden die Voraussetzungen für Professionalität geschaffen (Kuper 2001, S. 89 f.). Die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben sind nicht

mehr allein aus den Potentialen einzelner Standorte oder Fachbereiche zu bewältigen. In diesem Prozess können die eigenen Möglichkeiten verstärkt werden, indem sie mit Beratungs- und Forschungspotentialen zusammengeführt werden. Formen der Organisationsberatung scheinen geeignet, diese Bewältigung von Organisationsproblemen bei Bildungsträgern als Lernprozess zu gestalten.

Übersicht 1

Innovative Schnittstellen (Produktentwicklungsteams) in der Organisationsstruktur von Bildungsträgern



Dieser Prozess ist aber ein kontinuierlicher und offener, der sich selbst transformiert. Nicht eine Form von Schnittstellen ist vernünftig, sondern sie hängt an den Inhalten und Themen der Vorhaben. Direktivere Formen bei der direkten Vermarktung und dem Aufbau von Profit-Centern und kommunikativere, wo überhaupt erst einmal Marktentwicklungen sondiert werden müssen, ergänzen sich wechselseitig. Es entsteht also ein plurales und “instabiles” Modell innovativer Schnittstellen, bei dem die Tauglichkeit einzelner organisatorischer Lösungen immer auf dem Prüfstand steht – auch im Rückgriff auf schon bewährte organisatorische Lösungen.

Dies Organisationsmodell zur Produktentwicklung bei Bildungsträgern entspricht damit auf der Ebene von Einzelorganisationen einer Vorstellung von einer “mittleren Systematisierung” als prägendem und angemessenem Strukturmerkmal des Weiterbildungssystems, um auf neue wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen immer wieder schnell und flexibel reagieren zu können. Bezogen auf das Gesamtsystem und einzelne Teilsysteme heißt das, dass organisatorische Lösungen nicht den Grad von Systematisierung und Stabilität des Schulsystems haben dürfen.⁴ Die Instabilität von Organisationsformen in der Weiterbildung ergibt sich aus ihrem Charakter. Sie ist kein Nachteil, sondern im Gegenteil eine Bedingung ihres Erfolgs.

4 Organisationsentwicklung mit Produktentwicklungsteams

4.1 Zur Vorgeschichte: Szenariogruppen

Veränderungen von Strukturen im Weiterbildungssystem können durch zufällige Anpassungsprozesse oder herausgehobene Entscheidungen initiiert werden. Zumindest für letzteres müssen Organisationen Verfahrensweisen entwickeln, die eine Problemwahrnehmung nach innen und außen erlauben, um darauf bezogene innovative Entscheidungsprozesse initiieren zu können (Döring/Bojanowski 1991, S. 259). Davon wurden die strategischen Entscheidungen im bbw e. V. getragen: Ausgangspunkt des Projekts war ein breit angelegter Szenarioprozess, der von einer externen Beratung begleitet und nach Beendigung im Unternehmen kommuniziert und diskutiert wurde. Die Installierung von Produktentwicklungsteams baut auf diesen Aktivitäten auf, mit denen versucht wurde die Unternehmensplanung im bbw e. V. auf eine mittelfristige strategische Plattform zu stellen. Zentral war für die Initiierung eines solchen Prozesses die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit der bestehenden Produktlinien mittelfristig zu überprüfen, um auf die neuen gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen als Bildungsträger die richtigen Antworten zu geben.

In einem umfassenden Szenarioprozess wurden in den Jahren 1999 und 2000 die Grundlagen für eine immer weitere Differenzierung der Kompetenz als Dienstleistungsunternehmen geschaffen. Mit der Etablierung von Szenariogruppen wurde der symbolische und praktische Startschuss eines größeren Organisationsentwicklungsvorhabens gegeben. In einem breiten Arbeits- und Lernprozess wurde zunächst geklärt, was überhaupt anliegt, unerledigt ist, an Wichtigem endlich in Angriff genommen werden oder ganz anders gewichtet werden sollte. Alle Aktivitäten in der Unternehmensgruppe wurden vollständig in die Überlegungen von zwölf Szenariogruppen mit ca. 80 Mitarbeitern einbezogen. Der enge Zeitrahmen hat die Tiefe ihrer Ergebnisse beeinflusst. Da und dort konnten wohl eher Fragen als Lösungen formuliert werden. Die Ergebnisse der Szenariogruppen weisen also nicht die Tiefe auf, die schon bereits als Basis für geschäftsstrategische Entscheidungen erforderlich wäre. Die Szenarioarbeit hat aber den Bedarf an strategischen Produktveränderungen verdeutlicht, damit dem raschen Wandel auf dem Markt entsprochen werden kann. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es notwendig ist, Organisationsformen zu schaffen, die kontinuierlich zentrale Produktlinien der jeweiligen Geschäftsbereiche

entwickeln. Deshalb einigte man sich schließlich nach einer ausgiebigen Reflexionsphase und breiten Diskussionen auf bestimmte Schwerpunkte. Die Geschäftsleitung hat diese Diskussion aufgenommen und die strategische Entscheidung gefällt, mit Produktentwicklungsteams neue Organisationsformen für die Entwicklung von neuen Bildungsdienstleistungen zu erproben. Sie bauen auf Strukturen und Ergebnissen dieses Lern- und Arbeitsprozesses auf, die zunächst in informellen Netzwerken fortgeführt wurden, die im Sinne des Erfahrungsaustauschs und der gemeinsamen Weiterentwicklung von Themen entstanden.

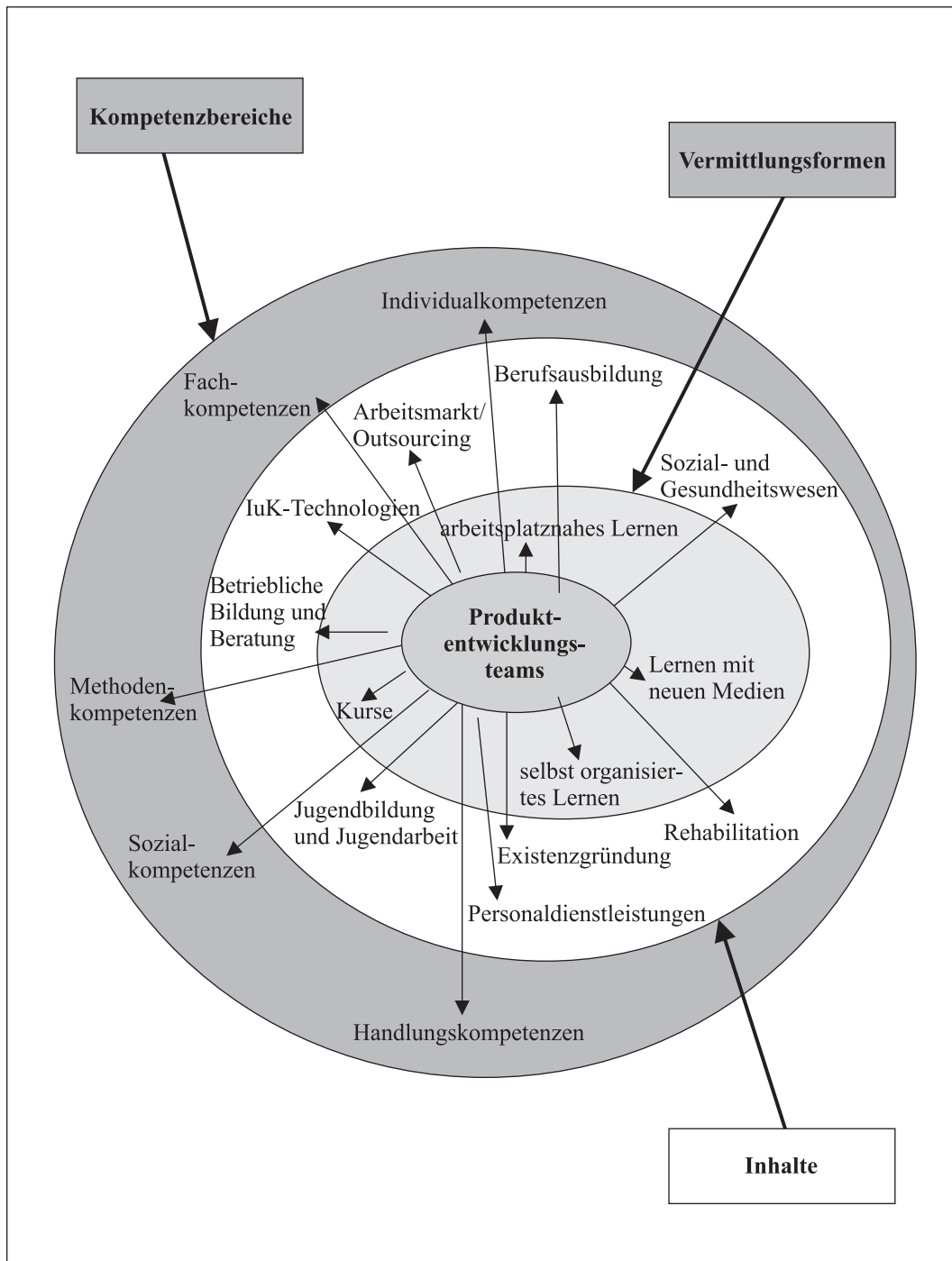
4.2 Ansatz und Ziele

Durch den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsprozess und das damit verbundene neue Lernverhalten der Betriebe und potentiellen Teilnehmer erlangt die Personal- und Organisationsentwicklung eine strategische Bedeutung für Bildungsträger. Weil die kommenden Jahre einen Abschied von der Konzentration auf Routinetätigkeiten mit sich bringen, sind nicht mehr in immer gleichen Angebotsformen gelegentlich neue Inhalte zu vermarkten, sondern Angebote zu entwickeln, die Lernen außerhalb traditioneller pädagogischer Institutionalisierung ermöglichen und fördern. Durch die Entwicklung und das Angebot von neuen Bildungsdienstleistungen (z. B. Lernen mit neuen Medien, arbeitsplatznahes Lernen und selbst organisiertes Lernen) kann es Bildungsträgern gelingen, einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung zu leisten, der über die bisherige Erzeugung und Bereitstellung von Qualifikationen in Folge kursförmer traditioneller Weiterbildung hinausgeht. Dazu müssen Bildungsträger in "Forschung und Entwicklung" investieren, sich als lernende Organisationen begreifen, sich Fragen der Selbststeuerung und adäquaten Konzepten der Personalentwicklung zuwenden, gemeinsam mit ihren Kunden neue Vermittlungsformen erproben sowie neue Organisationsstrukturen entwickeln und etablieren. Mit Maßnahmen der Organisationsentwicklung lassen sich etwa neue Produktlinien entwickeln, die besser als die bisher weit verbreiteten kursförmigen Maßnahmen zur umfassenden Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Übersicht 2).

Die Entwicklung und Umsetzung einer solchen Strategie zur Erneuerung der internen Organisationsstruktur und Personalentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen selbst, mit der die Voraussetzungen eines neuen Beitrags von Bildungsträgern zu einer sich entwickelnden neuen Lernkultur geschaffen werden, ist Ziel der Organisationsentwicklung mit Produktentwicklungsteams.

Übersicht 2

Kompetenzentwicklung durch Produktentwicklungsteams



Um die organisatorischen Voraussetzungen für die Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen zur Kompetenzentwicklung zu schaffen, wurden zunächst bereichsübergreifend in der Unternehmensgruppe bbw e. V. Produktentwicklungsteams eingerichtet. Der bbw e. V. ist eine Holding von mittlerweile 19 Bildungsunternehmen. Allein die zur Unternehmensgruppe gehörenden Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH sind mit ca. 1.700 Mitarbeitern und ca. 4.000 Dozenten einer der

größten deutschen Weiterbildungsträger. Das bfw führt Firmenschulungen ebenso wie Maßnahmen für institutionelle Auftraggeber durch. Die Unternehmen der Gruppe bieten daher ein breites Feld für die Entwicklung und Erprobung innovativer Bildungsdienstleistungen.

Ziel dieser Organisationsentwicklungsmaßnahme ist nicht die Entwicklung einzelner bestimmter Bildungsdienstleistungen zur Kompetenzentwicklung, sondern die Entwicklung organisatorischer Strukturen, die Innovationsprozesse auf dem Gebiet der Produktentwicklung bei Bildungsträgern kontinuierlich ermöglichen. Angestrebt ist deshalb eine neue Form von Schnittstellen zwischen Akteuren bei einem Bildungsträger, die neue Gestaltungsspielräume öffnet und zur produktiven Innovation stimuliert, weil es an der Schnittstelle zwischen den Akteuren und Beteiligten zum Austausch von Interessen, Wissen, Materialien etc. kommt. Diese Schnittstellenfunktion erfüllen die Produktentwicklungsteams. Dass es dort zu einer produktiven Konfrontation unterschiedlicher Referenzsysteme kommt, ist beabsichtigt. Mit diesem Ansatz werden die Voraussetzungen geschaffen, damit Bildungsträger in einer neuen Lernkultur agieren können. Dies wird bearbeitet, indem innovative Einzelaktionen, die über die Rolle des traditionellen Seminarveranstalters hinausweisen, aufgegriffen werden. Ziel der Arbeit auf dieser Ebene sind strategisch neue Produktlinien (breite Zielgruppen, modifizierbar für spezielle Anwendungen, regional nicht beschränkt), die Mengenumsätze für die nächsten Jahre versprechen. Nicht kleinere Neuerungen in begrenzten Segmenten sind hier gefragt, sondern umsetzbare Konzepte für die neuen Marktanforderungen der nächsten Jahre. Die Produktvorschläge können sich auf die Vorarbeiten beziehen, die in den Szenariogruppen geleistet wurden.

Die Entwicklung und Erprobung des Konzepts zur Schaffung von Organisationsstrukturen zur Produktentwicklung ist aus den Entwicklungsaufgaben der Unternehmensgruppe bbw e. V. heraus entstanden. Sie trägt zur Umsetzung eines Verständnisses beruflicher Weiterbildung bei, das auf Förderung selbst organisierten Lernens in einer engen Verbindung formellen und informellen Lernens gerichtet ist. Damit es zu einem höheren Problemlösungspotential der Unternehmensgruppe kommt, ist eine aktive gleichberechtigte Beteiligung der Betroffenen in einem problemlöse- und evaluationsintegrierten Lernprozess angestrebt.

4.3 Aufgaben und Strukturen der Produktentwicklungsteams

Aufbauend auf den Vorarbeiten und Ergebnissen des Szenarioprozesses zur strategischen Unternehmensentwicklung des bbw e. V. wurden Anfang des

Jahrs 2001 Produktentwicklungsteams eingerichtet, die in verschiedenen Themenfeldern die Ergebnisse der Szenariogruppen weiter vertiefen und verfeinern. Sie entwickeln neue Produktlinien, welche maßgeblich durch neue Bildungsdienstleistungen geprägt sind. Zunächst wurden sechs Produktentwicklungsteams eingerichtet, die sich unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen widmen und dort Beiträge zur Kompetenzentwicklung formulieren werden.

Übersicht 3

Struktur und Aufbau der Produktentwicklungsteams

Moderator Der Moderator hat folgende Funktionen: • Organisation, • Koordination, • Beratung.	
Verantwortlichkeiten Jedes Team hat einen • Finanzbeauftragten und • Marketingbeauftragten, da diesen Aspekten eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.	Zusammensetzung Mitglieder aus unterschiedlichen • Kompetenzbereichen, • Unternehmen, • Abteilungen, • Hierarchieebenen und • Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen sind in den Teams vertreten.
Gestaltungsprinzipien Die Arbeitsstrukturen der Teams sind an folgenden Gestaltungsprinzipien ausgerichtet: • Bottom-up-Ansatz, • Transfer in das Regelumfeld als kontinuierliche Arbeitsaufgabe, • Handlungs- und Entscheidungsspielräume/teilautonomes Handeln, • Flexibilisierung und neue Institutionalisierungsformen von Produktentwicklungsbeziehungen als strategische Zielstellung.	

Die organisatorische Struktur der einzelnen Teams ist durch bereichsübergreifende Zusammensetzung, unterschiedliche Kompetenzen der Mitglieder, teilautonomes Handeln und feste Verantwortlichkeiten gekennzeichnet (vgl. Übersicht 3). Dadurch werden von Beginn an Akteure aus dem Regelgeschäft einbezogen. Ihre Arbeiten und Aktivitäten werden durch einen Innovationsberater unterstützt. Damit ist eine übergreifende Struktur des Prozesses angestrebt, die einen Rahmen für Rückwirkungen der Organisationsentwicklung auf die gesamte Struktur der Unternehmensgruppe ermöglicht. In den Produktentwicklungsteams werden Umstrukturierungen vorbereitet und

unterstützt. Die traditionelle Aufgabenverteilung und Zusammenarbeit zwischen den Partnern wird verändert. Es wird erprobt, wie eine systematische Zusammenarbeit in neuen Produktentwicklungsstrukturen gestaltet werden kann.

Innovationen können dadurch entstehen, dass alle Beteiligten am Innovationsprozess ein neues Verhältnis zueinander entwickeln. Produktentwicklungsteams schließen deshalb die Akteure der Subsysteme des Bildungsträgers ein. Ihre unterschiedlichen Standpunkte, Strukturen und Interessen versprechen einen produktiven Einsatz für Innovationen, wenn die Zusammenreffen der Teams offen und gleichberechtigt gestaltet werden. Denn gerade unter solchen Bedingungen können sich Innovationen entwickeln. An den Schnittstellen der Subsysteme wird eine Produktentwicklungsstruktur und -kultur notwendig, die im Spannungsfeld von unterschiedlichen Interessen, strukturell bedingten Schwierigkeiten und individuellen Friktionen dennoch die notwendigen Modernisierungen auf den Weg bringt. Die Produktentwicklungsteams stellen einen ersten Schritt dar, ein solches Innovationssystem bei einem Bildungsträger zu installieren. Eine Modernisierung von Bildungsträgern setzt eine stärkere und veränderte Zusammenarbeit voraus, weil innovative Konzepte auf ein offenes Innovationsklima und institutionalisierte Innovationsstrukturen gerichtet sind.

Wenn wie bisher Produktentwicklungen auf bestimmte Kommunikationskanäle eingeschränkt sind, kommt es zwar zu einem Austausch von Standpunkten, aber nicht zu neuen Vorhaben. Innovationen erfordern jedoch ein entsprechendes Innovationsklima mit Raum für gemeinsame Entwicklungen und Lösungen. Deshalb kommt es weniger darauf an, bestehende Aktivitäten einfach zu verstärken, sondern eine qualitativ andere Ebene der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren bei Bildungsträgern zu finden. Für qualitative Veränderungen muss bei den Akteuren selbst die Fähigkeit zur Innovation entwickelt werden, was in den vorgegebenen Interaktionsstrukturen der bisherigen Produktentwicklungsprozesse häufig nicht möglich ist. Um das zu erreichen, bedarf es eines Bottom-up-Ansatzes, der eine relative Eigenständigkeit gegenüber der normalen Koordination von Geschäftsprozessen ermöglicht. Daher hatten die Produktentwicklungsteams auf Zeit autonome Freiräume. Die gemeinsame Verantwortung steigt, wenn ein Handlungsspielraum besteht, der Entscheidungen erforderlich und möglich macht. Dies lässt sich durch eine Dezentralisierung erreichen, die der praktischen Arbeit die nötigen Kompetenzen einräumt und die Implementierung leistungsfähiger Steuerungssysteme zur bestmöglichen Ressourcennutzung vor Ort zulässt. Organisatorische Strukturen und Produktentwicklungsinhalte können also nicht von oben verordnet werden, wenn sie innovativ sein sollen. Genau so wie die Fähigkeit zu Innovationen nicht angeordnet werden kann, sondern

von unten, d. h. aus der Praxis der Akteure sich entwickeln muss. Wenn sie tatsächlich Innovationen vorantreiben soll, muss sie von den Akteuren vor Ort gewollt und getragen sein. Um Akteure unterschiedlicher Hierarchieebenen einzubeziehen, sind Produktentwicklungsprozesse notwendig, in denen sie nicht nur arbeiten, sondern auch nachdenken können. Das bedeutet, Freiräume ohne eine ständige Ergebniskontrolle sind dafür zu schaffen. Deshalb werden den kooperierenden Akteuren nicht einfach neue Inhalte und Methoden vorgegeben, sondern deren Interessen zum Ausgangspunkt für Entwicklungsanstöße in den bestehenden Produktentwicklungsbeziehungen. In inhaltlicher Hinsicht wird dafür eine Fokussierung auf pädagogisch-didaktische Problemstellungen und deren Lösung durch die Produktentwicklung anstelle der üblichen Entwicklung von Curricula für ganz bestimmte Bildungsgänge angestrebt.

Koproduktion von Innovationen wird nur durch die systematische Einbeziehung aller Akteure in innovative Netzwerke gelingen. Dabei müssen sie alle als Experten für das Gesamtsystem respektiert werden. Gerade in der Konfrontation von unterschiedlichen Denkansätzen und Standpunkten entsteht ein Klima, in dem Innovationen gedeihen können. In gleichberechtigten Interaktionen wird das System für Veränderungen geöffnet. Der sich auf diese Weise entwickelnde Innovationsprozess durchbricht die traditionelle Rollenverteilung beim Bildungsträger. Die Produktentwicklung durch Produktentwicklungsteams kann daher keinem einheitlichen Muster folgen, da die Stimulierung von Innovationsfähigkeit durch offene Schnittstellen gerade auf die Kreativität und das Wissen der beteiligten Akteure baut. Vorgaben oder Maßstäbe für die Art der Beziehungen und deren Entwicklung sind daher ein sensibles Feld. Wie in allen Systemen, in denen Selbstverantwortung und Bottom-up-Entwicklungen zum Zwecke einer Systemoptimierung eingesetzt werden, besteht auch hier ein Widerspruch in der Organisation von Selbstorganisation. Produktentwicklungsteams sollen selbsttätig und interessengeleitet Resultate zur Innovation zeitigen, die auf den Problempertzeptionen der Beteiligten basieren und durch deren Interessen motiviert sind. Managementsysteme bewegen sich in diesem Widerspruch durch das Einrichten von "Navigationssystemen", die den Akteuren helfen, sich bei aller Selbstverantwortung am gemeinsamen Zweck zu orientieren. Ein Erfahrungsaustausch zwischen unterschiedlichen Ansätzen der Realisierung kann aber ein Ansatz zur Schaffung eines gemeinsamen "Navigationssystems" der Praktiker sein. Ziel ist es, Selbstorganisation zu stimulieren, denn Produktentwicklungsstrukturen entwickeln sich sowohl kurz- als auch langfristig durch Initiativen der Akteure. Damit baut Produktentwicklung hier nicht auf Verpflichtungen auf, sondern auf den Interessen und pädagogischen Einstellungen der Akteure.

Es werden daher nicht neue Produktentwicklungen zu bestimmten Themen gestiftet und angeleitet, d. h. Innovationen vorgegeben, die via Produktentwicklungsteams ins Werk gesetzt werden, sondern sie werden selbst zum Motor ständiger Innovationen gemacht. Dafür wurde eine kontinuierliche Produktentwicklungsplattform mit Entscheidungsmöglichkeiten der Akteure geschaffen. Auf diese Weise sollen innovative Schnittstellen entstehen. Insofern kommt den Gegenständen der Produktentwicklung keine besondere Bedeutung zu. Sie decken übergreifend die Felder ab, in denen ein Modernisierungsbedarf für Bildungsträger besteht, und auf die eine längerfristige Produktentwicklung mit dem Ziel der Effektivierung der Bildungspraxis deshalb ausgerichtet sein muss.

Damit Produktentwicklungen eine ständige Quelle von Innovationen werden, ist die Sicherung ihrer Kontinuität notwendig. Innovationen können heute kein einmaliges Ereignis mehr darstellen, sondern müssen sich in einem kontinuierlichen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess vollziehen. Nicht zuletzt deswegen, weil die Innovationen in anderen gesellschaftlichen Bereichen ständig neue Anforderungen an die Berufsbildung herantragen. Produktentwicklungen benötigen deswegen verlässliche Strukturen, die Kontakte zwischen den Akteuren erleichtern und deren Verständigung fördern. Dazu gehört auch die Bereitstellung von Ressourcen für Produktentwicklungen.

Um das Ziel einer Umgestaltung von Produktentwicklungsbeziehungen zu erreichen, wurden unterschiedliche Institutionalisierungsformen erprobt, die auf bereits existierenden Organisationsstrukturen aufbauen. Diese wurden in verschiedenen Feldern mit unterschiedlichen Strukturen umgesetzt. Inhalte richten sich dabei nach den spezifischen Interessen der Beteiligten. Bei den Produktentwicklungsteams handelt es sich also um eine neue organisatorische Arbeitsteilung mit dem Zweck der Entwicklung neuer Produkte, die verschiedene Vorteile hat:

- Derzeit führen strukturelle Probleme (Vielzahl von Ansprechpartnern und Institutionen) zu einem hohen organisatorischen Aufwand, der Produktentwicklungen eher behindert als fördert. Dies lässt sich durch die Akkumulation von Erfahrungen und Wissen in der Teambildung ändern. Potentiale und Kompetenzen werden zielgerichtet zueinander geordnet, um Produktentwicklung effizienter zu machen. Die erhöhte Produktivität verringert den Aufwand und die Mühsal für die Entwickler.
- Sie ermöglicht eine Spezialisierung von Prozessen, die zur Reduzierung von Komplexität dient.

- In Zeiten knapper Mittel und steigendem Kostendruck auf Unternehmen kann durch institutionalisierte Produktentwicklungen eine Ressourcenoptimierung und damit eine Kostenentlastung erreicht werden. In diesem Sinne begreifen Bildungsträger Produktentwicklungen bereits als Optimierungsstrategie. Sie kann praktisch umgesetzt werden, wenn mittelfristig verlässliche und gleichzeitig flexible Strukturen vorhanden sind. Durch den temporären Charakter der innovativen Schnittstellen haben sie die nötige Flexibilität, um sich schnell veränderten Umwelanforderungen anzupassen.
- Mit der Institutionalisierung und Verstetigung der Produktentwicklungsbeziehungen können vorurteilsbedingte Kommunikationsprobleme vermindert werden. Die Einstiegsbarrieren für Kontakte sind hoch, wenn der Einblick in Arbeitsweisen, Strukturen und Problemlagen der Partner im Unternehmen fehlt.

4.4 Ablauf

In einer ersten Feldphase wurden unterschiedliche Produktentwicklungsverfahren erprobt, Probleme untersucht sowie Verfahren ihrer Verstetigung und Institutionalisierung diskutiert. Zu einzelnen Schwerpunkten wurden Produktentwicklungsteams gebildet, die zu Teilthemen Vorschläge oder Lösungsrichtungen, d. h. Produkte oder Produktlinien erarbeiteten. Diese Kleingruppen mit fünf bis zehn Mitgliedern sind ein Kernelement des Konzepts. Sie sind die Werkstätten, in denen an neuen Produkten gearbeitet wird. Es fanden sich zunächst sechs Produktentwicklungsteams zusammen, die themenorientiert gebildet wurden. Die Produktentwicklungsteams sind darauf angelegt, immer wieder in Distanz zu gewohnten, eingefahrenen Sichtweisen neue Problemsichten herzustellen und sowohl mit neuen wie auch übergreifenden Sichtweisen konfrontiert zu werden. Das wird u. a. dadurch gefördert, dass die Gruppenmitglieder in der Regel aus verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen kommen. Zunächst wurden systematische Zielklärungsprozesse eingeleitet und neue Arbeitsformen entwickelt. Aufgrund der unterschiedlich strukturierten Produktentwicklungsteams haben sich dabei verschiedene spezifische Produktentwicklungsthemen und Arbeitsformen für die zukünftige Arbeit ergeben (z. B. Produktentwicklungsteam "Jugendbildung/Jugendarbeit" bearbeitete und konkretisierte sein Themenfeld für den Bereich "Europäische Ausbildungspartnerschaften"). Sie wissen, wo ihre jeweiligen Probleme liegen, wie die Zusammenarbeit effektiver gestaltet werden kann und in welchen Problembereichen eine verstärkte Produktentwicklung hilfreich sein kann. Neben der Entwicklungsarbeit zu diesem neuen Organisationskonzept selbst, bilden in dieser Phase parallel

schon praktische Aktivitäten der Produktentwicklung zu neuen Bildungsdienstleistungen das Zentrum der Projektaktivitäten.

Die konkreten neuen Bildungsdienstleistungen werden von den Fachexperten und Führungskräften des Bildungsträgers in Teilprojekten erarbeitet. Es werden nicht einige vom Regelgeschäft der Bildungseinrichtung isolierte "Luxusprojekte" entwickelt, deren Umsetzung die sonst gewohnten Abläufe nicht affiziert. Dadurch wird frühzeitig eine Verbreitung der Ergebnisse in der Linienpraxis des Bildungsträgers gewährleistet. Entsprechend wird eine frühzeitige Einbeziehung potentieller Anwender vorgesehen. Weitere Mitarbeiter unterschiedlicher Hierarchieebenen des Bildungsträgers sind also von Beginn an in die Entwicklungsarbeiten einbezogen und werden für diese Arbeiten interessiert, darüber informiert und mit den entwickelten Materialien versorgt.

Es zeigt sich, dass Reflexion und Diskurs in diesen überschaubaren sozialen Einheiten besonders gut möglich ist. Es gelang relativ häufig, das gemeinsame, in verschiedenen Köpfen verteilte Wissen freizusetzen und neue Ideen zu provozieren. Durch wechselseitige Anregungen und Repliken wurden individuelle und gruppenspezifische Problemlösungspotentiale mobilisiert und weiterentwickelt.

Der Phasenablauf der Themenbearbeitung beruht darauf, dass nach einigen Monaten der Gruppenarbeit auf Moderatorebene Zwischenbilanzen vorgenommen wurden, die dem Überblick über den gesamten Organisationsentwicklungsprozess dienten. Hier fand unter Beteiligung auch von vorgesetzten Ebenen eine Art Rückbesinnung auf das bisher Geleistete statt. Bevor in der weiteren Feinarbeit schwer korrigierbare Fehler gemacht werden konnten, wurden auch noch einmal Stellungnahmen möglicher Betroffener eingeholt. Den Moderatorentreffen kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie die Gefahr der Vereinzelung und Segmentierung bannen und eine Art Peer-Kontrolle beim Austausch über den Stand und die Probleme der Arbeiten darstellen. Anschließend wurde die Teamarbeit mit zum Teil reformulierten Aufgabenstellungen fortgesetzt und die mehr oder weniger ausgearbeiteten Vorschläge dann auf einer Führungskräftekonferenz der öffentlichen Diskussion gestellt.

Ausgehend von den Erfahrungen in der ersten Feldphase werden dann gemeinsam mit den Linienverantwortlichen des Bildungsträgers und allen beteiligten Mitarbeitern die Ergebnisse der Arbeiten bilanziert. Darauf aufbauend erfolgt eine Reorganisation und Restrukturierung der Produktentwicklungsteams, die auf eine organisatorische Gewährleistung von Produktentwicklungsprozessen zielt, wie sie kontinuierlich für einen Bildungsträger in

einer Informations- und Wissensgesellschaft zur Kompetenzentwicklung nötig sind. In einer zweiten Feldphase erfolgt dann der Transfer der bisher entwickelten Produktentwicklungsverfahren durch einen Prozess des produktiven Nachahmens. Die gesammelten und analysierten Erfahrungen werden auf andere Felder übertragen. So werden Voraussetzungen dafür geschaffen, um dauerhaft auf die sich schnell wandelnden Anforderungen der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter durch flexible neue Bildungsdienstleistungen zur Kompetenzwicklung reagieren zu können. Verfahren der Verstetigung organisatorischer Maßnahmen werden dafür entwickelt.

4.4 Innovationsberater

Die Veränderung der Organisationsstrukturen der Unternehmensgruppe bzw. e. V. wird durch einen Innovationsberater unterstützt. In einer Phase steigender Komplexität und Dynamik der organisatorischen Umwelt und höherer funktionaler Differenzierung und Spezialisierung mit größerer interner Komplexität, welches zu einer höheren Unsicherheitsbelastung der Akteure bei Bildungsträgern führt, besteht die Aufgabe der Innovationsberatung vor allem in einer Reduktion von Komplexität und daraus resultierender Unsicherheit.

Da die Unternehmensgruppe im Gegensatz zu den meisten anderen Bildungsträgern eine eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung mit der bfz Bildungsforschung unterhält, die in einem differenzierten und komplexen Funktionszuweisungsgefüge auch in kritischer Distanz zum Normalgeschäft agiert, wurde die Innovationsberatung dort angesiedelt. Diese Anbindung bietet sich bei der Konzeption des Projekts an, weil einerseits eine Distanz zum Durchführungsträger gegeben ist, die ihrem "unabhängigen" und "kritischen" Charakter entspricht, andererseits dadurch aber auch die nötige Nähe zu den angestrebten internen Strukturentwicklungen gegeben ist.

Die Rolle des externen Innovationsberaters besteht darin, weitere Produktentwicklungsaktivitäten anzustoßen und zu versuchen, einen institutionellen Rahmen durch Moderation von Arbeitssitzungen, Unterstützung der Arbeit durch den Transfer von Know-how, Sicherstellung des Austauschs, Beratung der Produktentwicklungsteams bei Problemen, Integration von anderen Akteuren sowie Sicherung der Kontinuität der Teamarbeit durch die Dokumentation erprobter und erfolgreicher Verfahrensweisen zu schaffen. Er hat also teambezogene und übergreifende Aufgaben, die in der Organisation, Koordination und Beratung der Entwicklungsarbeiten in den Produktentwicklungsteams bestehen. Er analysiert und evaluiert darüber hinaus die Beiträge der Produktentwicklungsteams zur Kompetenzentwicklung und ihre Funktionsweisen.

Die Beratung ist prozessorientiert und non-direktiv, da die Betroffenen die eigentlichen Akteure sind. Der Berater greift lediglich als Moderator, Berater und Organisator in den Produktentwicklungsprozess ein. Häufig wird mehr auf Anforderungen reagiert, die von den Teams und dem Prozess selbst kommen. Da die Umsetzung der Teamarbeit weitgehend “bottom-up” erfolgt, treten sie bei Bedarf an den Innovationsberater heran und lassen sich beraten. Der Prozess ist somit wenig formalisiert und die Spielregeln der Zusammenarbeit sind auch nicht explizit Gegenstand eines Aushandlungsprozesses – sie ergeben sich im Rahmen der konkreten Aufgabenverteilung weitgehend von selbst.

Dabei bewegt sich der Innovationsberater in einer widersprüchlichen Situation in Bezug auf seine Ausgangslage und Aufgabenstellung. Die Innovationsberatung bei Bildungsträgern ist prinzipiell Widersprüchen ausgesetzt, die durch diese Anbindung in ihren Wirkungen reduziert werden:

- Bei Konfliktsituationen, die notwendig bei so grundlegenden Umwälzungen einer Organisationsstruktur gegeben sind, kann er unabhängig die Akteure und Teams beraten. Dieses eigenständige Agieren in dem Konfliktfeld Organisationsentwicklung ergibt sich aus dem Aufgabenzuschnitt einer Organisationsberatung bei Bildungsträgern: “Organisationsberatung setzt notwendigerweise eine Irritation von Alltagsüberzeugungen voraus und nicht ihre empirische Bestätigung und dies gerade dann, wenn sie zu praxisrelevanten Erkenntnissen gelangen will” (Schäffter 1999, S. 47). Zumal die Suche nach einem optimalen Weg das Risiko des Scheiterns impliziert (Weber 2000, S. 413 ff.). Der Berater tritt aber gerade mit der Aufgabe an, Unsicherheiten zu reduzieren. Hier muss die Innovationsberatung eine akzeptable Balance finden.
- Berater sollen zur Reduktion von Komplexität beitragen. Mit der Einschaltung eines Beraters wird aber die Komplexität erhöht. Dies hat seine Gründe in der Erhöhung der Anzahl von Akteuren, neuen Machtkonstellationen, der Politisierung von Organisationen und der Flut von Neuerungen (Faust 2000, S. 3 ff.). Deswegen muss sich die Innovationsberatung beim Bildungsträger ständig zurücknehmen.
- Die Beratungsergebnisse hinsichtlich Reorganisationen erzeugen selbst neue Beratungsanlässe und -motive (Faust 2000, S. 12 ff.). Dies speist sich aus zwei Quellen: Den empfohlenen organisatorischen Lösungen (Flut von Neuerungen, fehlende reflexive Mechanismen etc.) und den Geschäftsinteressen der Berater. Deshalb darf die Innovationsberatung selbst nicht neue Beratungsanlässe, z. B. für die Geschäftsleitung, erzeugen.
- Außerdem verlieren Organisationen häufig interne Kapazitäten zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion (Faust 2000, S. 16 f.) bzw. Bil-

dungsträger bauen sie erst gar nicht auf, da sie durch externe Berater ersetzbar scheinen. Ein wichtiger Zweck der Beratung muss also generell der Aufbau reflexiver Mechanismen sein.

Der Innovationsberater bewegt sich folglich auf schwierigem Terrain, welches er nur in einer mittleren Distanz zu den Durchführenden und Entscheidern bei seinen Aufgaben der Analyse, Beratung, Organisation und Koordination erfolgreich gestalten kann. Dieses spezifische Modell einer Reintegration von Beratung und den Aufbau reflexiver Mechanismen in einer mittleren Distanz bei der Entwicklung einer Innovationsberatung für Bildungsträger ermöglicht einen besseren Einblick in interne Strukturen, Abläufe und Bedingungen. Dadurch ist erst eine kompetente Beratung möglich. Gleichzeitig wird die Abhängigkeit des Beraters vom Auftraggeber und die Notwendigkeit neue Beratungsanlässe wieder zu erzeugen, reduziert, da er unabhängig von dem Wohlwollen des Auftraggebers ist. Er kann sich tatsächlich auf Entwicklungen, statt auf die Akquise neuer Aufträge und Schaffung neuer Anlässe konzentrieren.

Prinzipiell stellt sich aber die Frage, ob eine Innovationsberatung, d. h. Unternehmensberatung für Bildungsträger überhaupt eine entsprechende Akzeptanz finden kann. Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Unternehmensberatungen belegen, dass sie besonders erfolgreich sind, wenn erstens in wirtschaftsliberalen Systemen mit einer sehr weit entwickelten Konkurrenz ein hoher Legitimationsbedarf besteht und zweitens ein Netz von Gelegenheiten zum überbetrieblichen Erfahrungsaustausch fehlt. In der Weiterbildung hat man aber erstens einen noch hohen Systematisierungsgrad mit geringem ökonomischen und hohem öffentlich-rechtlichen Legitimationsbedarf und zweitens viele Netze und intermediäre Organisationen, die dem Erfahrungsaustausch von Bildungsträgern dienen. Hinzu kommt drittens die zunehmende Internationalisierung des Weiterbildungsmarkts, die, wenn überhaupt ein Markt für Berater besteht, nur lokal gebundenen Beratern wahrscheinlich eine geringe Chance lässt, da sie über keine genügende Reputation verfügen (Faust 2000, S. 12 ff.)

5 Fazit

Die Produktentwicklungsteams sollen mittelfristig zur Veränderung der Produktentwicklungsstrukturen des bbw e. V. beitragen. Darüber hinaus wird relativ kurzfristig die Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen angestrebt. Bisher hat die Schaffung neuer organisatorischer Strukturen für die Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen zu folgenden ersten Ergebnissen in der Unternehmensgruppe geführt:

Thematisierung der Funktionalität organisatorischer Strukturen: Die Produktentwicklungsteams thematisieren in ihrer Arbeit zunehmend die organisatorischen Strukturen selbst. Sie werden zum Diskussions- und Entwicklungsgegenstand.

Neue Formen des selbst organisierten Lernens bei Bildungsträgern und seinen Produkten: Neue Formen des selbstständigen Lernens der Mitarbeiter bei Bildungsträgern zeigen sich in den Produktentwicklungsteams. Der Austausch von Erfahrungen untereinander eröffnet etwa neue Zugänge oder das selbst organisierte Lernen im Team führt zu anders organisierten Arbeitsprozessen in der Produktentwicklung. Neue Formen des Lernens treten aber auch bei der Entwicklung neuer Produkte in den Vordergrund (Lernen im Netz, Lernen im sozialen Umfeld und Beratungsdienstleistungen). Die Beratungs-, Prozess- und Moderationskompetenz des Bildungsträgers wird dadurch von einer zusätzlichen Facette des Angebots zur erklärten Kernaufgabe und Kernkompetenz des Bildungsträgers.

Instabilität der Rollen, Erwartungen und Formen: Organisationsformen bei Bildungsträgern beziehen sich darauf, dass Organisationseinheiten lose miteinander gekoppelt sind und dieses Konglomerat ständig instabil ist. Deshalb müssen organisatorische Lösungen unterschiedliche Referenzsysteme aufeinander beziehen, um sich flexibel verändernden Bedingungen und Umwelten anpassen zu können. Auch die Teamstrukturen sind daher temporär. Produktentwicklungsteams können sich bei Bedarf entweder bei entsprechenden Freiräumen und Kompetenzen der Mitarbeiter selbst bilden oder sie erhalten einen "Startschuss von oben". Je nach Verlauf und Rahmenbedingungen lösen sich die Teams wieder auf oder erfahren eine "Metamorphose" hin zu einer anderen Organisationsstruktur (z. B. Produktmanagement). Der Innovationsberater muss wegen der "Instabilität" des organisatorischen Wandels ständig seine Rolle, Aufgaben und Funktionen neu definieren.

6 Anmerkungen

- ¹ Neue Vermittlungsformen haben es etwas schwer, sich gegen das kursförmerige Normalgeschäft durchzusetzen. Beispiele für den langsamen Veränderungsprozess, der beschleunigt werden soll, sind z. B. die Integration arbeitsplatznaher Lernprozesse in abschlussbezogenen Nachqualifizierungen oder die marktfähige Etablierung von E-Learning.
- ² Die Theorie sozialer Organisationen ist von verschiedenen Schulen und Perspektiven geprägt; es gibt keine herrschende Lehre. Praktisch komplementär stehen sich handlungs- und systemtheoretische Zugänge gegenüber. Gemeinsam ist allen Ansätzen jedoch, dass Organisationen zwei zentrale Charakteristika haben: Organisationen haben einen gemeinsamen Zweck und weisen ein Niveau formeller Festlegung (d. h. Formalisierung) der Erwartungen und Handlungen der Organisationsmitglieder auf (vgl. Pollvogt/Niggemann 1984, S. 419; Girschner 1990, S. 9 ff.; Kuper 2001, S. 101). Unterschiede in der theoretischen Ableitung der Pädagogik bestehen vor allem darin, ob pädagogische Organisationen als zweckrationale, geschlossene Systeme (Bürokratietheorie), als umweltabhängige, offene Systeme (Neo-Institutionalismus) oder wertintegrierte Systeme (Organisationskultur) aufgefasst werden. Empirisch handelt es sich immer um Mischverhältnisse, bei denen am besten auf Selbstreferenz gesetzt wird (vgl. Kuper 2001, S. 85 ff.). An dieser empirischen Realität orientieren wir uns mit unserem theoretischen Ansatz, der verschiedene Elemente dieser Arbeiten aufgreift und unter dem Systembegriff (Organisation ist ein soziales System.) subsumiert, d. h. sowohl formale Struktur, als auch Umweltrelationen, als auch Annahmen kollektiv geteilter Gewissheiten halten wir bedeutsam für die Beurteilung von Organisationsentwicklungen. Empirisch wichtig erscheint dabei zunächst die Frage nach den Gründen von Entscheidungen.
- ³ Das Thema Organisation war lange Zeit von einer ausgeprägten Steuerungsskepsis in Bezug auf die operativen Prozesse in pädagogischen Organisationen geprägt. Erst in jüngerer Zeit hat es sich jedoch nach verschiedenen Einschätzungen zu einer Leitkategorie pädagogischer Diskurse entwickelt. Dabei ist aber festzustellen, dass sich die Rezeption der Organisationstheorien durch die Pädagogik um implizite Hypothesen arrangiert, mit denen Vermutungen über die Verträglichkeit von Organisation für das pädagogische Handeln kanalisiert werden. Es dominieren Vorstellungen des pädagogisch Wünschbaren gegenüber dem Interesse an der Aufklärung empirischer Sachverhalte (vgl. Kuper 2001, S. 84 ff.).
- ⁴ Dieser theoretische Ansatz wird grundlegend so beschrieben: "Das System der Weiterbildung ist hochgradig differenziert und erfüllt unter-

schiedliche Funktionen. Eine Vielfalt von Trägern, die sich auf einzelne Aufgaben spezialisieren, gilt als in vieler Hinsicht funktional. Eine "Verschulung" oder "Verstaatlichung" des Gesamtbereichs würde wesentliche Anforderungen nicht erfüllen können. Weiterbildung hat spezifische Bedürfnisse und Probleme von Teilnehmern aufzunehmen; dazu bedarf es einer besonderen Flexibilität und Aktualität, die durch die spezifische Form der Institutionalisierung gewährleistet werden soll" (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 54). Eine ähnliche Sichtweise findet sich heute bei vielen Autoren zur Weiterbildung. Dräger (2001, S. 176) formuliert dies etwa so: "Die plurale, vom Schulwesen her gesehen institutional instabile, an kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen anschlussfähige Weiterbildung war also die angemessene Form der flexiblen Distribution in einer sich plural differenzierenden Gesellschaft, in der die Beschleunigung von Innovationsprozessen zu einem charakteristischen Merkmal geworden war". Im organisationstheoretischen Kontext fällt jedoch auf, dass Akzentuierungen anders gesetzt werden sollten. Ergänzend zum ursprünglichen Begriff einer "mittleren Systematisierung" als angemessenes Strukturmerkmal der Weiterbildung hinsichtlich sich verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen muss die notwendige Instabilität der Institutionalisierungen nicht nur gegenüber der Umwelt (vgl. Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 45), sondern notwendigerweise auch auf der Ebene der Organisation von Bildungseinrichtungen hervorgehoben werden.

7 Literatur

Becker, R.: Berufliche Weiterbildung im Lebensverlauf. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4, 2000, S. 201-204

Call, G.: Entstehung und Markteinführung von Produktneuheiten: Entwicklung eines prozessintegrierten Konzepts. Wiesbaden 1997

Döring, O., Bojanowski, A.: Organisatorische und strukturelle Fesseln für eine ganzheitliche Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, 1991, S. 248-260

Döring, O., Stahl, Th.: Innovation durch Lernortkooperation: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung. Bielefeld 1998

Döring, O., Mohr, B.: Neupositionierung von Bildungsträgern als Bildungsdienstleister. In: QUEM-Bulletin, 2'2001, S. 5-8

Dräger, H.: Wissen und Infrastruktur. Reform von Bildungseinrichtungen für eine differentielle Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 2001, S. 175-186

Edelson, P. J.: Weiterbildung in den USA. München, Mering 2000

Erpenbeck, J., Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Faulstich, P.; Teichler, U.; Bojanowski, A.; Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991

Faust, M.: Warum boomt die Managementberatung? – Und warum nicht zu allen Zeiten und überall. In: SOFI-Mitteilung, 28, 2000, zitiert nach www.gwgd.de vom 14. August 2001

Fricke, G.; Lohse, G.: Entwicklungsmanagement – mit methodischer Produktentwicklung zum Unternehmenserfolg. Berlin, Heidelberg, New York 1997

Girschner, W.: Theorie sozialer Organisationen. Eine Einführung in Funktionen und Perspektiven von Arbeit und Organisation in der gesellschaftlich-ökologischen Krise. Weinheim, München 1990

Kuper, H.: Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 2001, S. 83-106

Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999

Pollvogt, R.; Niggemann, M.: Organisationssoziologie. In: Kerber, H.; Schmieder, A. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek 1984, S. 419-423

Reinertsen, D.: Die neuen Werkzeuge der Produktentwicklung. München, Wien 1998

Schäffter, O.: Entgrenzung pädagogischen Handelns – eine “optische Täuschung”. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel 1999

Severing, E.: Bildungsträger in der Wissensgesellschaft. Neues Lernen – neue Bildungsträger? In: Grundlagen der Weiterbildung, 6, 1999, S. 241-244

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S.149-159

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. Bochum 1999

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4, 2000, S. 174-177

Staudt, E.; Kottmann, M.: Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft? Frankfurt/M. 2001

Weber, S.: “Fördern und Entwickeln”. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 2000, S. 411-428

Umbau eines regionalen Trägerverbunds

1 Ausgangslage

1.1 Entstehungshintergründe eines Kooperationspartnerverbunds innerhalb des bayerischen 5b-Programms

Das im Folgenden skizzierte Projekt hat einen Kooperationspartnerverbund als Subjekt der Beratung, der zumindest im Bundesland Bayern, sicherlich aber auch bundesweit eine ungewöhnliche Erscheinung in der Bildungslandschaft darstellt. Beteiligt waren sehr verschiedene Vertreter des Bildungsektors: das Sozialinstitut der KAB für Erwachsenenbildung e. V., der Erwachsenenbildungsträger eines alten, traditionsreichen katholischen Verbands, ein mittelständischer Bildungsträger aus dem Gesundheits- und Pflegebereich, Träger aus dem Umfeld der Jugendarbeit, der bäuerlichen Bildungsarbeit und selbst ein mittelständischer EDV- und Office-Anbieter. Die beteiligten Träger und Personen zeigen nach fachlicher Herkunft, beruflicher Sozialisation, nach politischer Einbindung und natürlich nach Menschenbild und Bildungsverständnis eine sehr heterogene Zusammensetzung. Und trotz allem hat es diese bunte Mischung von Trägern geschafft, in einem Zeitraum von fünf Jahren aus dem Stand berufsbezogene Bildungs- und Beschäftigungsprojekte in einer Jahresumsatzhöhe von zuletzt acht Millionen DM zu entwickeln.

Ausschlaggebend für die Entstehung des beschriebenen Verbunds seit dem Jahr 1993 waren drei gestaltende Rahmenbedingungen.

1.1.1 Orientierung von Verbänden und Trägern der Erwachsenenbildung auf arbeitsmarktbezogene Programme

Über das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus wurde ein arbeitsmarktbezogenes Bildungsprogramm (gespeist aus ESF-Mitteln) aufgelegt und Bildungsträgern aus dem Feld der Erwachsenenbildung angebo-

ten. Das Programm wurde ausdrücklich mit der Absicht aufgelegt einerseits die Aspekte der Erwachsenenbildung für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in die Entwicklung von Arbeitsmarktprojekten des Sozialfonds einfließen zu lassen. Zum anderen sollten jedoch auch gerade die Träger der Erwachsenenbildung zur Beteiligung an arbeitsmarktorientierten Programmen (und natürlich zu einer möglichen Umstellung ihrer Angebote) motiviert werden. Gerade weil diese Absicht offensichtlich war, traten damals die Verbände der Erwachsenenbildung erst nach einer erheblichen Bedenkzeit und auf Druck ihrer Mitglieder einer Antragstellung näher. Projekte im Umfeld beruflicher Bildung standen durchaus nicht auf der verbandspolitischen Agenda.

Trotzdem entsprach die Programmausschreibung der realen Entwicklung: Mit der Verlagerung von der rein fachlichen Faktenvermittlung hin zur persönlichen Entwicklung der Teilnehmer rückten die beiden Felder seit längeren Jahren immer mehr zusammen. Und gerade die Erwachsenenbildungsträger wurden als kompetent für die Entwicklung von neuen Angeboten im Feld der "Schlüsselqualifikationen" angesehen. So erhielt auch das Kultusministerium und die mit ihm verbundenen Bildungsträger einen erheblichen Förderanteil zur Kofinanzierung von Projekten der beruflichen Bildung "im Umfeld der Erwachsenenbildung".

1.1.2 Gestaltungsinteresse der Katholischen Arbeitnehmerbewegung (KAB) Süddeutschlands

Auf Seiten der KAB Süddeutschlands bestand – im Gegensatz zur Mehrheit der angefragten Verbände – Interesse. Sie reizte die Gelegenheit, bisher nur theoretisch formulierte, verbandlich getragene (arbeitsmarkt-)politische Ziele umzusetzen und sich durch dieses Programm ein Geschäftsfeld zu eröffnen, in dem diese praktische Gestalt annehmen konnten. "Projektarbeit" als Form der politischen Praxis war traditionelles Element im Aktionskatalog der KAB. In Form des Sozialinstituts der KAB für Erwachsenenbildung stand ein Bildungsträger als Instrument zur Verfügung. Dessen Kernkompetenzen lagen jedoch bis dahin allein in der Erwachsenen- und politischen Bildung.

Das hier beteiligte Sozialinstitut der Katholischen Arbeitnehmerbewegung Süddeutschlands (SI-KAB) verfügte jedoch weder über einen ausgebauten Apparat, noch über Referenten, noch über Know-how bezüglich der Praxis von Arbeitsmarktprojekten. In dieser Situation machte man aus der Not eine Tugend. In Zusammenarbeit mit der Beratungsfirma BBJ wurde eine neue Arbeitsform gewählt: Man tat sich mit kleinen, aber fachlich fundierten Bil-

dungsträgern zusammen um Projekte “in Kooperation” durchzuführen. Die Projektabwicklung innerhalb der zur Verfügung stehenden EU-Programme wurden dann arbeitsteilig durchgeführt.

- Das SI-KAB übernahm die Sicherung der europäischen Fördermittel, Programmkoordination (fachliches und finanzielles Projektcontrolling) und die politischen Verhandlungen auf Landesebene. Das Sozialinstitut der KAB für Erwachsenenbildung hatte im Kooperationspartnerverbund bis vor kurzem (noch zur Zeit der Antragstellung) die Rolle des “primus inter pares” und die Funktion der Konsortialführung. Die europäischen Fördermittel – von zentraler Bedeutung für alle Beteiligten – wurden durch das Sozialinstitut akquiriert, vermittelt und abgerechnet.
- Die sog. “Kooperationspartner” kamen jeweils “projektbezogen”, d. h. je nach ihrer politischen, fachlichen oder persönlichen Eignung, die sie für eine erfolgreiche Projektverwirklichung mitbrachten, zum Projektverbund hinzu. *Den kleinen Trägern oblag die Implementierung und Durchführung der Maßnahme vor Ort, bzw. im fachlichen Sektor* und die Akquise der ergänzenden lokalen Fördermittel. Sie hatten auch die Akquise von Teilnehmern zu garantieren.

Das SI-KAB entschied über die Auswahl der Partner, die als kompetent angesehen wurden, und hatte damit auch die Funktion der fachlichen Führung. Für die Auswahl von kooperierenden Trägern galten folgende Kriterien:

- (1) Feldkompetenz, d. h. eine Kenntnis des angezielten Marktsegments,
- (2) Fachkompetenz, d. h. das Know-how zur fachlich fundierten Durchführung der Maßnahme,
- (3) Zuweilen kamen jedoch auch strategische Überlegungen, deutlicher ausgedrückt politische Rücksichtnahmen, zum Tragen.

Mit zunehmendem Ausbaugrad wuchs jedoch der Einfluss der Projektträger vor Ort durch die Etablierung von Mindeststandards und eine wechselseitige Gestaltung des Verhältnisses.

- Die Beratungseinrichtung war tätig im Auftrag des SI-KAB, als strategischer Berater, finanzieller Controller, Entwickler fachlicher Innovationen und “guter Geist” des Kooperationspartnerverbunds. Dazu gehörte einerseits ein Input an “hartem” Know-how über europäische Programme, die fachlichen Anforderungen der Arbeitsmarktförderung und des Finanzmanagements von sozialen Projekten. Zum anderen lagen dort die Akquise und die Einbindung von örtlichen Partnern sowie das “Auspendeln” der verschiedenen Interessenlagen zwischen Träger vor Ort und dem Sozialinstitut, den konzeptionellen Erfordernissen und

den Möglichkeiten der Beteiligten. Die Beratung erfolgte prozessorientiert als Coaching der Geschäftsführung des Sozialinstituts.

1.1.3 Offene Zuwendungsbedingungen der öffentlichen Förderung mit Globalzuschusscharakter als Motor zur Weckung endogener Ressourcen

Die Offenheit der Zuwendungsbedingungen, die an die Art eines sog. Globalzuschusses heranreichte, der von der europäischen Kommission für die aktuelle Förderperiode der Strukturförderung ins Gespräch gebracht wurde, erlaubte die Nutzung der europäischen Fördermittel in einer Weise, die eine weitgehende, flexible Verlagerung der Verantwortung auf dezentrale Strukturen und die Steuerung durch Zielvorgaben erlaubte. Die Zusammenarbeit mit kleinen Trägern entwickelte sich zu einer Art Innovationsförderprogramm. Die Kooperationsform (über privatrechtliche Verträge) verlangte eine operationalisierte konzeptionelle Planung und Steuerung über Ziele und Erfolgskriterien.

Damit erlaubten bzw. erzwangen die beschriebenen Rahmenbedingungen eine möglichst *bedarfsorientierte* Entwicklung aller Teilprojekte in einem *marktähnlichen Prozess*. Eine Leistungssteuerung entlang der Förderziele stand *immer* im Hintergrund.

Zusätzlicher Gestaltungsfaktor war eine *regionale, bzw. sektorale Orientierung* der Praxis. Sie ergab sich aus der Form, in der im Bundesland Bayern die sog. 5b-Förderung nach dem Europäischen Sozialfond in den beiden Förderperioden bis 93 und zwischen 94 bis 99 abgewickelt wurde. Anders als üblich lag die Federführung des ESF hier nicht beim – traditionell zuständigen – Arbeits- und Sozialministerium, sondern beim Landwirtschaftsministerium.

Das “5b-Programm” verlangte – bei aller fachlichen Offenheit – eine regionale Einbindung – so war eine minimale regionale Bedarfsentwicklung konstituierend eingebaut. Wie immer, wurde nur eine Anteilsfinanzierung gewährt – daher mussten die örtlichen Zuwendungsgeber, das örtliche Arbeitsamt oder beteiligte Betriebe finanziell, fachlich und politisch mit eingebunden werden. Die verlangte Projektform blieb – für viele Träger verunsichernd – offen – also konnten ganz verschiedene Projektformen entstehen. Somit entstand hier ein Programm auch fachlich in einer “Fördernische”, das außerhalb der üblichen Förderwege neue Träger und Akteure beteiligte und diese zu Arbeitsmarktprojekten motivierte. Es bot – eher unbeabsichtigt – Rahmenbedingungen für Innovation.

1.1.4 Aufbau eigener Instanzen zur Wahrung der sachlichen Ziele

Solch offenen Strukturen wird in der bundesdeutschen Förderszene üblicherweise die Unterstützung von Mitnahmeeffekten unterstellt. (In dieser Richtung fiel auch der zwischen 1999 und 2000 entstandene Prüfbericht des Obersten Bayerischen Rechnungshofes aus.) Unter der Herrschaft des BAT und einer klassischen Herangehensweise an öffentliche Förderung, die sich als Fortsetzung der staatlichen Aufgabenerfüllung versteht, lässt sich leicht eine Reihe abschreckender Beispiele aufzählen. Wie das hier dargelegte Beispiel aber zeigt, können anscheinend auch ganz andere Wirkungskräfte entfacht werden: die Weckung endogener Potentiale, die die ländliche Regionalförderung im Zentrum ihrer Förderphilosophie hat.

Als Qualitätsinstanz an Stelle von Vorgaben der Fördergeber entwickelte sich ein eigener sog. Kooperationspartnerverbund als Forum für Controlling, mit Hilfe dessen die jeweilige eigene Praxis finanztechnisch und bezüglich der fachlichen Qualität begleitet und kontrolliert wurde. Verteilte Rollen für das Management des Programms, die Umsetzung der Projektarbeit vor Ort und ein gemeinsames fachliches und finanzielles Controlling wurden herausgearbeitet. Der geographische Einzugsbereich erstreckte sich zuletzt über etwa zwei Drittel des Bundeslands Bayern. Der Projektverbund integrierte sich in die Fördersystematik der bayerischen EU-Förderung, Vertreter saßen (in anderer Funktion) im Begleitausschuss des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung und standen in Austausch mit Vertretern des Bayerischen Landesarbeitsamts. Die Mehrzahl der dezentralen Projekte war lokalpolitisch nachhaltig verortet. Landräte, Arbeitsämter und örtliche Unternehmen waren in verschiedenen Rollen eingebunden und fördernd aktiv.

Nur drei beteiligte Träger hatten vorher Erfahrungen mit der Praxis von arbeitsmarktbezogenen Projekten, für die Mehrzahl der Projekte wurde ein (örtlich oder fachlich eingebundener) Träger erst aktuell gegründet. Eigenkapital stand für die Gründung der Arbeit keines zur Verfügung.

1.2 Kennzeichnung der beteiligten (Bildungs-)Träger im Einzelnen

Die strukturelle Herkunft ist heterogen. Die Beteiligten sollen hier auszugsweise dargestellt werden, um einen Eindruck des *fachlichen Spektrums* und ihrer *strukturellen Verortung* zu verschaffen.

1.2.1 Das Sozialinstitut für Erwachsenenbildung e. V.

Das Sozialinstitut ist eine eigenständige Einrichtung der KAB Süddeutschlands. Sein Zweck ist die Fort- und Weiterbildung in der Arbeitnehmerschaft einschl. der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenbildung *“auf der Grundlage christlicher Wertvorstellungen, und hier vornehmlich der katholischen Soziallehre”*. Das Sozialinstitut besteht bereits seit über 70 Jahren. In seinem Selbstverständnis versteht sich das Sozialinstitut der KAB e. V. in der Tradition der christlich-sozialen Bewegung als Einrichtung der Arbeitnehmerbildung. Es will Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen motivieren und qualifizieren für eine Mitarbeit an einem gesellschaftlichen Zusammenleben, das von Solidarität und Gerechtigkeit geprägt ist und das sich besonders der Option für die Schwachen verpflichtet sieht. Das Sozialinstitut für Erwachsenenbildung hat die Rechtsform eines eingetragenen gemeinnützigen Vereins.

Die Bildungsarbeit des Sozialinstituts ist im *Land Bayern* eingebettet in die bayerische Erwachsenenbildung. Hier ist das Sozialinstitut Mitglied in der Katholischen Landesorganisation für Erwachsenenbildung e. V. (KLE), die wiederum einer der sieben *gesetzlich festgelegten* Landesverbände für Erwachsenenbildung entsprechend dem bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBFöG) ist. Die Mitglieder dieser sieben Landesorganisationen (und *nur* diese) erhalten Mittel aus dem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz in Form einer *“institutionellen Finanzierung”*.

1.2.2 BBJ Servis gGmbH

Bei der BBJ Servis gGmbH (zum heutigen Zeitpunkt BBJ Consult AG) handelt es sich um ein europaweites Consultingunternehmen mit Sitz in Berlin, das 1985 gegründet wurde. Die Firma entwickelte ihre Kernkompetenzen zu Beginn in den Feldern Arbeitsmarktpolitik und Jugendhilfe, später vor allem innerhalb der Technischen Hilfe für europäische Strukturförderung im Auftrag der öffentlichen Hand.

BBJ war zunächst von den bayerischen Ministerien für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten und dem Kultusministerium zur Beratung innerhalb des 5b-Programms herangezogen worden, um deren Trägern – in europäischen Fördermitteln ebenso wie in Arbeitsmarktangeboten unerfahren – Hilfe bei der Abwicklung der Programme zu leisten.

Das SI-KAB nutzte die Beratung, um prozessbezogen und flexibel Know-how abzurufen, sowie als Politikberatung. Das so generierte Wissen stand auch den

anderen beteiligten Trägern zur Verfügung und nutzte dem SI-KAB zur Festigung seiner Rolle im Kooperationspartnerverbund.

1.2.3 Weitere beteiligte Firmen und Träger: die sog. “Kooperationspartner”

Eine Fortbildungsakademie eines Jugendverbandes mit der Aufgabe, die Fortbildung zum “ländlichen Regionalentwickler” als neuartiges Bildungsangebot abzudecken. Marktzugänge bestanden über die verbandlichen Bezüge zu Aktivisten der ländlichen Regionalentwicklung und anderen Quereinsteigern in grünen Berufen.

Ein Verein aus dem Umfeld *der politischen Bildungsarbeit*, der sich für dieses Programm neu gründete. Seine Absicht war es, als *Bildungsangebot* Fortbildungen in Sozial- und Zuwendungsmanagement zu entwickeln. Der *Marktzugang* wurde über interessierte Referent/-innen und Partner aus dem Kulturmanagement organisiert.

Eine Hard- und Softwarefirma, bei der es sich um einen ökonomisch erfolgreichen mittelständischen Betrieb handelte, der als zusätzlichen Kundenservice EDV und Managementfortbildungen etablieren wollte. Das *Bildungsangebot* umfasste Inhouse-Schulungen für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in ländlichen Regionen, mit maßgeschneiderten Angeboten für Software, Netzwerktechnik und Management von (EDV-bezogenen oder verursachten) betrieblichen Problemen. Der *Marktzugang* ergab sich aus der Kundenkartei des Hardwareunternehmens. Die Teilnehmer rekrutierten sich aus den Mitarbeiter/-innen der interessierten Wirtschaftsbetriebe.

Ein Bildungsträger für Altenpflege, der einerseits aus dem Umfeld der sozialen Wohlfahrtsverbände stammte, andererseits sich gerade daher vom Selbstverständnis her als mittelständisches Dienstleistungsunternehmen profilierte. Das *Bildungsangebot* bestand aus einem breiten Set von beruflichen Weiterbildungskursen, vom Jahreskurs mit zertifiziertem Abschluss bis zum modularisierten Angebot von Inhouse-Schulungen für Pflegeanbieter. Der *Marktzugang* wurde mit gezielter Werbung bei sozialen Anbietern geschaffen, der Markt waren – vor allem – die neu entstehenden Pflegeanbieter, was sich durch die Umstellungen im Pflegegesetz noch verstärkte. *Teilnehmer* waren üblicherweise Beschäftigte aus sozialen Einrichtungen, seien es Vereine oder neugegründete Betriebe.

Eine *Jugendbildungsstätte*, eingebunden in die (komplexen) Förderstrukturen der bayerischen und der bundesdeutschen Jugendarbeit und in europäische Förderprogramme, regional eingebunden über einen Zweckverband (Landkreis u. a.), der als Inhaber des Hauses fungierte. Das Bildungsangebot bestand darin, regional im Umkreis des Bildungshauses Schulen und Betrieben modularisierte Weiterbildungen für Jugendliche anzubieten, mit den fachlichen Schwerpunkten Berufliche Orientierung und Training in Schlüsselqualifikationen/personal-sozialen Qualifikationen. Der *Marktzugang* wurde auf der Grundlage des Hausimages und durch zähe, mehrjährige Werbung bei den Schulen und regionalen Wirtschaftsbetrieben schrittweise etabliert. Die *Teilnehmer* rekrutierten sich aus Förder-, Haupt- und Berufsschulen im 5b-Gebiet, ebenso auch aus Lehrlingen der beteiligten Betriebe.

Drei Vereine aus dem bayerischen kirchlichen Umfeld, die sich innerhalb katholischer Diözesen *neu* gründeten. Die ehrenamtlichen Gründer waren z. T. bereits seit Jahrzehnten politisch und in diversen Gremien engagiert und in den Diözesen politisch sehr gut eingebunden. Zu fachlichen Zusammenhängen der (beruflichen) Bildung bestand jedoch bis dahin kein und auch später nur ein rudimentärer Zugang. Die *Bildungsangebote* bestanden in klassischen Beschäftigungsprojekten des zweiten Arbeitsmarkts, d. h. es wurden soziale Betriebe mit befristeten Arbeitsplätzen (verbunden mit Anleitung und sozialer Betreuung) eingerichtet. Die *Teilnehmer* wurden jeweils von den örtlichen Zuwendungsgebern zugewiesen. Die Einrichtung von öffentlich geförderten Beschäftigungsverhältnissen war dort noch nicht üblich, arbeitsmarktbezogene Angebote umfassten ausschließlich Bildungs- und Kurstätigkeit. Die Vereine deckten in ihren ländlichen Regionen eine *Marktnische* ab. Die Vereine stiegen damit von der reinen Mildtätigkeit in die Arbeitsmarktförderung (mit einer Projektform, die ihrem ideellen Grundverständnis entsprach) ein.

Ein *Träger der kirchlichen Jugendarbeit in Bayern*, der seit 50 Jahren dort fester Bestandteil der institutionellen Struktur ist. Das *Bildungsangebot* bestand in Angeboten der beruflichen Orientierung und Weiterbildung in personal-sozialen Qualifikationen für Teilnehmer an den öffentlich geförderten Freiwilligendiensten, dem sog. Freiwilligen Sozialen Jahr und dem Freiwilligen Ökologischen Jahr. Der *Marktzugang* war unproblematisch, da der Träger selbst Durchführungsinstanz der Freiwilligendienste war. Durch das Projekt erfuhren diese eine qualitative Erweiterung zur beruflichen Orientierung.

Mehrere örtlich eingebundene integrierte Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte, gegründet in Abstimmung mit den örtlichen Arbeitsämtern, regional verteilt in verschiedenen Regionen von Bayern.

Das *Bildungsangebot* bestand aus integrierten Qualifizierungs- und Arbeitnehmerüberlassungsprojekten, aus denen heraus in eine anschließende Vermittlung in feste Arbeitsverhältnisse bei beteiligten Betrieben oder Verwaltungen erfolgen sollten. Die Zuweisung der *Teilnehmer* erfolgte über die beteiligten Arbeitsämter. Die Teilnehmer waren üblicherweise schwerstvermittelbare, ältere und geringqualifizierte Langzeitarbeitslose. Der *Marktzugang* wurde im Rahmen bis zu einjähriger Implementierungsaktivitäten durch Einbindung einer ganzen Reihe von regionalen institutionellen Partnern erarbeitet.

1.3 Kontinuierliche Gründungssituation als bestimmender Faktor der Bildungsarbeit des Verbunds

Der Entwicklungsverlauf des oben gezeichneten Projektverbunds vollzog sich seit 1993 über eine Reihe von Jahren. Weniger Absichten im Bildungsbereich, denn Projektinitiierung an sich lassen sich als handlungsleitende Intention und Innovationselement festhalten. Auffällig ist ein feststellbarer Widerspruch zwischen innovativer Praxis und unterentwickeltem fachlich-theoretischem Bezugsrahmen, eine Situation die schließlich in spürbaren Problemen der fachlichen Steuerung, Verständigung und Profilierung mündete.

Im Folgenden sollten die Stärken, aber auch die Krisenelemente dieser Zusammenarbeit gekennzeichnet werden, die schließlich auch das Bedürfnis nach Hilfestellung von außen in Form einer Innovationsberatung virulent werden ließen.

Die Rahmenbedingungen hatten in der Kooperation des Sozialinstituts und der Einrichtungen Bildungsprojekte entstehen lassen, die notwendigerweise innovative Elemente beinhalteten. Um sich zu etablieren, mussten alle in der Implementierung ihrer Bildungsangebote zusätzliche Schnittstellen in ihr konzeptionelles Vorgehen einbauen, die diese mit der regionalen oder sektoralen Projektumgebung in Verbindung brachten. Dies betraf die lokale Bedarfsermittlung, die Teilnehmerakquise, die Kooperation mit Unternehmen, die Einbindung in lokale Infrastrukturprojekte und eine begleitende politische Öffentlichkeitsarbeit. Damit wurden neue Handlungsformen in der Alltagspraxis der Projekte obligatorisch, die über die klassischen Kommunikationspole Teilnehmer-Anbieter bzw. Zuwendungsgeber-Anbieter hinausgehen. Die Projekte müssen mit weiteren (örtlichen) Beteiligten Abstimmung vornehmen und dies in ihren konzeptionellen Rahmen einbauen. Durch die-

ses Vorgehen (Formung der Projektpraxis im lokalen Dialog bei fachlich offener Herangehensweise) entstanden unorthodoxe Angebote, die eine hohe und flexible Bedarfsorientierung aufwiesen. Sie hatten zahlreiche Handlungsoptionen – über die üblichen Unterrichtsebenen hinaus – zur Verfügung, um den Teilnehmenden Anwendungsmöglichkeiten für die erworbenen Fähigkeiten und weitere gesellschaftliche und berufliche Integrationsmöglichkeiten anzubieten. Dies entspricht (auf einen regionalen Arbeitsansatz bezogen) weitgehend dem Anforderungsprofil, das in einem anderen fachlichen Zusammenhang (Kooperation Bildungsanbieter – Unternehmen) unter dem Begriff eines sog. “Bildungsmarketings” als zukunftsweisend gefordert wurde Stahl (1996).

Die Projektform der Einrichtungen war Ergebnis der Gründungsbedingungen: Die überwiegende Mehrzahl der beteiligten Träger befand sich in einem fachlich oder ordnungspolitisch neuen Feld. Die Positionierung des Sozialinstituts als neuer Anbieter und strategische Erwägungen zur Sicherung der eigenen Machtposition hatten bewirkt, dass überwiegend kompetente, jedoch im Fachdiskurs neue und unorthodoxe Partner eingebunden worden waren. Dies beeinflusste auch das Personaltableau. Dominierender Faktor für die berufliche “Sozialisation” des Führungspersonals der Einrichtungen war, dass es sich um Quereinsteiger handelte. Die Mehrzahl der Projektmitarbeiter/-innen sah in der Projektarbeit auch eine persönliche Selbstverwirklichung, Profilierung und/oder Existenzgründung. Üblicherweise gab es in jedem der Teilprojekte ein bis zwei Führungspersonen, welche die politische Außenvertretung übernahmen und den Laden “zusammenhielten”.

Diese Konstellation, die den Aufbau der Bildungsangebote in ungewöhnlicher Zeit und Qualität ermöglicht hatte, zeigte allerdings im Verlauf der Etablierung ihre Schwächen in der Rezeption der Fachdiskussion und der konzeptionellen Reflexion der Angebote und eines gemeinsamen strategischen Bezugsrahmens.

Die fachlich extrem interdisziplinäre personelle Besetzung des Verbunds, war in der Gründungssituation seine Stärke, erwies sich aber als Hinderungsgrund für einen partizipativen Fachdiskurs. Gemeinsam waren die Gründer/-innenerfahrungen. Für die Reflexion der praktischen Bildung gab es Codes aus fünf verschiedenen Berufsfeldern. (Etwa ein Viertel stammt aus dem Feld der sozialen Berufe (nicht Bildung). Häufig bestehen berufliche Vorerfahrungen in großen Sozialeinrichtungen und/oder Bildungsträgern mit starken Tendenzen zur Abgrenzung von deren Strukturen. Die fachliche und berufliche Sozialisation der Projektleiter/-innen und Lehrkräfte reichte vom Landwirt, über ehemalige Ingenieure über Soziologen bis zu freien Unter-

nehmern.) Was für die Projektinitiierung ein Vorteil war, erwies sich für die Praxisreflexion als gravierende Schwierigkeit.

Zwar waren einige Einrichtungen in eigene Zusammenhänge der sozialen Arbeit und von Verbänden eingebunden (Jugendarbeit, Verbände der Erwachsenenbildung, teilweise Forschungszugänge). Zu einer Begriffsbildung, bzw. Reflexion und Bewertung der Projektpraxis erwiesen sich diese Fachzusammenhänge jedoch als untauglich, oder es fehlte die Bereitschaft. Eher wirkten sie als konkurrierende Instanzen bezüglich der zeitlichen Ressourcen, der Intention und der Loyalität der Projektleiter, deren Einbindung zusätzliche strategische, bzw. fachliche Anstrengungen erforderte. So blieb für die fachliche Entwicklung einerseits die Arbeit vor Ort unter der pragmatischen Erfolgskontrolle der örtlichen Zuwendungsgeber (öffentlich finanziert) und Nutzer der Bildungsangebote (marktbezogene Angebote), zum anderen der vom Sozialinstitut geleitete Arbeitszusammenhang der Kooperationspartner.

Dort herrschte jedoch mit zunehmender Zeitdauer “fachliche Sprachlosigkeit”, eine Tatsache, die durch das Auseinanderklaffen der feststellbar innovativen Praxis und der Verfestigung der Praxisreflexion sich als sprengendes Element für den Arbeitszusammenhang entwickelte.

Als entscheidende Aspekte lassen sich ausmachen:

- Die zugänglichen Theoreme aus der sozialen Arbeit und anderen Umfeldern waren für eine begriffliche Fassung der Praxis nur punktuell verwendbar.
- Eigene Entwicklungen, die in den Einrichtungen stattfanden, wurden von diesen zurückgehalten, sei es, dass Unverständnis von den Kolleg(inn)en anderer fachlicher Couleur erwartet oder erfahren wurde, sei es, um das eigene Know-how als Betriebsgeheimnis vor dem Konsortialführer Sozialinstitut zu wahren.
- Hilfreiche Brücke für die gemeinsame konzeptionelle Klammer waren Diskurse, die gemeinsam Neuland bedeuteten: der bildungspolitische Bezugsrahmen im Zusammenhang des Europäischen Sozialfonds und der dort verortete arbeitsmarktpolitische Bezugsrahmen, Aspekte des Sozialmanagements (aus dem Wohlfahrtsbereich), Diskurse der ländlichen Regionalentwicklung und gemeinsames Qualitätsmanagement nach ISO.
- Das Sozialinstitut hatte das Treffen der Einrichtungen mit Unterstützung der Berater von BBJ als Führungsinstrument zur Durchsetzung gemeinsamer Standards der Vertragsumsetzung, des Finanzmanagements und des Controllings der Projektfortschritte etabliert. Diese Form er-

wies sich im Verlauf der Programmdurchführung als effektives Instrument der Einbindung in das Gesamtinteresse und war geeignet, die Partner in eine gemeinsame Philosophie der Projektarbeit einzubinden. Diese Zusammenarbeit in einem Trägernetzwerk war jedoch eine für den Bildungsbereich unbekannte Form. Bei den Zuwendungsgebern (vor Ort und auf Landesebene) und bei anderen Anbietern im Feld stand dem Sozialinstitut als verantwortliche Instanz hierfür kein Rollenmuster zur Verfügung. Damit war eine Rollendefinition für das eigene Selbstverständnis, eine Legitimation bei Zuwendungsgebern (und damit auch eine finanzielle Absicherung von Grundsatzarbeit) und eine adäquate Außenvertretung entscheidend beeinträchtigt.

- Trotz einiger Anstrengungen stellte sich heraus, dass in der Förderlogik der beruflichen Bildung in Bayern ein Kooperationszusammenhang aus heterogenen Akteuren Schwierigkeiten hatte, sich zu etablieren. Innerhalb der ländlichen Regionalentwicklung, die eine fachliche Hintergrundfolie der 5b-Förderung war, waren solche Kooperationsmodelle Teil der Förderphilosophie zur Weckung “endogener Potentiale”, europaweit etabliert und begleitet. Da die Förderung des Verbunds auf Landesebene über einen 5b-Etat erfolgte, bestand eine grundsätzliche Legitimation für ein solches Führungsinstrument, solange die Bildungsarbeit in dieser (oben beschriebenen) Fördernische stattfand. Es gelang jedoch nicht, diese Arbeitsform auch im ordnungspolitischen Zusammenhang der Bildungsarbeit im Bundesland Bayern einzuführen. Auch im tragenden Verband des Sozialinstituts, der KAB Süddeutschlands, bestand gegenüber einer weitergehenden Etablierung große Zurückhaltung. Letztlich zeigte sich, dass diese Arbeitsform – und der damit verbundene inhaltliche Bezugsrahmen – keinen Platz hatte.
- Unter diesen Umständen verfestigte sich das Modell der Zusammenarbeit in das allen Beteiligten vertraute Muster Zuwendungsgeber – Zuwendungsnehmer, wobei das Sozialinstitut die Rolle des öffentlichen Zuwendungsgebers einnahm. Entsprechende Regelungen wurden detailliert ausgebaut und mit Regelwerken versehen. Gemeinsames Interesse war weiterhin die Weitergabe von Verfahrenswissen, was jedoch vorwiegend auf der Ebene individueller Beratung und informeller Arbeitskoalitionen umgesetzt wurde.

Diese Spielregeln genügten für eine Reihe von Jahren, um den Kooperationspartnerverbund zumindest im Gleichgewicht zu halten. Ernsthafte Schwierigkeiten kündigten sich erst mit Auslaufen des auf fünf Jahre angelegten 5b-Programms an, womit die bisherige Fördernische endete. Die Federführung für die Förderung wanderte zurück zum Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, womit auch die rudimentäre Legitimation des Verbunds entfiel. Es erwies sich als notwendig, die jeweilige Praxis über die Erfolge der Ein-

zelprojekte neu zu legitimieren, zu begründen und auf den Markt zu geben. Damit wurden an das Sozialinstitut neue hohe Erwartungen gestellt, die aus der bestehenden verfestigten und defizitären Struktur heraus nicht bewältigt werden konnten.

Es reifte auch die Erkenntnis, dass die eigene legitimatorische Kraft, die Ressourcen und die fachlichen Zugänge für eine erneute Umorganisation und Zielentwicklung nicht ausreichten. Aus diesem Bedarf heraus wurden von BBJ und dem Sozialinstitut das Projekt einer Innovationsberatung entworfen, um damit eine Neudefinition und Rekonstruktion eines echten Netzwerkprozesses im Verbund zu etablieren. Die vorhandenen, jedoch nur informell genutzten Know-how-Ressourcen sollten ans Licht gebracht, demokratisiert und zum Bestehen auf einem veränderten Markt nutzbar gemacht werden. Es zeigte sich allerdings, dass die Planungen von den aktuellen Entwicklungen im Feld der Weiterbildung überholt wurden.

2 Verlauf der bisherigen Projektarbeit

2.1 Situation zu Beginn der Innovationsberatung

Die Projektkonstruktion zur Innovationsberatung eines Netzwerks basierte auf der Annahme, dass die bestehende Kooperationsbeziehung zwischen dem Sozialinstitut der Katholischen Arbeitnehmerbewegung Süddeutschlands und seinen Partnern auch im nachfolgenden ESF-Förderzeitraum im Grundsatz in der erprobten Form erhalten bleiben sollte. Im Verlauf des ersten Quartals 2001 wurde jedoch ersichtlich, dass die Förderrichtlinien zum Einsatz von ESF-Mitteln in Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekten in Bayern eine nachhaltige Veränderung erfahren, so dass damit sowohl die Leitfunktion des Sozialinstituts als auch die Kooperationsmuster im Netzwerk in hohem Maße legitimationsbedürftig wurden.

Die veränderte Gesamtsituation im Beziehungs- und Machtgefüge des Kooperationsverbunds hatte auf sämtliche Gestaltungsmomente des Beratungsprojekts Auswirkungen. Am deutlichsten wurde dies durch die bei den einzelnen Projekten schlagartig gewandelten Foki, wonach alle partnerinternen Anstrengungen auf eine – wie auch immer geartete – Folgefinanzierung der bisherigen Angebotsstruktur gerichtet wurde. In diesem Aktionsraum der Bestandssicherung bei den Partnern gab es für die Innovationsberater zunächst wenig Platz für neue Entwicklungsparameter einbringende Aktivitäten. Der primäre Handlungsimpuls der betroffenen Partner im Kooperationsgefüge bestand demnach darin, umgehend die Suche nach neuen Finanzierungsquellen für die laufenden Bildungs-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsprodukte einzuleiten; ein Vorgang der nicht allen Einrichtungen und Projekten in gleicher Weise gelang und im Verlauf des zweiten und dritten Quartals 2001 einen vorläufigen Abschluss fand, insofern, dass:

- vier Einrichtungen und Projekte nochmals für ein Jahr Zwischenfinanzierungen aus dem ESF erhielten und nun die Zeit dieser Ergänzungsförderung nutzen müssen, um neue Produktanträge und Leistungsmodelle zu entwickeln und zu placieren.
- zwei Einrichtungen aus dem öffentlich geförderten Sektor ausgeschieden sind und eigenfinanziert Qualifizierungsdienstleistungen erbringen.
- eine große Qualifizierungseinrichtung aufgrund von Liquiditätsproblemen endgültig schließen musste, wobei aus der Konkursmasse ein Nachfolgeunternehmen entstanden ist, das ertragreiche Teilbereiche der alten Einrichtung weiterführt.

- ein großer Partner sein Leistungs- und Produktvolumen stark einschränken musste und nunmehr öffentliche Mittel aus dem Arbeitsmarktfonds bezieht.
- ein Qualifizierungsprojekt das in den Händen des SI-KAB lag und das schwerpunktmäßig Aussiedler für bautechnische Verrichtungen schulte, im zweiten Quartal 2001 endgültig abgeschlossen wurde, weil der Träger eine Neuausrichtung seiner Bildungs- und Qualifizierungstätigkeit vornahm.
- drei Qualifizierungs- und Bildungsprojekte die – quer zu den anderen Einrichtungen – andere Förderzeiträume bedienten, ihre Angebote zum Jahresende einstellen mussten, wobei in einem Projekt die Fortführung der Aktivitäten für das zweite Quartal 2002 geplant ist.

Nach Abschluss der Phase einer bestandssichernden Umorientierung und nachdem bei den meisten Partnern des Kooperationsverbundes klar war, in welcher Weise ihre Marktpräsenz – für unterschiedlich lange Zeiträume – gesichert werden konnte, wuchs die Bereitschaft zur Neukonstruktion einer Netzwerkstruktur.

2.2 Erhebungsgespräche bei den Partnern vor Ort zur Netzwerkvorbereitung

Die Mitglieder des “alten Kooperationsverbundes”, die die Innovationsberater nach der Phase der finanziellen Konsolidierung aufgesucht haben, vertreten bayernweit Einrichtungen und Projekte in Schwaben (Sonthofen), Mittelfranken (Nürnberg, Dinkelsbühl), Unterfranken (Arnstein), Oberbayern (München) und der Oberpfalz (Neumarkt, Roding, Cham, Waldmünchen). Im Rahmen der Erhebungsgespräche bei den Netzwerkpartnern, die das Ziel verfolgten, einerseits “Projektinformation” (v. a. Antragsziele) weiterzugeben, andererseits eine erste “Sachstandserhebung” durchzuführen, ergaben sich folgende Problembezeichnungen hinsichtlich der jeweiligen Marktsituation sowie der Entwicklungsabsichten. Teilweise wurden auch bereits Erwartungen an den Projektträger und die Berater in die Gespräche eingebracht.

2.2.1 Netzwerkpartner A

Der Partner gab an, dass ihn die Entwicklungen der letzten Monate im Kooperationsverbund nicht sonderlich überrascht hätten: ihm sei klar gewesen, dass die Bindung über die Finanzen kein auf Dauer gestelltes Modell sein konnte. Er verwies darauf, dass er vom Kooperationsverbund jenseits der Fi-

nanzdimension auch im Hinblick auf die inhaltlich-alltagspraktische Weiterentwicklung seiner Projekte stark profitiert habe. Nicht zuletzt aus dieser Erfahrung resultiert der Wunsch, eine “Nachabstraktion”, also die Identifikation von erfolgreichen Verfahrens- und Durchsetzungsmustern in den zurückliegenden Projekt- und Unternehmensphasen, möglichst schnell durchzuführen. Das “handling” der “alten Projekte” solle beschrieben und damit für zukünftige Projekte nutzbar gemacht werden. Der Partner bezog sich hier aber nicht nur auf träger-, organisations- und mitarbeiterbezogene Aspekte, sondern verwies auch auf die Notwendigkeit, die “Spielregeln” die er z. B. mit “Konkurrenz aber keine Konfrontation”, “Schmieden und Aufrechterhalten beweglicher Koalitionen”, “Raum für unterschiedlichste Ansätze und Umsetzungsmodelle”, “keine Bevormundung” umriss, genauer zu erfassen und auf ihre Brauchbarkeit im kommenden Netzwerk hin zu prüfen.

Im Rahmen dieses Gesprächs wurden vom Partner zudem folgende Wünsche angeführt: erstens, dass sich das zukünftige Netzwerk unbedingt auch für neue Partner (oder andere Netzwerke) öffnen müsse; der ggw. Partnerbestand wäre nicht ausreichend. Zweitens sei es erforderlich, die – ungeschriebenen – “Spielregeln” zu prüfen, gerade vor dem Hintergrund, dass sich die Einrichtungen sehr unterschiedlich entwickelt haben; zum dritten wäre es daher unabdingbar “Bilder zu formulieren, was wir zukünftig aus welchem Grund voneinander wollen und miteinander tun”. Ganz grundsätzlich wurde an die Beratung die Erwartung formuliert, dass sie für die Integration der Projektpartner sorgen möge, um dadurch erste Selbstvergewisserungsprozesse für das neue Netzwerk einzuleiten, es überhaupt funktionsfähig zu machen. Zum Zeitpunkt des Anamnesegesprächs ging der Partner davon aus, dass sein Qualifizierungsprojekt unter geänderten Vorzeichen (Wechsel des Projektträgers) weiter Bestand haben würde. Zum Jahresende ist deutlich geworden, dass eine Fortführung gegenwärtig nicht möglich ist. Es besteht jedoch die Chance, die Produkte dieses Projekts im Verlauf des Jahres 2002 bei einem anderen Bildungsträger anzubinden, der bereits Interesse an einer Mitarbeit im Netzwerk signalisiert hat.

2.2.2 Netzwerkpartner B

Diesem Partner ging es in der Diskussion einerseits verstärkt um eine Rückschau auf den Kooperationsverbund und die Leistungen, die er einzubringen im Stande war (wobei nach Erfahrung dieses Partners mit dem Wegfall des “Bindemittels Geld” auch die informellen Kontakte in extremen Maße zurückgegangen sind). Andererseits lag der Fokus auf der Benennung von Problemfeldern, die eine Weiterentwicklung bestimmter – mit öffentlichen Mitteln geförderter – Produkte unter dem bisherigen Rechtsträger erschwert ha-

ben, weshalb es nunmehr zu einer Ausgliederung kam und ein rechtlich selbstständiges Unternehmen mit zwei Standorten und teilweise neuen Produkten entstanden ist.

Grundsätzlich bestand auch hier der Wunsch nach einer Mitarbeit im Netzwerk, allerdings wurde diese an bestimmte Bedingungen geknüpft: So müsse zum einen die Rolle des Antragstellers für die Innovationsberatung (Sozialinstitut) in diesem Netzwerk genau benannt werden; zum anderen müsse geklärt werden, welcher Nutzen mit welchem Zeitaufwand zu erzielen sei, denn der Gang in die Selbständigkeit impliziere einen anderen Umgang mit Zeitereserven.

2.2.3 Netzwerkpartner C

Bei diesem Mitglied des Verbunds stand zunächst die Verarbeitung von Ärger über das Ausbleiben der bisherigen Finanzierungsspanne im Mittelpunkt. Dieser – regional bedeutsame, selbstbewusste und stabile – Träger stieß erst im letzten Drittel der Förderperiode (1995-1999) zum Kooperationsverbund, so dass der informelle Nutzen des Verbunds, aufgrund der zu diesem Zeitpunkt bereits verfestigten „Laufwege“, seines Erachtens kaum in Erscheinung getreten ist. Der Partner war überdies der Ansicht, dass er in Fragen der Unternehmens- und Projektsteuerung wenig Unterstützung vom Verbund gebraucht hätte oder aktuell braucht, die geronnene Alltagserfahrung wäre hier sehr umfänglich. Als eines der Hauptprobleme führte er aber an, dass die Ausschreibungen der öffentlichen Hand „immer undurchsichtiger“ würden und ein Wissenschaftsjargon Einzug gehalten hätte, was der Einrichtung ernstliche Probleme bei der Konzept- und Produktentwicklung bereiten würde, konkret: zu erkennen, „was die Administration eigentlich will“. Im Unterschied zu früher wäre eine deutlich gesteigerte Zielgenauigkeit der Produkte gefragt. Gerade in diesem Feld erwarte er sich Übersetzungs- und Beratungshilfen durch die Mitwirkung im Netzwerk. Der ehrenamtliche Vorstand der Einrichtung hat sich zwischenzeitlich für eine Beteiligung am Netzwerk ausgesprochen.

2.2.4 Netzwerkpartner D

Ähnlich dem unter B beschriebenen Partner handelt es sich auch hier um ein Nachfolgeunternehmen, das aus einem Insolvenzverfahren hervorgegangen ist und ggw. rein privatwirtschaftlich Bildungs- und Qualifizierungsprodukte in einem umgrenzten Marktsegment (Pflege) anbietet. Der Partner ging im Gespräch zwar kritisch mit seiner ehemaligen Geschäftsführung um („optimistische Finanzierungskonzepte“, „fehlender Realismus und blindes Ver-

lassen auf Förderströme“, “Gewöhnung an Leistungsmentalitäten”), stellte aber die Vorzüge der Unabhängigkeit eindeutig in den Mittelpunkt. In der Diskussion ging es vorrangig um die aktuelle Produktverortung des Unternehmens, Schwerpunktfelder und Marketingverfahren, wobei deutlich wurde, dass durch die Freisetzung des Unternehmens aus der Dachorganisation das Innovationsvolumen eher gewachsen ist. Sowohl die Grundannahmen zur Eigensteuerung des Unternehmens, zur Produktentwicklung, zur Vernetzung von persönlichen und organisationalem Lernen, zu Fragen der Qualitätssicherung sowie der Aufnahme und Verarbeitung komplexer Auftragsformulierungen könnten aus Sicht der Innovationsberatung als handlungsleitend für das gesamte Netzwerk angesehen werden.

Der Partner benannte grundsätzliches Interesse an einer Mitarbeit im Netzwerk und ist bereit, eigene Systemerfahrungen einzuspeisen, allerdings wurden zwei konkrete Bedingungen formuliert: 1. das Netzwerk weist zwar ein befriedigendes Maß an Differenz der Einrichtungen und Unternehmen auf (die horizontale Dimension), was fehlen würde sei eine stärkere vertikale Verdichtung, also Träger, die vergleichbare Produkte in vergleichbaren Märkten feilbieten; dies müsse verstärkt verfolgt werden. 2. das Netzwerk müsse sich “von den alten Projektbildern lösen”, müsse stärker Anbindungen in die Wirtschaft hinein suchen und Vernetzungsaufgaben zwischen Ökonomie, Sozialökonomie und Weiterbildungsträgern verwirklichen.

2.2.5 Netzwerkpartner E

Auch in diesem Gespräch standen Aspekte der Leistungen im Kooperationsverbund im Vordergrund: zuletzt wurden die Konferenzen und die Zusammenarbeit mit der Koordinatorin des Verbundes (Mitarbeiterin des Sozialinstituts) “als eher unbefriedigend” erlebt: zum einen, weil die finanzielle Sicherung nicht mehr gegeben war, zum anderen, weil die Erwartung an die inhaltliche Austauschdimension kaum mehr erfüllt wurde: welche Metadiskussionen sind aktuell identifizierbar und bestimmen die Situation der Weiterbildungsträger, welche Marktveränderungen sind erforderlich, wie kann Innovation unter den Arbeits- und Lernbedingungen eines kleinen, regional verwurzelten Qualifizierungs- und Beschäftigungsträgers bewerkstelligt werden? Der Partner arbeitet insgesamt unter “klammen Personalbedingungen” mit der Konsequenz einer beständigen Arbeitsüberlastung; es existieren nur eng begrenzte personelle wie zeitliche Ressourcen zur konzeptionellen Anpassung und Weiterentwicklung der Produkte. Der Träger ist teilweise angewiesen auf die – erprobten – Vorleistungen Dritter, um seine Marktpräsenz zu erhalten (was ihm über schwierige Phasen hilft, ist die Trägerverortung in den politischen und kirchlichen Strukturen).

Aus der Formulierung der angeführten Defiziterfahrungen ergab sich in der Umkehrung die Benennung von Erwartungen an das Netzwerk und die Innovationsberater. Hinzu kommen Hoffnungen, dass über die Zusammenarbeit im Netzwerk neue Nischen für die innovativen kleinen Projekte gefunden werden, dass neue Ansätze zur Verankerung von Leistungen im Gemeinwesen entwickelbar sind (als Teil einer “neuen Produktqualität”), dass verstärkt Konzepte und Erfahrungen von im Netzwerk befindlichen Modellprojekten auf andere Regionen übertragen werden können und dass die Projektleiterin ihrem Status als Einzelkämpferin durch den Kontakterhalt zu kompetenten Gesprächspartnern etwas rückbauen kann.

2.2.6 Netzwerkpartner F

In der Diskussion wurde nochmals die eher zurückhaltende Position aufgegriffen und problematisiert, die dieser Partner im Verbund eingenommen hatte: dies lag einerseits an der organisatorischen Zurechnung (gefördert wurde nur eine Abteilung der Einrichtung und davon wieder nur eine Produktlinie), andererseits daran, dass sowohl die Gesamteinrichtung als auch die Abteilung in mehreren anderen Kooperationsverbünden und Netzwerken verankert war (und ist). Die Mitgliedschaft im Verbund bezog sich v. a. auf die formal-finanzielle Seite. Aspekte der Produktinnovation, Projektsteuerung und Diskursverortung wurden eher in anderen Foren placiert.

Allerdings vollzieht der Einrichtungsträger hier aktuell eine Umorientierung, insofern auf eine Reihe personeller und organisatorischer Veränderungen, die zum Verlust bestehenden Handlungs- und Verfahrenswissens geführt haben, Antworten gefunden werden müssen (Teilhabe am Netzwerk und an Beratungsprozessen als Inspirationsquelle für die Gesamtorganisation: wie werden aus Referatsleitern “Unternehmer”?). In diese Richtung weisen auch die Anfragen dieses Partners an die Innovationsberater, wobei dieser Wunsch mit einer einschlägigen (vertikalen Verdichtung, s. o.) des Netzwerks verbunden wird. Umgekehrt ist dieser Partner in hervorragender Weise geeignet, vorhandenes Wissen über aktuelle Lerndiskurse und ihre Auswirkungen auf die effiziente Gestaltung von Lernsettings einzuspeisen.

2.2.7 Netzwerkpartner G

Auch bei diesem Gespräch standen zunächst die Unzufriedenheit mit der aktuellen “Aufstellung” des Trägers im Mittelpunkt, die zu großen Teilen der den Verbund in der Vergangenheit koordinierenden Institution angelastet wurde. In der Folge dieser Entwicklung konnte – aus der Sicht des Part-

ners – lediglich eine übergängige und “problematische Produktfinanzierung” aufgebaut werden. Zwar wurde durch den Standortwechsel (Gewerbegebiet in einem Oberzentrum) die Attraktivität des Trägers erhöht (weil werbewirksamer platziert und erreichbarer), gleichzeitig mussten aber eine Vielzahl von Kündigungen ausgesprochen werden, weil die öffentliche Förderung nicht mehr ausgereicht hat, um alle vorab gängigen Produktlinien zu bedienen.

Die Erwartungen der Geschäftsführung waren zum Zeitpunkt dieser Sachstandserhebung im Wesentlichen an Fragen der Bestandserhaltung orientiert (im zwischenzeitlich laufenden Beratungsprozess zeigen sich auch hier erste Veränderungen); Produktinnovation als Zentralfaktor zur Erreichung dieser Ziele wurden hingegen vom Trägervorstand eingebracht. Konkrete Erwartungen an das Netzwerk waren a) die Verknüpfung von Trägererfahrungen in anderen Regionen mit den eigenen Erfahrungen; b) Schulungen und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen für Projektleiter, die als Quereinsteiger (ohne sozial- oder wirtschaftswissenschaftliche Vorbildung) Leitungsaufgaben wahrnehmen und als “Mädchen für alles” eingesetzt werden, c) die Entwicklung “neuer Spielregeln” für die Zusammenarbeit im Netzwerk, d) die Beantwortung der Frage, wie Bildungsprozesse en passant in Arbeitsvollzüge konzeptionell eingepasst resp. wie bereits laufende Prozesse identifiziert und gefasst werden können.

2.2.8 Netzwerkpartner H

Hierbei handelt es sich um eine landesweit agierende Dachorganisation von Jugendverbänden, die bereits seit längerer Zeit eigenständige Projektklinien im Bildungsbereich auflegt. Das Ende des Kooperationsverbunds wurde von der Leitung als “normaler Vorgang” gewertet, der auf das Tagesgeschäft des Trägers keine großen Auswirkungen hat. Ähnlich dem unter F vorgestellten Partner hat auch dieser breite Selbstentwicklungs- und Informationsnetze auf jugend-, förder- und bildungspolitischer Ebene, so dass dieser Partner in der Vergangenheit informell eher zu den Gebenden gezählt hat.

Gleichwohl wurde von der Geschäftsführung Interesse am Aufbau eines neu ausgerichteten Netzwerks signalisiert, das nun Informationen und Arbeitskonstrukte in die Arbeit des Gesamtverbands einspeisen könne (bspw. Kenntnisse zur Einführung eines Wissensmanagementsystems). Großes Interesse hat der Partner an Fragestellungen, die Kompetenzlernverfahren mit zivilgesellschaftlichen Aspekten wie der Förderung und dem Aufbau von Freiwilligenarbeit diskutieren. An konkreten Erwartungen wurde ge-

äußert: a) eine Optimierung von Abläufen in den eigenen Bildungsprojekten sowie die Vertiefung bereits vorliegender Produktideen und die Entwicklung weiterer Projektansätze, b) eine verbesserte Balance zwischen Geben und Nehmen, c) eine behutsame Erweiterung des Netzwerks zur Berücksichtigung inhaltlich-fachlicher Austauschbeziehungen, wobei der Kreis nicht zu groß werden darf, um die Vertrauensbasis auch weiterhin gewährleisten zu können, d) eine klare und nachvollziehbare Strukturierung der Arbeit, e) grundsätzlich die Teilhabe an Strategiediskussionen im Feld der Weiterbildung.

2.2.9 Netzwerkpartner I

Dieser Partner kam auch “verspätet” zum Kooperationsverbund, war aber als Eigenprojekt der Sozialinstitute der KAB gut an die vorgängigen Entwicklungsprozesse des Verbunds angeschlossen. Zum Zeitpunkt der Sachstandserhebung befand sich der Partner in der Phase der Projektklärung (da als Modellprojekt nicht dem Förderstrang der anderen Partner angeschlossen), was bedeutete, dass zukünftige Projektlinien und Projektideen einer Realisierungsüberprüfung unterzogen wurden. Der Partner verfügt über ein hohes Maß an reflexiver Kompetenz auf allen Ebenen der Projektentwicklung/-steuerung und besitzt ein anerkanntes Vermittlungswissen zwischen eruierten regionalen und subjektiven Entwicklungsbedarfen. Für das Netzwerk kann er besonders im Hinblick auf seine Fähigkeit, regionale Muster zu lesen und begrifflich zu fassen von großer Bedeutung sein.

Hinsichtlich der Erwartungen gibt es zwei Stränge: Zum einen wurde formuliert, dass das Netzwerk als eine Art “Frühwarnsystem” für Entwicklungen fungieren müsse, d. h. dass sich positive wie negative, den Markt der Fördermittel wie jenen der Konzeptnachfragen betreffende Entwicklungen durch die landesweite Verteilung der Partner besser erfassen ließen. Zum anderen ging es um die Optimierung der konzeptionellen, v. a. aber auch der praktischen Arbeit mit Kunden (so war zum Erhebungszeitpunkt für diesen Partner die Frage bedeutsam, welche Lern- und Dienstleistungskonzepte in der Arbeit mit Sozialhilfeempfängerinnen ggw. bei den Netzwerkpartnern existieren und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben). Auch für dieses Projekt konnte keine direkte Anschlussfinanzierung sichergestellt werden. Damit schied es zum Jahresende aus dem Kooperationsverbund aus. Ähnlich der unter A geschilderten Situation, besteht auch hier die Chance, dass es zu einer Weiterführung unter anderen Vorzeichen im laufenden Jahr (vermutlich II. Quartal) kommt.

2.3 Unternehmensziel – gemeinsamer Nutzen und Intention

Für den Erfolg eines Netzwerks entscheidend ist die Formulierung gemeinsamer Intentionen und Nutzenserwartungen, analog eines betrieblichen Unternehmensziels. Durch die neue Faktenlage für die Netzwerkpartner ist das eigene (eigenständige) Bestehen auf dem Bildungsmarkt in die Wahrnehmung der Projektleiter/-innen gerückt. Mehrere Partner haben das Überleben (mit und ohne öffentliche Förderung) aus eigener Kraft bewältigt. Sie haben zu diesem Zweck bestehende Strukturen vor Ort erfolgreich genutzt, die politische Einbindung der Träger verstärkt und auch entscheidende Akteure in ihre Trägerstrukturen eingebunden. Die Kämpfe um die notwendigen finanziellen Zuwendungen bedeuteten z. T. ein sehr erhebliches und persönlich belastendes Konfliktpotential; sie konnten jedoch, nachdem sie erfolgreich durchgestanden wurden, eine identitätsstiftende Wirkung entfalten. Diese Erfahrung hat neben Sorgen auch Selbstbewusstsein und ein Gespür für Geschäftsprozesse und Managementfragen geschaffen oder verstärkt. Gleichzeitig teilen alle Beteiligten eine gesunde Vorsicht vor der Strukturierungsfähigkeit von althergebrachten Förderstrukturen. Es ist davon auszugehen: Es herrscht Offenheit, die eigenen Erfahrungen mit gesellschaftlichen und Marktstrukturen können auf gemeinsame Interessen übertragen werden.

Das Unternehmensziel eines neuen Arbeitszusammenhangs besteht im langfristigen Überleben von kleinen, innovativen Bildungsunternehmen als Nischenanbieter hoher Qualität gegenüber einem hierarchisierten Bildungsmarkt mit sinkenden Erträgen.

Keiner der Partner ist sich sicher, seine Bildungs- und Projektarbeit ohne Unterstützung über lange Jahre durchzuhalten. Dies betrifft das Halten der fachlichen Qualität, das Bestehen unter der Konkurrenz über die Marktentwicklung gut informierter Großanbieter, die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit (für die Ressourcen fehlen). Kaum einer der Kooperationspartner ist in Verbände und fachliche Unterstützungssysteme eingebunden, die ihm bei seiner Arbeit und seinem finanziellen Überleben helfen können. Für alle befragten Träger galt als gemeinsame Annahme, dass der im alten Fördersystem gültige Dialog Zuschussnehmer – Zuschussgeber zur Entwicklung und langsamen Anpassung von Bildungsprodukten seinem Ende zugeht. Die Entwicklung von neuen Produkten und maßgeschneiderten Angeboten wird zukünftig von Bildungsanbietern aus eigener Kraft erwartet.

Gleichzeitig ist für die (kleinen) Einrichtungen absehbar, dass für fachliche Weiterentwicklung weder Zeit noch notwendiges Kapital vorhanden sind.

Verschärfend sind ein sinkendes Preisniveau und ein schnelllebigere Bildungsmarkt absehbar.

Entsprechend hat sich bei allen Gesprächen mit den Projektpartnern auch ein echter Bedarf ergeben, der sich wie folgt strukturiert:

- Information – über neue Märkte und Finanzierungen (Entwicklung neuer Förderprogramme, neue Ausschreibungs- und Angebotsformen bei Ministerien, veränderte Förderverständnisse (Ausschreibung/Produktorientierung), Vermittlung von Fachdiskursen),
- kollegialer Austausch (von Motivation und Verfahrenswissen),
- gemeinsame, kostensparende Entwicklung von neuen (Bildungs-)Produkten,
- politische Einbindung in einen Legitimationsrahmen (QUEM-Diskussion),
- theoretische Selbstverständigung (Selbstreflexion der eigenen Arbeit, Managementtechniken).

2.4 Erster Partnerworkshop

Der nächste Prozessschritt bestand darin, einen Workshop mit den oben beschriebenen Kooperationspartnern durchzuführen. Dieser Workshop verfolgte das Ziel, einerseits erste Schritte im Übergang vom Kooperationsverbund zu einem flexiblen Netzwerk zu gehen, andererseits Erwartungen der Partner zu erheben (v. a. auch solche, die im Nachgang zu den Gesprächen in den Einrichtungen vor Ort noch entstanden sind), die ggw. Vorstellungen der Innovationsberater zu möglichen Entwicklungslinien des Netzwerks einzuspeisen, beides zur Diskussion zu stellen und erste gemeinsame Verfahrensschritte festzulegen.

2.4.1 Netzwerkgeschichte

Um die Tragweite des mit diesem ersten Treffen beginnenden Dekonstruktions- und Erneuerungsprozesses des Netzwerks zu verstehen, soll an dieser Stelle noch mal kurz auf das bereits eingangs geschilderte, bislang geltende Kooperationspartnermodell eingegangen werden. Das Modell der Zusammenarbeit in den zurückliegenden Jahren verfügte im Wesentlichen über zwei Handlungsdimensionen: a) jene der formalen Zusammenarbeit mit dem Sozialinstitut der KAB Süddeutschlands und anderen Partnern im Rahmen der regelmäßigen Konferenzen auf der Grundlage der kontraktierten Förder-

volumina und ausgehandelter Verhaltensweisen im Verbund, wobei sowohl die Themensetzung als auch die Angemessenheit der Problemdeutung und der Problemlösung zentral beim Sozialinstitut lagen – was wichtig, was unwichtig war, oblag dem Screening der Geschäftsführung resp. Aushandlungsprozessen im Vorfeld; b) jenseits dieser Dimension existierten “regellose” Subsysteme, die auf Kollegialität, Informations- und Wissenserwartungen, Macht-, Kontakt-, Einfluss- und Zugangsunterstellungen fußten. Während sich die erstgenannte Ebene durch Zuverlässigkeit, “verordnetes Vertrauen”, Regelmäßigkeit, Verbindlichkeit und auch Kontrolle reproduzierte und damit zur Sicherstellung des Verfahrens eine Vielzahl von Ressourcen band, folgte die informelle Dimension einer oszillierend-situativen, damit funktionellen “Hilfefunktion”, insofern bei jenen, denen ein Konstruktionsvorsprung in der Beschaffung und “Verpraktizierung” von Informationen unterstellt wurde, (Verfahrens-)Wissen aktuell abgerufen werden konnte. Diese Ebene führte zu (messbaren) Qualitätsverbesserungen auf der Produktentwicklungs- und Abarbeitungsebene sowie zu Arbeitskoalitionen, die sich auch in der Zusammenarbeit mit dem Sozialinstitut auf der formellen Ebene als gewinnbringend für den gesamten Verbund zeigten.

Da das Sozialinstitut in seiner Funktion als “Organisator eines kontraktierten Kooperationsverbundes” zukünftig nicht mehr zur Verfügung steht, rückt nunmehr ein Organisationsmodell in den Vordergrund, dass nicht wie in der Vergangenheit ökonomisches Kapital nach bestimmten Regeln organisiert und verteilt, sowie informell (vielfach verdeckt) Wissenskapital generiert, sondern ein Modell, das verstärkt auf Beziehungskapital setzt und dieses als Trägermedium für Produkt- und Managementinnovation nutzen möchte.

2.4.2 Rahmenergebnisse Metaplan

Im Mittelpunkt des Workshops stand neben dem Abschluss des alten Verbunds, die Bearbeitung von drei Fragekomplexen, entlang derer dann erste Diskussionsstränge entwickelt wurden. Zum *ersten Fragekomplex*, was bei der Neuentwicklung der Netzwerkarbeit nicht geschehen darf, ergaben sich nach Zuordnung die folgenden Antwortcluster:

- es darf keine Partner geben, die “nur” finanzielle Interessen einbringen,
- die Interessenslagen müssen eindeutig sein,
- es darf keinen Bruch des Vertrauens zwischen den Beteiligten geben,
- die Dominanz eines Trägers ist zu vermeiden,
- “Altlasten” müssen frühzeitig beseitigt werden,
- die Mitarbeit im Netzwerk ist auf Dauer zu stellen.

Der *zweite Frageschwerpunkt* nahm die *Vermutungen der Partner* in die Verhandlung auf, *was ihres Erachtens dieses Netzwerk erfolgreich*, d. h. als ein offenes System überlebensfähig macht. Zentrale Oberbegriffe hierzu waren:

- Offenheit und die Bereitschaft in einer Kooperationsgemeinschaft Wissen zu teilen,
- eine gemeinsame Strategie, (auch) mit gemeinsamen Geschäftsfeldern und einer gemeinsamen ideellen Zielsetzung,
- effektiver Nutzen durch den Ausgleich von Defiziten,
- gleichmäßiger und gleichberechtigter Informationsfluss,
- Vielfalt und Austausch (auch) in Teilbündnisse,
- Klarheit der Interessen,
- gelebtes Vertrauen.

Die *dritte Frageebene* schließlich bezog sich auf die *Unterstützungserwartungen*, die die Anwesenden *an die Innovationsberater* haben. Als Oberbegriffe finden sich hier:

- vertrauensbildende Moderation,
- Schaffung transparenter Strukturen bei Adaption und “Auslese” von Partnern,
- gemeinsame Bearbeitung des Felds,
- Akquirierung neuer Tätigkeitsfelder,
- Projektentwicklung via Einzelberatung,
- Informationen über Fördermodelle,
- Ausgleich von Defiziten durch Wissens-, Methoden- und Technologietransfer,
- Entwicklung klarer Informations- und Kommunikationsstrukturen.

3 Entwicklungsergebnisse

Im Folgenden werden entlang mehrerer Aspekte einerseits die Diskussionen des ersten Workshops und die Ergebnisse der vorherigen Interviews in Ausschnitten nachgezeichnet, andererseits aber bereits Implikationen für den Beratungsauftrag und Konsequenzen für die weitere Projektarbeit mitverhandelt.

3.1 Netzwerkverständnis

Die Berater vertreten einen Netzwerkansatz, in dem sich Partner freiwillig auf der Grundlage einer bestimmten Nutzenserwartung und Intention zusammenfinden, bei dem sie ihre Identität nicht nur behalten dürfen, sondern sogar einbringen müssen, und die Autonomie der Partner nur zu Zwecken der Interaktion und Kommunikation eingeschränkt ist. Ein Netzwerkansatz, bei dem die Beteiligten entsprechend den Bedarfen in ihren Einrichtungen situativ Reziprozität ins Netzwerk einbringen (bspw. über Problemformulierungen an die Gruppe, gemeinsame Suche nach Lösungsansätzen, Modellvarianten, Produktentwicklungshilfen, Zurverfügungstellen von Konzept-Know-how usw.). Anders gewendet: Aus der gegenseitigen Wahrnehmung von Traditionen, Visionen, Entwicklungsständen und -verläufen bei den einzelnen Trägern, Unternehmen und Projekten werden im Rahmen einer "Kultur des Vertrauens" diskursiv aus Handlungsbedingungen Handlungsoptionen entwickelt, die unter Nutzung der Netzwerksynergien (ggf. dezentral in koalierenden Teilgruppen) operationalisiert werden (Produkte, Verfahren u. a.). Die Evaluationsergebnisse können in einem Rückkoppelungsprozess über das vereinbarte Kommunikationsmanagement wieder ins Netzwerk eingespeist werden (vgl. dazu auch Dehnbostel 2001, S. 104; Boos/Exner/Heitger 2000, S. 69 f.).

Als Berater vertreten wir die Ansicht, dass neue Produkte und Ideen vielfach nur außerhalb traditioneller organisatorischer Zurichtungen entwickelt werden und wachsen können: "Sie (die Netzwerke) fördern Vielfalt an Gedanken und Ideen, wo die Hierarchie sich auf die einzige Wahrheit und Widerspruchsfreiheit stützt" (Boos/Exner/Heitger 2000, S. 67). Somit ist das Netzwerk als sich selbst tragende und steuernde Funktionseinheit mit offenen Grenzen bewusst ohne Bauplan zu denken – es gibt keine Blaupause für dieses Konstrukt, sondern "nur" die Erwartungen und das Wollen der Beteiligten, theoretische Vorannahmen, die Erfahrungen existierender Netzwerkansätze und die Geschichte des Kooperationsverbunds. Es gibt lediglich die Bedingungen der Konstruktion, die fortlaufend von den Netzwerkteilhabern

ausgehandelt werden müssen (was bspw. Auswirkungen auf die max. Größe des Netzwerks hat) – und auch hier ist auf die Balance zwischen einer notwendigen Konstruktionsorientierung und der inhaltlichen Nutzensorientierung zu achten.

Dabei verzichten wir bewusst auf die Betreuung des Systems durch einen installierten Netzwerkmanager. Zwar wird es für die Phase der Netzwerkkonstruktion wichtig sein, hier steuernde Vorleistungen (und Kommunikationsschleifen) durch den Projektträger einzubringen, Ziel bleibt gleichwohl, dass letztlich das Wollen der Partner die Struktur trägt und nicht ein installierter “Netzwerkbroker” (Dehnbostel): “Netzwerke kann man nicht gründen. Sie entstehen und entwickeln sich relativ unabhängig vom Willen der einzelnen Netzwerkpartner (...) Eine relativ sichere Form, die Netzwerkbildung zu behindern, ist beispielsweise die Gründung eines Vereins, eines Unternehmens oder jeder anderen Organisationsform mit (Zwangs-)Mitgliedschaft” (Boos 2000, S. 75). In den Begriffen der von Faulstich und Zeuner vorgeschlagenen Netzwerk-Typologie könnte man von einem Modell sprechen, das ein eher breites Kooperationspektrum (vs. enges) aufweist, das ein vielfältiges Leistungsvolumen zulässt (vs. spezielles) und das auf einer eher losen Organisationsform aufbaut (denn normativ verbindlich) Faulstich/Zeuner 2001, S. 102).

3.2 Neuorganisation der Beziehungen – Aufbau einer Vertrauensbasis

Deutlich wurde im Rahmen des ersten Workshops, dass für einige Partner genau diese Vorstellung, dass mittelfristig ein Netzwerkmodell entstehen könnte, welches als tragende Säulen “Selbstregulation”, “Vertrauen in die Innovationsfähigkeit der anderen”, “Neugierde auf die Entwicklungen der Partner wie auf jene des Netzwerkes”, “Komplexitätsbewältigung bei bewusster Inkaufnahme einer maximal möglichen Komplexität im Netzwerk” und “teilautonome Kompetenzzlernprozesse” aufweist, gegenwärtig noch unklar weil unbekannt, vielleicht sogar “bedrohlich” ist.

Unserem Netzwerkverständnis nach ermöglichen aber gerade diese “Säulen” eine schier unbegrenzte Zahl an Handlungs-, Verhaltens- und Lernoptionen der Beteiligten im Netzwerk, sofern nicht “Kooperationskatechismen” (Frank u. a. 2000) hier allzu begrenzend wirken; sie fordern aber in jedem Fall Reflexivität gegenüber der Haltung und der Rolle, die jeder Partner im Netzwerk einnimmt. Und hier hat sich die Rolle des Sozialinstituts aufgrund der oben beschriebenen Veränderungen wie im Zuge der trägerinternen Neuausrichtung gewandelt. Für die beteiligten Partner von großem Interesse ist

daher auch die Beantwortung der Frage, wie sich das Sozialinstitut im Netzwerkkontext zukünftig verorten wird, wie es sich aufstellt. Es könnte sich als ein Partner unter anderen verstehen, der sich in mittlerer Frist – bei Unterstützung der dargestellten Randbedingungen – ins Netzwerk einfügt und “dazu stellt”; prinzipiell denkbar ist aber auch eine reglementierte Teilhabe oder sogar ein Rückzug aus dem Netzwerk.

Eine aus den Einrichtungsgesprächen bekannte Anfrage zum Aufbau des Netzwerks wurde auch im Workshop erneut aufgegriffen: Soll es eine Ausweitung der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen und Projekte geben? Welche Größe darf/soll das Netzwerk maximal haben, so dass einerseits die Übersichtlichkeit gewahrt und die Dimension “Vertrauen” erfahrbar bleibt, dass aber andererseits das Neue, Anreizvolle und Interessante sowohl durch die Vielschichtigkeit der beteiligten Träger als auch durch eine ausreichend tiefe fachliche Diskussion repräsentiert wird? Dass also, um mit Boos zu sprechen, “entfernere Relationen im Netzwerk mehr Optionen, Informationen oder Chancen bringen als nahe (...) Mir Fremde haben mehr Zugang zu mir fremden Optionen” (Boos/Exner/Heitger 2000, S. 71).

3.3 Regelungsverfahren und Entwicklung neuer Modelle der Zusammenarbeit

Jenseits dieser Aspekte hat sich im Rahmen des Workshops die grundsätzliche Frage nach den gemeinsamen, handlungsleitenden Interessen als zentraler Aspekt ergeben. Im Verschwinden der gemeinsamen Klammer “Finanzen” und dem darunter gefassten Zusammenarbeitsmodell einerseits, den neuen Entwicklungswegen einzelner Einrichtungen und Träger in der ersten Jahreshälfte 2001 andererseits, zeigen sich nunmehr Brechungen, die das alte Kooperationsmodell aufgrund der kontraktierten Abarbeitungsverfahren und der damit einhergehenden Vergleichbarkeit nicht kannte. Die Partner sehen sich vor die Frage gestellt, was sie hinsichtlich ihrer gemeinsamen Vergangenheit (noch) verbindet resp. was sie zukünftig verbinden soll; damit: wo Schnittstellen, Zugänge, Lern- und Entwicklungschancen identifizierbar sind.

Aufgrund der Neuausrichtung der Arbeit (Produkte, Förderbedingungen) in einigen Organisationen wurde fast durchgängig der Wunsch nach einer Erweiterung des bestehenden Kreises geäußert. Die früher gültigen Steuerungs- und Auswahlverfahren sind weitgehend obsolet, die Kriterien für den Eintritt waren und sind von den Angehörigen des Netzwerks neu zu bestimmen. Miller verweist unter Bezugnahme auf belastende Netzwerkfaktoren darauf, dass “große Netzwerke zu unübersichtlich seien und viel Zeit und

Energie absorbieren“ können: “In einem Arbeitskreis mit 20 Mitgliedern können schwerlich gemeinsame Problemlösungen erarbeitet werden” (Miller 2001, S. 112). In dieselbe Richtung zielt die Argumentation, wonach sich die Anzahl der Netzwerkmitglieder zur Problemlösekapazität gegenläufig verhält (vgl. Faulstich/Zeuner 2001, S. 102). Mit anderen Worten: es gibt ein in Bezug auf die Netzwerkaufgaben und -ziele ideales quantitatives Verhältnis von Problemlösekapazität zur Partnerzahl. Aufgrund der Ausdünnung des Partnerverbands vereinbarten die beim ersten Workshop Anwesenden für den nachfolgenden Zeitraum die Möglichkeit der Benennung weiterer Partner für das Netzwerk. Die Innovationsberater suchen im Vorfeld des nächsten Partnerworkshops diese benannten Träger auf, um die im ersten Treffen festgelegten Rahmenbedingungen zu erläutern und die Positionen der Neuen zu erfahren. Damit wird eine “zweite konstituierende Sitzung” erforderlich, bei der im neuen Kreis die Aushandlung von Spielregeln und Verfahren ihren vorläufigen Abschluss finden soll.

Man könnte somit auch von einer weiteren “Vorphase” sprechen, in die das Netzwerk jetzt eingetreten ist, insofern es um den Aufbau einer inhaltlichen “Netzwerkfähigkeit” geht (die soziale kann ja als weitgehend gereift bezeichnet werden), die die Kompatibilität der Partner neu herstellt, u. U. aber auch Friktionen offen legt, die einen Netzwerkverbleib (vielleicht auch nur temporär) ausschließen.

Sowohl während der Beratungstermine vor Ort als auch im Rahmen des ersten Workshops ist deutlich geworden, dass die Vorstellungen und Interessen der Partner gleichermaßen Überschneidungen wie Singulär-/Binärtendenzen aufweisen. Die Bündelung der Hauptschnittstellen in der folgenden Konstruktionsphase wird das aktuell erforderliche Leistungsvolumen und die möglichen Unterstützungsebenen abbilden: das bedeutet umgekehrt auch, dass nicht alle eingebrachten Wünsche und Interessen Berücksichtigung finden werden (da das Leistungsvolumen aber offen gedacht wird, können die Partner hier flexibel Teilausrichtungen verändern, falls sich dafür eine qualifizierte Mehrheit findet und/oder die Rahmenbedingungen dies erfordern).

Die Bewusstmachung dieses fehlenden Kerns, der durch die aus der Entwicklung des Bildungsmarkts und der Positionierung der Einrichtungen heraus ableitbare gemeinsame Nutzen und die fehlenden Methoden und Theoriezugänge für eine inhaltliche Netzwerkfähigkeit, ziehen dabei eine Vielzahl von Anfragen und Aufträgen auf der Koordinations- wie Beratungsebene nach sich:

1. die Veröffentlichung der Produkte und Produktentwicklungsformen, der Marketing- und Vertriebswege, der (geschichtlich geronnenen) Organisa-

- tions- und Projektaufbauverfahren, der politischen und regionalen Verordnungsmechanismen im Netzwerkkontext (als die Demokratisierung von Wissensressourcen);
2. die Entwicklung von Qualifizierungsmöglichkeiten für die Netzwerkbeteiligten und weiterer Einrichtungsvertreter (vordringlich in Fragen der Produktentwicklung und des Personalmanagements),
 3. Was können die Innovationsberater grundsätzlich zur Klärung beitragen (auch über das Vehikel "Einzelberatung") und wo muss der Selbststeuerungsansatz gerade in diesem Kontext schon jetzt bemüht werden (wobei in der Suchbewegung zur Klärung dieser Fragen das Netzwerk selbst bereits als virtueller Innovationsberater fungiert)?
 4. Wie gelingt, es einen Prozess der Dekonstruktion/Konstruktion zu organisieren, in dem die für die festgestellten Bedürfnisse angemessenen Rollenmuster und Verantwortungsbeziehungen im Netzwerk entstehen und die Erfahrungen des Vorlaufverbunds konstruktiv aufgehoben werden?
 5. Die Bedürfnisse nach *fachlichem Input* müssen strukturiert, zugespitzt und befriedigt werden. Dies muss sowohl kurzfristig (durch konkrete fachliche und methodische Angebote) wie auch langfristig (durch den Aufbau von Strukturen und Verfahrensweisen) geschehen.
 6. Die im Feld der – öffentlich geförderten – Bildungs- und Sozialarbeit entwickelten Zurichtungen, die für eine Weiterentwicklung der Praxis klassischerweise zur Verfügung stehen, reichen nicht aus, um die neuen Aufgaben des zukünftigen Netzwerks zu bewältigen. Welche *passenden methodischen Instrumente* können durch die Berater zur Verfügung gestellt werden?
 7. Wie gelingt es, die vorherrschenden Versatzstücke der theoretischen Diskurse, die sich alle u. a. mit der Projektarbeit der Einrichtungen befassen, in einen praktisch anwendbaren Referenzrahmen zusammenzubinden und den Netzwerkern zur Verfügung zu stellen und als eigene Lernerfahrung erlebnisorientiert erfahrbar zu machen?

3.4 Beratungsverständnis

Wenn sich nun das von den Beratern präferierte Netzwerkmodell bspw. vom Modell einer kontraktierten Arbeitsgemeinschaft oder gar eines Vereins mit satzungsbezogener Zwecksetzung unterscheidet, so hat diese Sichtweise selbstredend Auswirkungen auf das Beratungsverständnis insgesamt. Die Partner befinden sich auf einem Weg, der üblicherweise in umgekehrter Richtung verläuft, insofern der losen Kooperation im "Fördermodell", mit seinen unterstützenden Leistungen für einzelne Partner, das "Austauschmodell" folgt, das bereits eine Abstimmung der Aktivitäten aller Beteiligten im Netzwerk kennt. Im "Eingriffsmodell" schließlich gibt es eine das Netzwerk

koordinierende Instanz (Faulstich/Zeuner 2001, S. 101). Die Berater begleiten den Weg zurück, indem sie einen Kooperationsverbund, der ausgestattet ist mit Koordinationsstelle und Steuerungsmacht, bei seiner Dekonstruktion und Neuentwicklung stützen.

Beratung findet hier zudem ohne einen normativen Rahmen statt, der in einer abgeschlossenen Organisationsstruktur gleichermaßen sinnstiftend wie alltagsregulierend wirkt und der dem Berater kontinuierlich als Stütze dienen kann. Dies hat, was die Planungsseite des Beratungsprozesses betrifft, eine Reihe von Konsequenzen: so kann bspw. Verbindlichkeit nicht "eingeklagt" werden (Wünschenswertes wird ggf. blockiert oder vereinseitigt, Vertrauen wird aufgekündigt), Verfahrensschritte sind grundsätzlich nicht vom Ende her bestimmbar, Mitarbeitspotentiale und Unterstützungspromotoren können kurzfristig ausfallen, ohne dass sich Ersatz findet (der im anderen Fall benannt würde) usf.

Beratung in einem Netzwerk hat nicht nur den Eigensinn der Subjekte zu sehen, sondern auch dessen Macht und potentielle Durchsetzungsfähigkeit in Form einer bewussten Konstruktions- und/oder Reziprozitätsverweigerung – und dies gerade vor dem Hintergrund, dass das Netzwerk auf die Bereitschaft aller Teilhaber angewiesen ist, die notwendige Basis-Kohäsion immer wieder konstruieren zu wollen. Ökonomisch gewendet bedeutet das, dass die Nutzenserwartung (in je nach Sichtweise kurzer, mittlerer oder langer Frist) den Investitionsaufwand ausgleichen muss. Grundsätzlich weist der Rückzug von Partnern auf das Ende eines solchen "Kohäsionsbeitrags"; der Rückzug impliziert die Infragestellung des antizipierten Nutzens, der erhofften Gegenleistungen - und da der Erwartungsnutzen aus unserem Beratungsverständnis heraus gerade auch von der Differenz der Partner lebt (Produkte, Region, Organisationsalter, Trägerstruktur, Führungserfahrung usf.) wächst die Wahrscheinlichkeit des Rückzugs weiterer Mitglieder, der Zerfall dieses Netzwerks mit dieser Zielsetzung ist dann nicht mehr aufzuhalten; möglich ist "bestenfalls" der Übergang des Netzwerks oder Teile davon in einen anderen "Potential- und Organisationszustand" (Boos/Exner/Heitger 2000).

Unserem Verständnis nach hat nun Beratung in Kenntnis dieser Teilmomente Folgendes zu berücksichtigen:

1. Sie müssen grundsätzliche Ansatzpunkte, Hilfen und Beispiele einbringen, die die Bereitschaft der Partner fördern, Organisationswissen und Entwicklungsleistungen "kopiert" auszuklinken, über den Prozess einer "netzwerkbezogenen Veröffentlichung" (der immer auch das Risiko birgt, keine Akzeptanz zu finden) wieder Anregungen für die eigene Institution zu generieren, d. h. Innovationsfähigkeit über Netzwerkprozesse in die be-

teiligten Institutionen einzuspeisen. Beratung achtet zudem auf einer Metaebene darauf, dass die Erfahrung dieser Praxis, deren Lauf die Anpassungs- und Erneuerungsfähigkeit des Netzwerks dokumentiert, wieder in das Netzwerk als Grunderfahrung rückgespiegelt wird. Und letztlich verbindet sich mit diesem Bemühen auch die Zielvorstellung, dass über die erfahrbare Attraktivität des Netzwerks Eigenaktivitäten wachsen und der Zusammenschluss eine eigene Corporate Identity erfährt (die ihrerseits wieder die Attraktivität des Netzwerks für Dritte ausmacht).

2. Beratung darf aber nicht nur auf diese Regelkreisimplementationen abstellen, sondern hat auch die dahinterstehende Frage nach dem “Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz” immer wieder neu auszuleuchten und an den Entwicklungsstand der Einrichtungen rückzubinden. Auch ein Netzwerk lebt von leistungssteigernder Konkurrenz, vom (Selbst-)Bewusstsein einzelner Partner, strategisch und operativ angemessenere Lösungen auf Umweltbedingungen gefunden zu haben als andere – und trotzdem zu wissen, dass Marktadäquanz nicht auf Dauer gestellt bleiben kann, dass gerade bei kleinen Einrichtungen Entwicklungskanäle leicht verstopfen und bestätigte Alltagserfahrungen die strategischen Planungen mehr und mehr konditionieren, dass daher Kooperationsmuster als Regulativ einer vereinseitigten Selbstdefinition den Produkt- und Organisationsbestand sichern helfen können.
3. Beratung muss in der Konstruktionsphase des neuen Netzwerks zunächst verstärkt in die Gestaltung inhaltsreicher Meetings/Settings zum Kompetenzerwerb, deren Dokumentation und fachliche Weiterverarbeitung investieren; dabei hat sie die unterschiedlichen Hintergrundkulturen und Bedürfnisse der Partner genauso zu berücksichtigen wie die disziplinär gebrochenen Wahrnehmungen ihrer Arbeitssituationen, die die Mitglieder in den Kreis einbringen (s. o.).
4. Sie hat dazu beizutragen, dass die Nutzenskalküle der einzelnen Partner in den Verhandlungsraum des Netzwerks gelangen (dass Win-Win-Verhältnisse angestrebt werden). Beratung hat über ihre “Supervisionsfunktion” im Netzwerk dafür zu sorgen, dass die Bedingungen, die die Einzelnen an eine Mitarbeit knüpfen, laufend offengelegt werden, dass Transparenz als “Konstruktionskriterium” nicht nur appellativen Charakter hat, sondern auch tatsächlich alltagsrelevant wird. Offenheit ist notwendiger Teil einer Vertrauenskultur im Netzwerk: umgekehrt unterläuft bspw. ein Informationsbehalt ohne Begründung diese Vertrauenserwartung. Damit muss sich Beratung auch für Mediatorenaufgaben rüsten, d. h. ein Konfliktlösungsniveau als Grundhaltung einzubringen, dass auch methodische Zugänge für die Partner erschließt (gerade vor dem Hintergrund der Regelungsgrenzen, die ein solches Netzwerkmodell sehr früh erreicht).
5. Beratung bringt den erarbeiteten Überblick über die Netzwerkpartner und deren Kernkompetenzen, die Entwicklungen in den anderen Schwer-

punktprojekten unter 4.1 sowie Ressourcen aus anderen Tätigkeitsfeldern in die Beratungsprozesse in Subsystemen des Netzwerks ein, was einerseits die Potentialität des Netzwerkes insgesamt stärkt und andererseits modellbildend wirken kann für Formen des Wissens- und Technologieaustauschs untereinander (in der Zukunft).

6. Unsere Art von Beratung muss auch dazu beitragen, die ihrem Netzwerkverständnis zugrunde liegenden Netzwerklogiken zu entwickeln, die auf Selbstorganisation, damit auf Eigensteuerung fußen: diese Logiken bedürfen des Aufbaus von Vertrauenserfahrungen unter den Beteiligten, was die Verwirklichung der vorab formulierten Ziele voraussetzt; dabei gilt es zu berücksichtigen, dass auch an Beziehungen im Netzwerk geknüpfte Erwartungen einer grundsätzlichen Enttäuschungsanfälligkeit unterliegen (was selbstredend auch die Beratungsleistungen umfasst). Ein auf Freiwilligkeit angelegter Interessenverbund benötigt daher eine besondere Kultur des Umgangs mit Enttäuschung (auch der Ebenenerkenntnis, weshalb Wahrnehmungen und Interpretationen differieren) und einer besonderen Analytik zur Scheidung persönlicher und struktureller Zuschreibungen. Von Bedeutung ist der Übergang auf Eigensteuerung der Partner aber auch deshalb, weil damit eine Entlastung von Beratung möglich wird: in einer Haltung des "Sich-verlassens-auf" gründet häufig eine Form der Einrichtungs-Infantilität, die gerade in dieses Netzwerk nicht hineinverlängert werden soll

3.5 Pragmatischer Katalog der nächsten Handlungsschritte

Im Sinne des Innovationsmodells (nach Aichner u. a. 2000) der wissenschaftlichen Begleitung für diesen Programmbereich von QUEM, haben Berater und das Rumpfnetzwerk die ersten Schritte über Innovationen im sozialen, kollegialen Feld getan und Ansätze gefunden, eine im alten Projektverbund entwickelte soziale Netzwerkfähigkeit wieder aufzugreifen. Die Eigenidentität der Einrichtungen ist gestärkt und profiliert, der erste Implementierungsdurchlauf der Berater hat als Reaktion ein grundsätzliches Vertrauensvotum ergeben.

3.5.1 Phase I: Erarbeitung einer vorläufigen Geschäftsgrundlage

Notwendig ist es jetzt, ein Instrumentarium von Verkehrsformen unter den neuen Prämissen vorzuschlagen (dies ist Aufgabe der Berater) und dieses mit

den Beteiligten zu vereinbaren (*Methodenset*). Dazu gehört auch, dass alte Rollenmuster reflektiert und neue Rollenszenarios gemeinsam entwickelt, bewusst gemacht und mit den sachlichen Interessen der Beteiligten rückgebunden und nachvollziehbar gemacht werden (*Begriffliche Fassung und Bewusstmachung des Bezugsrahmens*).

Dies sollte auf der Ebene von mehreren *Workshops* umgesetzt werden. Methoden, Medien und Szenarios sind von den Beratern zu entwerfen und mit den Beteiligten gemeinsam nachzuarbeiten. Die Berater haben im Rahmen der bisherigen Beratungstermine bereits eine Vielzahl von Anregungen hierzu erhalten.

In dieser Phase treten die Berater in der Rolle von *Dienstleistern* auf, die die Ergebnisse der Vorlaufphase als Hintergrundfolie und Auftrag nutzen. Sie schlagen für eine zukünftige Arbeitsform und eine angenommene gemeinsame Bedarfslage der zukünftigen Netzwerkpartner Lösungen vor (*top down*).

Gleichlaufend schlagen die Berater die Bearbeitung von (höchstens) drei Bedarfsefeldern in Form von *Schlüsselprojekten* vor. Sie machen hierfür eine Planungsvorlage. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass Verfahrensformen einerseits praktisch erprobt und ihre Glaubwürdigkeit gestärkt werden, ein unmittelbarer sachlicher Nutzen für die Beteiligten entsteht, und die neue Form des Netzwerks unmittelbar erlebbar wird. In diesen Schritten kann die neue Geschäftsgrundlage des Netzwerks erarbeitet werden (Konstruktion).

Entscheidungen entlang der Bedürfnisse der Schlüsselprojekte bieten eine Situation, die Entscheidungen sachbezogen, nicht allein machtbezogen auf der Basis einer Geschäftsgrundlage zu treffen. So können u. a. auch die Notwendigkeiten den Kreis der Beteiligten zu erweitern, eine Einschätzung der einzusetzenden Ressourcen und eine Nutzenabwägung anhand der Geschäftsgrundlage problembezogen beurteilt und Lösungen entwickelt werden.

3.5.2 Phase II (moderierende Begleitung)

Mit der Vereinbarung eines Arbeitsprogramms entsprechend der oben genannten Eckpunkte endet zunächst die Top-down-Phase der Beratung.

Auf der Basis des Arbeitsprogramms und der vereinbarten Zuarbeit übernehmen die Berater prozessbezogen eine methodische, inhaltliche und moderierende Funktion zur Erfüllung des Arbeitsprogramms. Methodische Ebenen

sind hierfür Gestaltung von Workshops als Referenten und Trainer, Coaching von Funktionsträgern im Netzwerk (nach Vereinbarung); dies kann auch individuelle Unterstützungsleistungen von einzelnen Netzwerkmitgliedern bedeuten; das Know-how ist jedoch allen Netzwerkpartnern transparent und zugänglich zu machen und hat sich den Oberzielen unterzuordnen.

3.5.3 Ausblick – mögliche Phase III

Prozessziel der Berater ist es, innerhalb des Projektzeitraums der nächsten drei Jahre als Auflösung der eigenen Funktion und methodischen Position eine Phase III zu erreichen, in der die Berater ganz in den Hintergrund der Prozesssteuerung treten, und nach Bedarf unterstützende Inputs, bzw. interpretierende Hinweise liefern. Zu diesem Zeitpunkt kann das jedoch – auch um im eigenen non-direktiven Ansatz glaubwürdig zu bleiben – nur als methodisches Ziel benannt, aber nicht mit konkreten Beispielen versehen werden.

4 Literatur

Aichner, R.; Hormel, R.; Neubauer, D.; Weitz, R.: Ansatzpunkte für eine integrierte Produkt- und Prozessinnovation. In: Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Kreativ. Mutig. Unermüdlich: integrierte Produkt- und Prozess-Innovation in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Meining 2000

Ammon, U. u. a.: Netzerkerbildung als Innovationsstrategie – Rahmenkonzept und Anwendungsbeispiele. Dortmund 1998

Benzenberg, I.: Netzerker als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung; Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bochum 1999

Boos, F.; Exner, A.; Heitger, B.: Soziale Netzerker sind anders. In: Trebesch, K. (Hrsg.): Organisationsentwicklung, Konzepte – Strategien – Fallstudien. Stuttgart 2000

Dehnbostel, P.: Netzerkerbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung. Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung, 3/2001, S. 104-106

Faulstich, P.; Vespermann, P.; Zeuner, C.: Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzerker im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg 2001

Faulstich, P.; Zeuner, C.: Netzerker lebensbegleitenden Lernens. Kompetenznetzerker und Kooperationsverbünde in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 3/2001, S. 100-103

Frank, S. u. a.: Netzerker-Kompendium – Erfahrungen in Netzerkeren – Version 3. Aachen 2000

Grötzinger, M.; Uepping, H. (Hrsg.): Balanced Scorecard im Human Resources Management. Neuwied 2001

Hill, W.; Fehlbaum, R.; Ulrich, P.: Organisationslehre 2. 1992

Jansen, D.: Einführung in die Netzerkeranalyse. Opladen 1999

Miller, T.: Konfliktpotenziale in Netzwerken. Netzwerke ein überstrapaziertes Konzept. In: Grundlagen der Weiterbildung, 3/2001, S. 112-115

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

Sonntag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999

Staehle, W.: Management. München 1999

Stahl, T.: Fragestellung und Konzept des Modellversuchs. Die Integration von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als neue Qualität der Kooperation zwischen Bildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). In: Albrecht, K. u. a.: Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen. Formen der Zusammenarbeit von Bildungsträgern und KMU. Dokumentation zum Modellversuch "Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben". Wirtschaft und Weiterbildung, Band 11, Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. (bfz). Bielefeld 1996, S. 27-45

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 76/Teil II

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen PE/OE-Konzepte

Zwischenergebnisse von Projekten

mit Beiträgen von

Peter Ivankowic;
Marita Kemper, Michael Wacker;
Evelyne Fischer;
Olaf-Axel Burow, Heinz Hinz;
Sarina Keiser, Ulrich Hübner;
Wolfram Risch, Bernd Streicher, Elmar Süß, Eberhard Ziegler;
Hildegard Schicke, Margit Rosenthal, Petra Tesch, Renate Wielpütz

Berlin 2003

Impressum

Die Veröffentlichungen "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten" Teil I und Teil II entstanden unter Verwendung von Ergebnissen der Arbeit im Programmbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" 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: Rudolf Aichner, Dr. Gudrun Aulerich, Beatrix Broda-Kaschube, Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Dr. Ottmar Döring, Dr. Evelyne Fischer, Karen Götz, Dr. Thomas Hartmann, Wolfgang Hillenbrand, Dr. Heinz Hinz, Dr. Roland Hormel, Dr. Ulrich Hübner, Peter Ivankovic, Dr. Sarina Keiser, Marita Kemper, Dr. Siegfried Klarhöfer, Andreas Kolschmann, Alexander Krauß, Erwin Meyer-Wölfling, Dr. Wolfgang Risch, Margit Rosenthal, Hildegard Schicke, Dr. Kristina Schubert, Dr. Bernd Streicher, Elmar Süß, Petra Tesch, Michael Wacker, Christel Weber, Peter Weisser, Renate Wielpütz, Wolfgang Wirsich, Dr. Eberhard Ziegler

QUEM-report, Heft 76/Teil II

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, Februar 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

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

Inhaltsverzeichnis

Seite

Peter Ivankovic

Wer das Spiel ändern will, muss die Regeln ändern 351

Marita Kemper, Michael Wacker

Potenzialorientierte Prozessberatung zur Entwicklung
der Innovationsfähigkeit 379

Evelyne Fischer

Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen 417

Olaf-Axel Burow, Heinz Hinz

Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System
– EPOS 445

Sarina Keiser, Ulrich Hübner

Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen 497

Wolfram Risch, Bernd Streicher, Elmar Süß, Eberhard Ziegler

Projekt OnLernMit 529

Hildegard Schicke, Margit Rosenthal, Petra Tesch, Renate Wielpütz

Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten
und virtuellen Lernens 577

Autorenverzeichnis 615

Wer das Spiel ändern will, muss die Regeln ändern

1 Einleitung

Die DRK gemeinnützige Gesellschaft für Soziale Arbeit und Bildung im Kreis Borken mbH (DRK-SAB) ist eine Tochtergesellschaft des Deutschen Roten Kreuzes, Kreisverband Borken e. V. Gesellschaftszweck ist die Soziale Arbeit, die Jugendhilfe, die berufliche Bildung sowie die Allgemeinbildung und Rehabilitation. Die DRK-SAB besteht seit 1993 und entwickelte sich in dieser Zeit zu einem mittelständischen Bildungsträger mit ca. 110 Angestellten und zahlreichen freiberuflichen Lehrkräften im Kreis Borken.

Die DRK-SAB plant, in den nächsten Jahren in Borken ein “Kompetenzzentrum DRK” zu bauen. Es soll ein Zentrum beruflicher und lebensweltlicher Bildung werden. Im Zuge des nunmehr seit ca. einem Jahr laufenden Innovationsprozesses sollen hierfür die personellen und organisatorischen Voraussetzungen gelegt werden. Dieser soll im Rahmen landesverbandlicher Kooperation zugleich Kriterien für eine Musterstrategie für weitere Bildungsprojekte des DRK entwickeln.

Als Ziele der Innovationsberatung wurden im Projektantrag folgende vier Entwicklungsbedarfe formuliert:

- Klientenorientierte Kooperation
- Teamaufbau zur Entwicklung neuer Lerndienstleistungen
- Entwicklung von Qualitäts-Evaluations-Controlling-Standards
- Masterplan “Innovatives Rotkreuz-Zentrum”.

Die Zielstellungen des Projekts reflektieren den Umstand, dass sich die Bildungsarbeit, und hier speziell berufliche Bildungsangebote, zukünftig am Einzelfall ausrichten haben. Darin liegt im Kern die Begründung für die gezielte Hinwendung zu Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung.

Die Neuausrichtung in diesem Bereich soll sich im Sinne des Projekts auf der Grundlage des Teamprinzips vollziehen, die Kompetenz der Mitarbeiter/-in-

nen wird als Basis für die Weiterentwicklung des Lerndienstleistungsangebots angesehen. Darüber hinaus soll eine Neubegründung der pädagogischen Arbeit erfolgen: neue Ziele, Inhalte und Methoden sollen entwickelt und für das Leistungsangebot prägend werden. Mit dem vierten Punkt "Masterplan 'Innovatives Rotkreuz-Zentrum'" ist mehr als nur ein Strukturvorschlag für den Aufbau und die Organisation eines zukünftigen Kompetenzzentrums gemeint. Es geht vielmehr um eine Qualitätsverbesserung durch Organisationsentwicklung. Die zukunftsfähige Umgestaltung der Arbeitsstruktur und Ablauforganisation im Sinne des Teamprinzips wird als Grundvoraussetzung für das Gelingen des Projekts definiert.

Ausgangspunkt für die Innovationsberatung war zunächst die Analyse der ehemaligen Abteilungen 1 "Beschäftigung/Dienstleistung" und 3 "Weiterbildung" (vgl. Kapitel 2). Diese beiden Abteilungen wurden bereits Mitte 2000 zusammengelegt und bilden heute die größte Einheit bei DRK-SAB. Aufgrund der inhaltlichen Nähe der Angebote und z. T. sogar von Personalüberschneidungen, war dies ein erster Versuch, den Grad der Effektivität und Effizienz zu erhöhen. Diese große Abteilung, die bis heute keinen eigenen Name hat, bildet den Ausgangspunkt und die Basis für das zukünftige Kompetenzzentrum.

Zur Analyse gehörte darüber hinaus die Auseinandersetzung mit den internen und externen Erwartungen an die Position und Rolle des Innovationsberaters. Bedeutsam war hier neben dem offiziellen Beratungsauftrag vor allem das Kennenlernen der inoffiziellen Erwartungen im System von DRK-SAB (vgl. Kapitel 3). Da jedes System nicht nur über offizielle sondern auch inoffizielle ("geheime") Regeln verfügt, welche für die Gestaltung und das Funktionieren des Alltagslebens oftmals bedeutsamer sind als vertragliche Regelungen, bedarf dieser Aspekt einer gesonderten Aufmerksamkeit. Als bedeutsam und prägend für die Rolle und Position des Innovationsberaters erwies sich hier die Erfahrung von DRK-SAB mit zuvor durchgeführten Modellprojekten.

Im Kapitel 4 wird dann der Projektverlauf und Handlungsansatz des Innovationsberaters vorgestellt und reflektiert. Dieser stellt den Versuch dar, sowohl die definierten Projektziele wie die Ergebnisse der Analyse in ein Handlungskonzept zu integrieren. Neben der Darstellung der Handlungsphasen werden hier zugleich die bisher verfolgten Handlungsschritte beschrieben.

Im Kapitel 5 wird dann die spezifische Fragestellung und Aufgabenbestimmung für den weiteren Projektverlauf beschrieben. Diese Ausführungen markieren die gemeinsame Konzeptidee. Die sich hieraus ergebenden Ar-

beitsschwerpunkte für den Innovationsberater werden im Kapitel 6 "Ausblick 2002" dargestellt.

Insgesamt reflektiert der vorliegende Zwischenbericht den Projektzeitraum zwischen April und Dezember 2001.

2 Problemanalyse

Die DRK-SAB ist seit ihrer Gründung bis Anfang 2000 jährlich um ca. 15 Prozent gewachsen. Was für die Organisation auf den ersten Blick positiv scheint, ist bei genauem Hinsehen mit weit reichenden und bisher ungelösten Problemen verbunden. Es lassen sich drei zentrale Problemstellungen benennen.

2.1 Projekt- und Strukturentwicklung

Das erste Problem ist, dass zwar die Zahl der durchgeführten Projekte und Maßnahmen größer geworden ist, sich gleichzeitig die Organisationsstruktur aber nicht weiterentwickelt hat. Es ist jedoch ein großer Unterschied, ob man 5 oder 15 Projekte zu organisieren hat. So obliegt noch heute der Abteilungsleitung (nach der Geschäftsführung) die alleinige Verantwortung für das gesamte Projektmanagement; d. h. Projektplanung, -beantragung und -abwicklung gegenüber den Kostenträgern, Erarbeiten und Verwalten der Wirtschaftspläne, Planung und Organisation des Personaleinsatzes usw. Die Verantwortung der Abteilungsleitung reicht bis in Detailfragen, z. B. der Abzeichnung von Urlaubsanträgen, so dass ein hoher Anteil der Arbeitszeit für Sachbearbeiteraufgaben verwendet werden muss. Trotz zahlreicher Überstunden sind die damit verbundenen Probleme und Gefahren mittlerweile nicht mehr zu kompensieren. Wenn die Abteilungsleitung z. B. aufgrund von Krankheit länger ausfiele, würde das System zusammenbrechen. Die Strukturmängel ziehen komplexe Schwierigkeiten nach sich:

- Die unzureichende Einbeziehung der Mitarbeiter/-innen lässt deren Kompetenzen als Strukturgewinn ungenutzt. Umgekehrt wird Verantwortung bis hin zu Kleinigkeiten an die Abteilungsleitung delegiert, wodurch Gegensätze künstlich aufgebaut werden und das soziale Klima konfliktträchtig wird. Es kommt hinzu, dass eine sichtbar überlastete Abteilungsleitung nur wenig Vertrauenswürdigkeit ausstrahlt.
- Die Wege der Leistungserstellung, d. h. wie man neue Produkte entwickelt, sind aufgrund der geringen Beteiligung der Mitarbeiter/-innen gänzlich auf die Abteilungsleitung zugeschnitten. Der Produktions- und Kommunikationsprozess neuer Ideen und Ansätze ist somit sehr engmaschig gestrickt, was auf Dauer zu Lasten der Entwicklung neuer Handlungs- und Geschäftsfelder gehen muss.
- Die Produkte des Bildungsdienstleisters DRK-SAB, in diesem Fall die Formulierung von Projektträgern und ihre Kommunikation mit den

Kostenträgern, haben mit der Zeit Schritt für Schritt an Niveau verloren. Es ist interessant zu beobachten, dass im gleichen Zeitraum, in welchem die Anträge sichtbar an inhaltlicher Qualität verloren haben, auch die Laufzeit der von der Arbeitsverwaltung bewilligten Projekte und Maßnahmen immer kürzer wurde.

Insbesondere der letzte Punkt erhöht den Zeitdruck bei der Neubeantragung von Projekten, wodurch die oben beschriebenen Strukturmängel weiter verschärft werden. Das System befindet sich quasi in einer permanenten Antragsphase, was als existentieller Notstand angesehen werden kann. Die beschriebenen Projekt- und Strukturprobleme machen damit bereits an dieser Stelle deutlich, wie bedeutsam eine grundlegende Organisations- und Personalentwicklung für den Träger ist.

2.2 Effizienz der Aufbauorganisation

Bereits auf den ersten Blick fällt die Unübersichtlichkeit und verwirrende Vielzahl der durchgeführten Projekte und Maßnahmen ins Auge. (Diese Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die in der ehemaligen Abteilung 3 "Weiterbildung" organisierten Projekte und Maßnahmen.) Verstärkt wird dieser Eindruck, weil die Aktivitäten in keiner gemeinsamen inhaltlichen Verbindung zueinander stehen. Die Projekte und Maßnahmen wirken wie lose und zufällig zusammenhängende Atome, deren einzige formale Klammer der Titel der Abteilung ist. Keine inhaltliche Logik, sondern die Person des Abteilungsleiters hat sie hier zusammengebracht, immer getrieben von dem Zwang neue Projekte "hereinholen" zu müssen, um die bestehenden Beschäftigungsverhältnisse zu sichern.

Die geringe Verbundenheit der Projekte und Maßnahmen wurde geradezu beispielhaft auf den wöchentlichen Abteilungssitzungen deutlich, denn ca. 80 Prozent der Sitzungszeit waren von formalen und organisatorischen Fragen beherrscht. Der Grund hierfür ist, dass die Mitarbeiter/-innen kein übergeordnetes gemeinsames Thema besitzen.

Dem entspricht auch der nur geringe Grad an Arbeitsteilung, obwohl die meisten Mitarbeiter/-innen vergleichbaren Tätigkeiten nachgehen. Stattdessen betreiben sie ihr Kerngeschäft für sich allein und notgedrungen auf bescheidenem Niveau. So kann es theoretisch passieren, dass Mitarbeiter/-innen aus fünf verschiedenen Projekten in einer Woche denselben Betrieb anrufen, z. B. eine Tischlerei, um sich dort nach Praktikums-, Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen zu erkundigen.

Die mangelnde Effektivität ist Ausdruck eines Struktur mangels; umgekehrt würde allein schon durch eine angemessene Struktur der Aufbauorganisation die Effizienz und Effektivität der Förderarbeit sowohl quantitativ wie qualitativ erhöht werden.

2.3 Versorgungsorientierung statt Kompetenzprinzip

Die Mehrzahl der Mitarbeiter/-innen von DRK-SAB besitzt Zeitverträge. Die mit dieser Beschäftigungspraxis verbundenen Probleme und Schwierigkeiten zeigen sich am Beispiel der Abteilung 3 "Weiterbildung" wie in einem Brennglas.

In der Abteilung arbeiten 17 Mitarbeiter/-innen, die Mehrheit hiervon Frauen (2/3) und in Teilzeit beschäftigt, ca. 88 Prozent besitzen einen Zeitvertrag und sind seit ca. vier Jahren bei DRK-SAB tätig. (Da so genannte Kettenverträge mittlerweile unzulässig sind, stellt sich für das Jahr 2002 die Aufgabe eine Kern- bzw. Stammebelegschaft herauszubilden. Die Innovationsberatung wird an diesem Prozess der Personalplanung und -entwicklung beteiligt sein.) In der Regel arbeiten zwei Mitarbeiter/-innen in einem Projekt zusammen, davon einige sogar in zwei oder drei Projekten. Die formale Qualifikation der Belegschaft ist dem Angebot angemessen und relativ hoch. Die hohe Zahl an Zeitverträgen und Teilzeitarbeitsplätzen ist zunächst eine echte Herausforderung für jede Personalplanung. Positiv gesehen ist die flexible Gestaltung der Arbeitsverhältnisse eine Stärke von DRK-SAB. Andererseits findet eine geplante und gezielte Personalentwicklung nicht statt und kann auf dieser Basis auch nicht funktionieren. Im Gegenteil! Nur solange Neueinstellungen vorgenommen werden, wird ein Abgleich zwischen den Anforderungen des Projekts und den Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen vorgenommen. Sobald das Projekt aber ausgelaufen ist, tritt an die Stelle des Kompetenzprinzips die Versorgungsorientierung. Nun werden die "verdienten" Mitarbeiter/-innen in Folgeprojekten weiterbeschäftigt, ohne ihre Kompetenz hierbei in angemessener Weise zu berücksichtigen.

In der Konsequenz fühlen sich viele Mitarbeiter(inne)n nicht richtig eingesetzt, sind aber dankbar für die Möglichkeit weiterarbeiten zu können. Es ist eine hohe Identifikation mit dem Träger und weniger mit der konkreten (wechselnden) Aufgabe festzustellen. (Es wäre zu fragen, inwieweit das persönlich gestimmte Verhältnis zwischen Mitarbeiter(inne) und Leitung sowie der kooperative Führungsstil nicht ein typisches Merkmal von Bildungsträgern sind, welche sich im Zuge der letzten 10 bis 20 Jahre zu mittelständischen Unternehmen entwickelt haben.) Umgekehrt können die Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen nicht zur kontinuierlichen Entwicklung eines Ge-

schäftsfelds herangezogen werden. Es herrscht viel Flexibilität und wenig Kontinuität, Ressourcen der Belegschaft werden nicht abgerufen und bleiben ungenutzt.

3 Position und Rolle des Innovationsberaters

Der Innovationsberater ist Teil einer dreiköpfigen Abteilungsleitung, er bekleidet die Position eines Abteilungsleiters in der oben beschriebenen Abteilung. Wenn er auch vom operativen Leitungsgeschäft freigestellt ist und dies von den anderen beiden Abteilungsleiterinnen geführt wird, so ist er damit trotzdem nicht nur in der Funktion des Beraters tätig, sondern auch ein Verantwortungs- und Entscheidungsträger. Diese Positionierung war eine Entscheidung der Geschäftsführung. Ziel hierbei war die Integration des Beraters und vor allem des Projekts selbst in die Struktur- und Ablauforganisation von DRK-SAB.

Zum anderen sollte der Innovationsberater die Personal- und Organisationsentwicklung ganz bewusst aus einer hierarchischen Position heraus angehen. Dieses Herangehen speist sich aus der Erfahrung, dass Modellprojekte immer dann eine nachhaltige Wirkung zeigen, wenn es gelingt sie in die Struktur und Arbeitsabläufe zu integrieren. Das aber ist – so lautet die These – am ehesten zu gewährleisten, wenn der Berater auch über entsprechende Macht und Einfluss verfügt. Denn umgekehrt wird die Auseinandersetzung mit dem neuen Modell zu oft von der täglichen Routine verhindert so dass mit dem Ende des Projekts auch seine innovative Idee entschwindet, während praktisch gesehen alles beim Alten bleibt.

Diese ungewöhnliche und auch nicht unproblematische Positionierung des Innovationsberaters bei DRK-SAB ist nur zu verstehen, wenn man die spezifischen Schwierigkeiten des Bildungsträgers mit zuvor durchgeführten Modellprojekten genauer betrachtet.

3.1 Nähe und Distanz

Im Rahmen dieser Vorgängerprojekte hatten die Berater/-innen die Position einer Stabsstelle inne, welche der Geschäftsführung zugeordnet war. In dieser Funktion – zumindest lautete so die Auswertung des Trägers – ist es ihnen nicht gelungen, die Akteure vor Ort einzubeziehen. Stattdessen haben Berater/-innen und Abteilungsleiter/-innen aneinander vorbei gearbeitet, was dazu führte, dass auf der operativen Leitungsebene, der Abteilungsleitung, große Vorbehalte gegenüber diesem Beratungsansatz bestanden.

Hier wird zunächst die Schwierigkeit vieler Modellprojekte sichtbar, bei den Akteuren vor Ort die nötige Akzeptanz zu finden. Dahinter scheint vor allem

ein wachsendes strukturelles Problem zu stehen. Denn mit Blick auf die Tatsache, dass die Bildungsträger ihre Personaldecke aus Kostengründen immer stärker ausdünnen müssen, wirtschaftlich aber auf den Eintrag von Modellprojekten angewiesen sind, werden diese von vielen Mitarbeiter(inne)n zunehmend als zusätzliche Belastung empfunden. Obwohl ihre Arbeitsbelastung in den letzten Jahren stark gestiegen ist, sollen sie sich neben der übrigen Arbeit und ohne zusätzliche Vergütung oder ausreichende Freistellung im Modellprojekt engagieren.

Dieses Problem lässt sich nun noch mit Blick auf die spezifische Situation von DRK-SAB spezifizieren: Dieser Träger leidet insbesondere unter dem Widerspruch, einerseits – wie oben gezeigt – kurzfristige Projekte durchzuführen, andererseits aber einen langfristig angelegten Entwicklungsprozess realisieren zu wollen. Wollte man das Geschehen in einem Bild malen, es könnte wie folgt aussehen: Die Abteilung hetzt wie ein D-Zug von Projekt zu Projekt, während der Berater versucht, von einer Brücke auf den Zug zu springen. Es ist also nicht schwer zu glauben, dass der Berater Schwierigkeiten hat in den Zug zu gelangen.

In diesem Fall nun stellt sich die Frage genau andersherum: Der Innovationsberater ist ein Mitglied des Zugs, er steht sogar im Führerhaus, aber kann er deswegen besser Einfluss auf die Fahrt des Zugs nehmen? Das schwierige Verhältnis von Nähe und Distanz einmal aus einer anderen Richtung zu untersuchen wird zumindest in jeder Phase des Projekts eine zentrale Aufgabe sein. Für den spezifischen Handlungsansatz des Innovationsberaters ist seine Position jedenfalls mindestens genauso prägend wie die Bestandsanalyse seines Verantwortungsbereichs.

3.2 Erwartungen

An die Rolle des Innovationsberaters und den OE-Prozess waren unterschiedliche Erwartungen geknüpft, und zwar sowohl von bestimmten Personengruppen innerhalb der Einrichtung, als auch vom Projektgeber QUEM:

- *Erwartungen der Mitarbeiter/-innen (plus Betriebsrat):* Hier stand die Angst und Warnung im Vordergrund, dass sich der interne Innovationsberater nicht vom Sachzwang der Verhältnisse “auffressen” lassen darf. Positiv formuliert, in dieser Gruppe gibt es eine hohe Motivation zur Veränderung des Systems. Diese betrifft in erster Linie den Wunsch nach einer passenden Arbeitsaufgabe sowie einem unbefristeten Arbeitsverhältnis.

- *Erwartungen der Abteilungsleitung*: Auf dieser Ebene herrschte einerseits die Sorge, durch die Innovationsberatung nicht unterstützt zu werden, sondern nur noch mehr Arbeit aufgedrückt zu bekommen; andererseits gab es keine genauen Vorstellungen davon, was und wie der Innovationsberater aktiv werden könnte. Die Befangenheit in den Sachzwängen war deutlich spürbar, die Offenheit für neue Ideen aber gegeben.
- *Die Geschäftsführung*: Der Projektgedanke ging von der Geschäftsführung aus. Unter einer erfolgreichen Innovation verstand sie vor allem eine kompetenzorientierte Einbeziehung der Mitarbeiter/-innen zum Zweck (a) der Entlastung der Abteilungsleitung sowie (b) Qualitätsfortschritte in der Förderarbeit (Kompetenz- versus Defizitansatz, individuelle Förderpläne usw.).
- *QUEM*: Der Projektgeber hatte ein relativ eindeutiges Bild von der Rolle des Innovationsberaters bei DRK-SAB. Demnach wurde sein Status klassisch als unabhängige Person in Form einer Stabsstelle definiert. In Bezug auf die gleichzeitige Position als Abteilungsleiter wurde Skepsis formuliert. Dabei gibt es eine große Offenheit gegenüber neuen Ideen und bisher nicht praktizierten Handlungsansätzen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die interne Erwartungshaltung eher praktische und konkrete Interessen fokussierte, während langfristige strategische Aspekte, z. B. die Frage, wie definiert sich das Projektziel Kompetenzzentrum, kaum oder gar nicht entwickelt waren. Ausgehend von dieser langfristigen Zielstellung hat aber der Innovationsberater seine Aufgabe anzugehen.

4 Projektverlauf und Handlungsansatz

“Es kommt darauf an, das Suchen zu lernen!

Das folgende Kapitel soll einen praktischen Einblick in den bisherigen Projektverlauf vermitteln. Rückblickend wurde der Prozess hierzu in verschiedene Phasen gegliedert. Die Wahl dieser Darstellungsform soll zuallererst dem besseren Verständnis dienen, der Prozess selbst vollzog sich natürlich nicht in einer derart klar gegliederten Reihenfolge.

4.1 Kennenlernphase

Der Projekteinstieg erfolgte relativ spät im April 2001, d. h. drei Monate nach der offiziellen Startphase. Hinzu kommt, dass der Innovationsberater aus persönlichen Gründen in den Monaten April und Mai nur Teilzeit tätig war. Ferner ist festzustellen, dass er vorher weder am Konzept noch an der Antragsformulierung mitgewirkt hatte. Das Projekt und der Projektnehmer DRK-SAB waren ihm bis dahin unbekannt. Bezogen auf die Kennenlernphase lässt sich daher wohl eher von einer externen als internen Innovationsberatung sprechen. Deswegen waren die Voraussetzungen für einen unabhängigen kritischen Blick gerade zu Beginn des Projekts gegeben. Obwohl es zur Besonderheit des Projekts gehört, dass es nur einen (internen) Innovationsberater gibt, wurde ihm während der Anfangsmonate noch ein externer Berater auf Honorarbasis zur Seite gestellt. Der externe Berater war zu keiner Zeit in die Arbeit vor Ort involviert. Stattdessen war er in lockeren und unregelmäßigen Abständen ausschließlich als Gesprächspartner des (internen) Innovationsberaters aktiv.

In den ersten zwei Monaten April und Mai stand für den Innovationsberater das Kennenlernen der Einrichtung, der Mitarbeiter/-innen und des Projekts im Mittelpunkt. Da die Mitarbeiter/-innen zu dieser Zeit immer noch ihre alten Abteilungssitzungen in zweiwöchigem Rhythmus abhielten, erfolgte hier sowohl die Vorstellung der Person des Innovationsberaters als auch der Projektidee. Diese zwei Vorstellungen waren bewusst recht persönlich gehalten (mit Familienfotos usw.), um bestehenden Unsicherheiten gegenüber dem Beratungsauftrag entgegenzuwirken. Das Betriebsklima und die Aufnahme kann als freundlich und wohlwollend bezeichnet werden. Dennoch hatten einige Mitarbeiter/-innen Angst, der Beratungsauftrag könnte darin bestehen ihre Arbeitsplätze wegzurationalisieren. Die Aufnahme durch Geschäftsführung und Abteilungsleitung war ebenfalls freundlich und aufgeschlossen. Es

gab Einladungen zu unzähligen Terminen und Meetings; einer der meist gesprochenen Sätze dieser Phase lautete: “Ich fände gut wenn du mitkommst und mir hinterher deine unbefangene Meinung sagst.” Der “Neue” wurde auf dieser Ebene vor allem als kritischer Spiegel eigener “eingefahrener Sichtweisen” (O-Ton) begrüßt.

4.2 Analysephase

Die Zeit der Analyse erstreckte sich vor allem auf die zwei Monate Juni und Juli. An dieser Stelle bedeutsam sind nun nicht die Ergebnisse der Analyse (vgl. Kapitel 2) sondern der Weg dorthin.

Der Innovationsberater entwickelte zunächst einen Fragebogen und startete eine Serie von Interviews mit ca. der Hälfte der Mitarbeiter/-innen. (Der Fokus auf die Mitarbeiter/-innen war eine Entscheidung des Innovationsberaters. Es wären auch andere Wege möglich gewesen. So hätte er z. B. zuerst auch die verwirrende Vielfalt an Maßnahmen und Projekten zum Ausgangspunkt einer Aktenanalyse machen können, um auf diese Weise Zugang zur Tätigkeit der Mitarbeiter/-innen zu suchen.) Hierbei wurden folgende Themenbereiche angesprochen:

- Passung zwischen den Anforderungen des Berufs und den individuellen Fähigkeiten,
- befriedigende Beziehungen zu den anderen Mitarbeiter(inne)n bzw. Vorgesetzten,
- Freiheit oder Vorhandensein von externe Belastungsfaktoren,
- sozialer Hintergrund bzw. soziales Stützsystem,
- Bewältigung der beruflichen Anforderungen,
- Identifikation mit dem Beruf,
- Zufriedenheit mit der Bezahlung.

Die Auswertung dieser Interviews hat in sehr entscheidendem Maße zur Problemanalyse und der Entwicklung des Handlungskonzepts beigetragen.

Die Interviews machten deutlich, dass die spezifische Kompetenz der Mitarbeiter/-innen sowie des gesamten Systems vor allem darin besteht, sich flexibel und schnell auf neue Aufgaben einstellen zu können und engagiert und selbständig immer wieder praktische Lösungen zu finden, wobei den Mitarbeiter/-innen selbst diese Kompetenz gar nicht bewusst war. Dieser Eindruck wurde auch durch die Auswertung der Personalakten bestätigt, wonach ca. 35 Prozent der Mitarbeiter/-innen Leitungserfahrung besitzen und/oder entsprechende Fortbildungen besucht haben.

Es war interessant festzustellen, dass die Erkenntnis in direktem Widerspruch zur Auffassung der Abteilungsleiterinnen stand. Denn sie sahen die Mitarbeiter/-innen eher als unselbständig und wenig zuverlässig an. Nun ist zu sagen, dass die beiden Abteilungsleiterinnen seit über zehn Jahren bei DRK-SAB beschäftigt sind und die Einrichtung bzw. Abteilung(en) mit aufgebaut haben. Ihr Eindruck wiederum bezog sich vor allem auf verwaltungstechnische Vorgänge, welche in der Regel durch die Bewilligungsbescheide der Sozial- und Arbeitsverwaltung vorgegeben sind. Tatsächlich hat der von den Kostenträgern verlangte Verwaltungsaufwand in den letzten Jahren stark zugenommen. Es zeigte sich aber, dass sich in der Sichtweise der Abteilungsleiterinnen nicht die Defizite der Mitarbeiter/-innen sondern vielmehr die Mängel der Organisationsstruktur widerspiegelten. Was der Abteilungsleitung als Personalproblem erschien war gar keines. Im Gegenteil! Auf Grund der schnelllebigen Projektwechsel bei DRK-SAB verfügt das System genau über das Personal, welches es zur Bewältigung dieser Problemstellung braucht.

Für die Formulierung des Handlungskonzepts war diese Einsicht insofern ausschlaggebend, als hier Selbständigkeit und Engagement in Form des Teamgedankens zum Entwicklungsprinzip erhoben sind, und zwar indem die Mitarbeiter/-innen jetzt kompetenzorientiert eingesetzt werden sollen und ihre Tätigkeit eine klar umrissene Perspektive erhält.

Wie bedeutsam dieser Aspekt gerade für die Mitarbeiter/-innen selbst war und ist, zeigte die heftige Reaktion von zwei Mitarbeiterinnen im Anschluss an die Betriebsversammlung (s. u.), auf der nicht nur die Umstrukturierung bekannt gegeben wurde, sondern auch die individuelle Einteilung in die einzelnen Teams. Sie sahen sich, kurz gesagt, falsch eingesetzt. Hieran zeigte sich, dass die Hoffnungen und das Engagement im Rahmen der Umstrukturierung zum großen Teil an das Motiv Kompetenz gekoppelt waren und sind. (Für beide Mitarbeiterinnen wurde jeweils eine Lösung gesucht. Umgekehrt betrachtet haben sich aber über 90 Prozent der Mitarbeiter/-innen sehr wohl richtig zugeordnet gefühlt.)

Die Handlungsstrategie des Innovationsberaters in dieser Phase ist wie folgt zusammenzufassen: Das Ziel des Analyseverfahrens bestand darin, sowohl die Kompetenzen wie auch die Motivation der Mitarbeiter/-innen zu ermitteln, da die genaue Kenntnis beider Merkmale als Grundlage des Innovationsprozesses angesehen wird. Das in dieser Phase zugleich die im Herbst vollzogene Umstrukturierung angestoßen wurde, ist eher als Nebeneffekt dieser Phase anzusehen und verdankt sich dem Prozess selbst, war zu diesem Zeitpunkt allerdings in keiner Weise beabsichtigt. Zum besseren Verständnis scheint es an dieser Stelle von Vorteil, im Rahmen der weiteren Darstel-

lung zunächst einen inhaltlichen Zwischenschritt zu machen und die objektiven und subjektiven Triebfedern des Prozesses zu reflektieren.

4.3 Exkurs: Müssen und Wollen

Der Umbau einer Organisation hat erfahrungsgemäß mindestens zwei Faktoren zur Voraussetzung: Erstens die Notwendigkeit etwas ändern zu müssen und zweitens die Möglichkeit es auch zu tun. Während mit Notwendigkeit im Sinne von “Not wenden” eher äußere und objektive Faktoren bestimmt sind, z. B. finanzieller Druck und schlechte Ertragslage, kennzeichnet der Begriff Möglichkeit die subjektive Bereitschaft und Fähigkeit etwas zu ändern, d. h. die Existenz entsprechender Motive.

Der Auszug aus selbstverschuldeter Unmündigkeit verlangt Mut, aber auch der Mut braucht ein Motiv. Das Motiv der Mitarbeiter/-innen wurde oben schon beschrieben, und auch vor der Umstrukturierung der Organisation hatten sie keine Angst. Warum auch? Waren doch berufliche Umbrüche und Wechsel bis dahin typisch und charakteristisch für ihre Tätigkeit bei DRK-SAB gewesen. Es kommt hinzu, dass sich der Träger in den zurückliegenden Jahren des Wachstums mehrmals umstrukturiert hat. Was an einem anderem Ort vielleicht für viel Unruhe gesorgt hätte, fiel hier auf weniger heißen Boden. So war die Stimmung auf der bereits erwähnten Betriebsversammlung eher von Neugier und weniger von Sorge geprägt.

Wie war es um die Motivation der Abteilungsleiterinnen bestellt? Die Abteilungsleiter/-innen repräsentieren den Träger nach außen, ihr Focus wird bestimmt durch die Notwendigkeit.

Die Notwendigkeit zu grundsätzlichen Änderungen zu kommen war nie größer. Grundsätzlich gesagt: Das stetige Wachstum der letzten Jahre hatte sich deutlich verlangsamt, die Auftragslage und die Finanzsituation hatten sich verschlechtert. Was aber noch schwerer wog, waren die schlechten Aussichten etwas daran ändern zu können, weil die Organisation immer deutlicher an ihre Grenzen stieß; und während die Projekte stetig an Niveau verloren, drohte der Ruf von DRK-SAB zusehend Schaden zu nehmen.

Nun liegt es auf der Hand, dass der Innovationsberater durch seine Position als Abteilungsleiter immer Gefahr lief gerade wegen dieser widrigen Umstände in die Abteilungsmühle gesogen zu werden und den Beratungsauftrag aus den Augen zu verlieren. Deswegen hatte er bereits Anfang Juni die Frage aufgeworfen, wie die Abteilungsleitung entlastet werden könnte. Und sicher lag auch hier ein Grund für den personenorientierten Analyseansatz.

Die Diskussion über diese Frage war die Geburtsstunde der Idee, Teamleiter/-innen einzusetzen. Aber nicht nur dieser Idee, denn der Gedanke führte relativ schnell und geradezu zwangsläufig zur Einsicht in eine notwendige Umstrukturierung und damit zum spezifischen Handlungsgeschehen bei DRK-SAB. Während die Frage nach der Entlastung der Abteilungsleitung mit der Idee der Teamleiter/-innen beantwortet war, so hatte die sich hieraus ergebende zweite Frage schon konzeptionellen Charakter: Wofür sollten die Teamleiter/-innen zuständig sein? Aus der Diskussion über ihre möglichen Kompetenzbereiche entstand letztendlich der Konzeptgedanke Aufteilung der Abteilung in die drei Coachingteams Beratung, Vermittlung und Kompetenzförderung und somit das Handlungskonzept überhaupt.

Die Konsequenz hieraus ist: Muss und will man eine der Abteilungsleitung nachgeordnete Verantwortungsebene bilden, dann ist man gezwungen die ganze Abteilung neu zu organisieren. Das eine geht nicht ohne das andere.

4.4 Beteiligungsphase

Die Diskussion über die Umstrukturierung fand ausschließlich auf der Leitungsebene statt. Einzige Ausnahme hierbei waren jene Mitarbeiter/-innen, welche für die Teamleiterfunktion ausgewählt wurden und der Betriebsrat. Die Diskussion mit dem letztgenannten Personenkreis war u. a. auch deswegen von Bedeutung, weil sie Rückschlüsse auf die Stimmung der Mitarbeiter/-innen zuließ. Dass die Diskussion ansonsten nur auf der Leitungsebene geführt wurde, erklärt sich zunächst daraus, dass es für die Umstrukturierung einer Abteilung eines Beschlusses auf Leitungsebene bedarf. Eine solche Frage wird immer erst in der Leitung diskutiert, bevor man möglicherweise die Mitarbeiter/-innen dazu befragt. Der Innovationsberater musste sich hierfür zunächst einen Auftrag einholen.

Es soll sich trotzdem niemand ein falsches Bild von Art und Umfang der Diskussion machen. Denn insgesamt waren über 20 Personen in den Diskussionsprozess einbezogen und gefragt ihre Meinung zu sagen. Die Reaktion war auf allen Ebenen gleichermaßen positiv und zustimmend. Bevor es im Oktober zur Bekanntgabe der Umstrukturierung kam, wurde diese Frage vorher mit folgenden Ebenen bzw. Personen diskutiert:

- den Geschäftsführern,
- der Geschäftsführung und den Abteilungsleiter(inne)n,
- dem Betriebsratsvorsitzenden,
- dem Betriebsrat,

- den Kandidaten für die Funktion der Teamleitung,
- dem Kreisvorstand Deutsches Rotes Kreuz e. V.

Darüber hinaus wurde im Vorfeld die neue Konzeption der Abteilung in einer gesonderten Sitzung mit dem Kreissozialamt Borken diskutiert, um auch von der Seite der Auftraggeber und Kostenträger eine entsprechende Rückmeldung zu erhalten. Und auch von hier kamen durchweg positive Signale. Entsprechende Versuche mit der Arbeitsverwaltung Borken und Coesfeld ins Gespräch zu kommen gestalteten sich bis Ende des Jahres allerdings schwieriger.

Der Beschluss, die Abteilung umzustrukturieren wurde Anfang Oktober auf einer Betriebsversammlung bekannt gegeben. Hierzu war nach Absprache mit Geschäftsführung und Betriebsrat zwei Wochen vorher eine schriftliche Einladung an alle Mitarbeiter/-innen verschickt worden. Es wurde bewusst ein offizieller Rahmen gewählt, um die Ernsthaftigkeit der Veranstaltung zu unterstreichen.

Es waren alle Mitarbeiter/-innen der ehemaligen Abteilungen 1 und 3 anwesend. Bis auf die Tatsache, dass die Leitung seit längerem die Köpfe zusammensteckte und grundsätzliche Entscheidungen über die Organisation der Abteilung anstanden, waren ihnen keine Informationen näher bekannt. Im Mittelpunkt der Versammlung stand die Analyse des Innovationsberaters und die Darstellung der zukünftigen Abteilungsstruktur. Insbesondere die Geschäftsführung forderte die Mitarbeiter/-innen zur Mitarbeit auf, während der Betriebsrat dem Projekt ebenfalls seine ausdrückliche Zustimmung gab, es sich aber vorbehielt im März 2002 eine erste Zwischenbilanz ziehen zu wollen. Diese Aussage bezog sich in erster Linie auf die Frage, wie konsequent die Leitung den Prozess der Umgestaltung wirklich vorantreibt oder ob sie bei halbherzigen Reformen stehen bleibt und sich am Ende doch nichts grundsätzlich ändert ("wie so oft").

Die Stimmung der Mitarbeiter/-innen auf und nach der Versammlung war verhalten zustimmend. Die Überlegung, dass die Themen Beratung, Kompetenzförderung und Vermittlung die Kernfelder ihrer Tätigkeit markieren, hatte der Innovationsberater mit ihnen schon Anfang August im Rahmen einer routinemäßigen Abteilungssitzung reflektiert. Und auch das Stichwort von der individuellen Förderplanung war nicht neu, da es hierzu bereits Anfang des Jahrs eine Arbeitsgruppe gegeben hatte. Waren den Mitarbeiter(inne)n bisher also nur Teilaspekte bekannt, so wurden sie hier über das Konzept in seiner Gänze informiert. Insbesondere die Diskussionen in der Raucherpause und nach der Veranstaltung zeigten aber, dass sie mit der formulierten Kritik an der alten Abteilungsstruktur und ihrer Einteilung in die Coachingteams höchst zufrieden waren.

Das heißt nun aber alles nicht, dass der inhaltliche Anspruch an die Coachingteams von den Mitarbeiter(inne)n schon in ausreichendem Maße erfasst wurde. In ihrem Fokus stand nicht der gemeinsame Auftrag, sondern das eigene Interesse, dass die Arbeitsbedingungen konkreter und individuell auf ihre Person und Aufgabe zugeschnitten werden. Das ist legitim und muss auch so sein, da Beteiligung sonst nicht möglich ist. Diese Perspektive ist aber noch lange nicht hinreichend. Die Umstrukturierung schafft für die Einzelnen nur bessere organisatorische Voraussetzungen, sich beteiligen zu können. Doch wie die Beteiligung am Ende konkret aussieht, welche Zielvorstellungen die einzelnen Teams und Mitarbeiter/-innen verfolgen, darüber kann an dieser Stelle noch nichts gesagt werden.

Die Idee der Coachingteams ist der Notwendigkeit geschuldet, die Mitarbeiter/-innen stärker als bisher in die Verantwortung einzubeziehen. Im Unterschied zu den früheren Abteilungen sind sie aber als arbeitende und entwickelnde Körperschaft konzipiert. So gesehen wird Beteiligung im Rahmen dieses Projekts auch als Übertragung der Verantwortung am eigenen Arbeitsplatz definiert. Zusammengenommen sollen die Coachingteams ein Fördersystem aufbauen, welches die Basis für das zukünftige Kompetenzzentrum ist. In diesem inhaltlichen Punkt der Selbstorganisation steht das Projekt jetzt am Anfang.

4.5 Antragsphase

Die Umstrukturierung war erstens eine durch den Innovationsberater angelegte Top-down-Entscheidung von Geschäftsführung, Abteilungsleitung und Betriebsrat, die Mitarbeiter/-innen wurden vorher nicht gefragt, wenn man einmal vom Betriebsrat absieht. Zweitens wurde sie aber früher als noch im Sommer gedacht umgesetzt. Ursprünglich war hierzu in der Zeit von November/Dezember eine Klausurtagung mit den Mitarbeiter(inne)n geplant.

Es wäre also theoretisch ein anderer Prozess denkbar gewesen, praktisch ist es dazu aber nicht mehr gekommen. Hierfür sind mindestens drei Gründe zu nennen:

1. Teamleiter einsetzen ohne Teams war nicht möglich. Anders gesagt: Man kann sich keine dynamische Arbeitsstruktur geben, aber althergebrachte Lehrgänge durchführen. Form und Inhalt müssen übereinstimmen. Das Ende der Antragsphase für neue Projekte war aber Dezember; sollten die Probleme nicht noch ein Jahr länger verschleppt werden, was Stagnation und Frustration nach sich gezogen hätte, dann musste gehandelt werden.

2. Auch das oben genannte Gespräch mit dem Kreissozialamt entwickelte sich zu einem Selbstläufer. Nach dem die Konzeption dort vorgestellt worden war, wollte die Verwaltung nun auch sofort einen entsprechenden Antrag vorgelegt bekommen. Da berufliche Bildungsmaßnahmen für diese Institution eine relativ neue Angelegenheit sind, sind Denken und Handeln noch nicht so festgefahren. Das heißt, das Sozialamt ist noch wesentlich beweglicher bei der Vergabe seiner Maßnahmen und auch bereit sich auf neue Experimente einzulassen. Das war so zwar so kurzfristig nicht geplant, aber kaum zurückzunehmen.
3. Einerseits war die Diskussion im Hinblick auf die neue Handlungskonzeption soweit gediehen und greifbar, dass kaum noch jemand ein Motiv hatte, damit jetzt innezuhalten und in "alten Latschen" weiter zu laufen; andererseits war der Fokus so sehr auf die Umstrukturierung gerichtet, dass gar keine anderen Projekte mehr ins Auge gefasst worden waren. Die Diskussion hatte soviel Zeit absorbiert, dass keine ausreichenden Alternativen und Zwischenschritte zur Verfügung standen.

Kurz gesagt: Der Prozess hatte soviel Energie freigesetzt, dass die Abteilung den Sprung wagen musste. Eine solche Dynamik ist faszinierend und bringt viel in Bewegung. So wurde z. B. der Antrag für das Kreissozialamt in einer echten Gemeinschaftsaktion der Abteilungsleiter/-innen, Teamleiter/-innen und des Innovationsberaters erarbeitet und formuliert. Die Art und Weise wie dieses Produkt erstellt wurde, bedeutete genauso eine neue Qualität wie das Produkt selbst. Darüber hinaus verschaffte seine erfolgreiche Einführung am Markt eine Arbeitsgrundlage im Sinne der Umstrukturierung und eröffnet auch neue Chancen für weitere Projektierungen diesen Charakters.

Zugleich beinhaltet eine derart stürmische Entwicklung die Gefahr, dass sich das System überhitzt. Tatsächlich ist die Ebene der Mitarbeiter/-innen in dieser Zeit stark aus dem Blickfeld geraten. Dies betrifft besonders die Arbeit der Coachingteams. Zwei zentrale Probleme wurden offensichtlich:

1. Es hat keine genaue Kompetenzdefinition mit Blick auf die Teamleiter/-innen stattgefunden. Dabei zeichnet sich zunehmend ab, dass ihre Aufgaben je nach Arbeitsfeld stark divergieren. Eine generalisierende Arbeitsplatzbeschreibung innerhalb eines individuellen Fördersystems ist einfach nicht möglich.
2. Die Teams haben angefangen zu arbeiten und zunächst ihr inhaltliches Selbstverständnis diskutiert. Das ist positiv; heute werden im Unterschied zu früher ca. 80 Prozent der Sitzungszeit auf inhaltliche Themen verwandt. Andererseits hat sich insbesondere der Innovationsberater nicht genug darum gekümmert, ob sich die Teams im Rahmen des Fördersystems auch den Fragen zuwenden, welche als erste gelöst werden sollten.

Die systemische Wechselwirkung in der Zielstellung der Teamarbeit bzw. Selbstorganisation der Teams blieb zu stark unterbelichtet.

In der Konsequenz gibt es einen Reformstau, aber auch kein Zurück mehr. Dennoch bleibt die Frage nach dem richtigen Tempo der Entwicklung offen. Wo sonst Beharrungsvermögen die Entwicklung blockiert, ist die Dynamik jetzt vielleicht zu groß. Und was hat das mit der Rolle und Position des Innovationsberaters zu tun? Dies zu bewerten ist vielleicht nicht nur Aufgabe dieses Projekts. Trotzdem muss das Tempo für 2002 gedrosselt und bewusster dosiert werden. Man kann auch zum Getriebenen werden, wenn man eine Entwicklung antreibt. Oder anders gesagt: Das System hat in der Vergangenheit gelernt im roten Bereich zu drehen, es ist fraglich, ob der Innovationsberater gut damit beraten ist, auf dem gleichen Level weiterzumachen.

5 Fragestellung und Aufgabenbestimmung

Die folgenden Ausführungen markieren den konzeptionellen Rahmen für den weiteren Projektverlauf.

Kompetenzgewinn bedeutet für Sozialhilfeempfänger und Erwerbslose sowohl eine Chance wie auch eine Herausforderung. Die Chance besteht in der größeren Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben sowie materiellen Wohlstand der Gesellschaft. Dies ist letztlich das entscheidende intrinsische Motiv zur freiwilligen Teilnahme an jedweder Fördermaßnahme. Davor aber steht die Herausforderung, zunächst bestimmte individuelle und soziale Entwicklungsaufgaben bewältigen zu müssen. Und hier genau hat die individuelle Förderplanung anzusetzen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Lerndienstleistungen werden in Zukunft also nicht nur aus fiskalischen Gründen dem Anspruch an eine individuell zugeschnittene Kompetenzförderung gerecht werden müssen.

Deswegen ist es interessant zu beobachten, dass das Casemanagement in den letzten Jahren auch in der Bundesrepublik zunehmend Anwendung in der Sozialen Arbeit findet. Ursprünglich in den USA entwickelt, hat es die Aufgabe, die z. T. stark ausdifferenzierten Leistungen des sozialen Systems im Sinne des Klienten zu vernetzen und soziale Unterstützung zu leisten. Im Kern geht es darum, dass die Betroffenen ihre eigenen Ressourcen und die ihrer sozialen Umwelt (wieder) nutzen und aktiv heranziehen (Kompetenzansatz).

Mit dem allgemeinen Ziel, bisher nicht genutzte Möglichkeiten von Individuen und Systemen zu aktivieren und verschiedenste Hilfeleistungen in ein Gesamtkonzept zu integrieren, sind jedoch eine Reihe neuer Fragen und Herausforderungen verbunden, deren Beantwortung im konkreten Rahmen Sozialer Arbeit und Bildung (sowie auch in den anderen Feldern sozialer Hilfe) oft noch aussteht. Bezogen auf die Tätigkeit des DRK lassen sich hier vor allem zwei Fragen- bzw. Aufgabenkomplexe hervorheben.

5.1 Entwicklungsplanung und Neustrukturierung

Im Sinne einer individuellen Ressourcenorientierung und Unterstützung ist zu fragen, welche individuellen Kompetenzen denn nun relevant sind und aufgegriffen bzw. aktiviert werden können. So ist z. B. bis heute unklar, warum bestimmte Teilnehmer/-innen eine Fördermaßnahme abbrechen, wäh-

rend andere mit ähnlichen Belastungen dieselbe Maßnahme erfolgreich abschließen.

Es fehlt ein generalisierendes Analysemodell zur Erklärung von Maßnahmeabbrüchen, das nicht nur Aussagen über vorhandene Benachteiligungen und Handicaps trifft, sondern auch die Ressourcen der so genannten “erfolgreichen” Teilnehmer/-innen benennt. Nur so kann erklärt werden, durch welche Ressourcen Belastungen unterschiedlicher Qualität und Quantität kompensiert werden können.

Zugleich ließe sich aus einem solchen Analysemodell eine klare Aufgabenbestimmung für die Casemanager ableiten, wodurch die pädagogische Arbeit und Wirksamkeit dieser Form sozialer Arbeit auch für die Kostenträger transparent und konkret nachvollziehbar wäre. Dies ist eine Forderung, welche insbesondere im Zuge einer individuellen Förderplanung in Zukunft an Relevanz gewinnen wird.

Neben der Effektivierung der Hilfeangebote sollen die Casemanager zugleich die Effizienz des Mitteleinsatzes steigern. Die Verbesserung der Aufwands- und Ergebnisrelation ist für die Soziale Arbeit und die Kostenträger schließlich auch in finanzieller Hinsicht bedeutsam. So gesehen wäre nichts gewonnen, wenn sie nur einen zusätzlichen Kostenfaktor darstellten. Hieraus folgt: Ein solches individuelles Hilfeangebot kann nur dann praktisch erfolgreich sein, wenn sich das System sozialer Arbeit und Bildung darauf einstellt und entsprechend verändert.

5.2 Dienstleistungssektoren

Lerndienstleistungen werden in Zukunft dem Anspruch an eine individuell zugeschnittene Kompetenzförderung gerecht werden müssen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund alle von DRK-Soziale Arbeit und Bildung gGmbH (SAB) im Auftrag der Sozial- und Arbeitsverwaltung durchgeführten Bildungs- und Fördermaßnahmen, so lassen sich drei zentrale Arbeitsfelder ausweisen:

- Beratung
- Vermittlung
- Kompetenzförderung.

Die Spezialisierung und Differenzierung individuell auszurichtender Bildungsangebote wird sich für die DRK-SAB entlang dieser Kerngeschäftsfel-

der zu strukturieren haben. Zugleich ist die qualitative Weiterentwicklung der einzelnen Dienstleistungsfelder als eigenständige Aufgabe anzusehen.

Der Aufbau des “Kompetenzzentrum-DRK” hat diese drei Kernbereiche ins Blickfeld zu nehmen. Dem liegt die Einschätzung zu Grunde, dass die Felder Beratung und Vermittlung deutlich an Bedeutung gewinnen werden, während das Feld der kompetenzfördernden Maßnahmen zwar nicht an Bedeutung verlieren wird, sich aber sehr viel mehr am Einzelfall wird ausrichten müssen.

5.2.1 Beratung

Zu diesem Zweck wird zunächst ein ganzes Beratungssystem aufgebaut werden müssen, um die notwendigen individuellen Weichenstellungen für den weiteren Förderprozess überhaupt gewährleisten zu können. Das DRK definiert seine Beratungsarbeit als passgenaue individuelle Orientierungshilfe zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Die Eckpfeiler dieses Beratungssystems sind (Zur konkreten Darstellung des Konzepts vgl. auch den Antrag “Stepp by Stepp”, Kreissozialamt Borken 2002.):

- Eine Erst- bzw. Vorfeldberatung in Form regelmäßiger Sprechstunden bei den örtlichen Sozial- und Arbeitsämtern sowie aufsuchender Sozialarbeit.
- Eine individuelle Entwicklungsplanung, um vorhandene Kompetenzen zu fördern und Vermittlungshemmnisse abzubauen; u. a. mit Hilfe eines Assessmentcenters zur beruflichen Profilanalyse.
- Eine gezielte Fachberatung bei finanziellen Problemlagen, weil die Verschuldung der Klienten oftmals das zentrale Vermittlungshemmnis darstellt; soweit Bedarf an anderen Fachberatungen besteht, soll diese in Kooperation von anderen Einrichtungen und Trägern geleistet werden.

5.2.2 Vermittlung

Da die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt zunehmend als Prüfstein für den Erfolg von Lerndienstleistungen angesehen wird, wird sich der Weg zwischen beratender und vermittelnder Tätigkeit in Zukunft (selbst unter Wegfall qualifizierender Angebote) abkürzen. Der Vermittlungsauftrag wird zukünftig immer direkter an die beruflichen Bildungsträger herangetragen werden. Das DRK versteht unter Vermittlung die dauerhafte und stabile Integration von Erwerbslosen in das Berufsleben und die soziale Umwelt. Insofern

wird Vermittlung nicht nur als ein verwaltungstechnischer Vorgang angesehen, sondern hat die verschiedenen Dimensionen sozialer Existenz zu berücksichtigen. Deshalb erscheint es sogar sinnvoll, diese Aufgabe an soziale Träger zu übertragen bzw. zu delegieren, da ja der Hauptanteil der sonstigen Förderarbeit auch bei ihnen liegt.

5.2.3 Kompetenzförderung

Die im Bereich der Kompetenzförderung des DRK angesiedelten Maßnahmen und Projekte der Weiterbildung, Umschulung, Qualifizierung und Beschäftigung können nicht den Bedarf der ganzen Region abdecken. Hier besteht einerseits für alle Bildungsträger die Aufgabe ein klares Leistungsprofil zu entwickeln, andererseits müssen sie sich im Sinne eines klientenorientierten umfassenden Leistungsangebots miteinander vernetzen. Dabei ist anzunehmen, dass die berufspraktischen Qualifizierungsanteile “im Haus” in Zukunft eher rückläufig sein werden, wogegen im Sinne einer passgenauen betriebsnahen Qualifizierung die Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft zunehmen wird. Denn nichts ist so vielfältig wie die Wirklichkeit. Beides, also die Vernetzung der Qualifizierungsangebote der regionalen Bildungsträger sowie die Kooperation mit den Betrieben, stellt für alle Beteiligten eine neue Herausforderung dar. Um einen hohen Grad an passgenauen individuellen Lernangeboten zu erreichen, sollen diese in Form von Modulen entwickelt und umgesetzt werden.

5.3 Zielstellungen und Handlungsebenen

Die Zielstellung des Projekts lässt sich wie folgt definieren: “Kompetenzzentrum-DRK” heißt, dass die DRK-SAB in den Kernbereichen ihrer Bildungs- und Förderarbeit: Beratung, Kompetenzförderung und Vermittlung, neue Formen des Angebots und der Organisation plus Casemanagement entwickelt und einrichtet (vgl. Übersicht 1). Es werden vier Handlungsebenen verfolgt:

- *Fördersystem:* Die bestehenden Abteilungen 1 und 3 wurden aufgelöst bzw. zusammengefasst und eine neue Arbeitsstruktur und Ablauforganisation geschaffen. Ziel ist eine stärkere Spezialisierung und Differenzierung individuell ausgerichteter Lerndienstleistungen entlang der Kerngeschäftsfelder Beratung, Kompetenzförderung und Vermittlung (Qualitätsverbesserung durch Organisationsentwicklung).
- *Teamarbeit:* Die Innovation der Lerndienstleistungen ist nur auf Grundlage einer starken Mitarbeiterbeteiligung denkbar. Hierzu wurden Kompetenz-Coachingteams in den Bereichen Beratung, Kompe-

tenzförderung und Vermittlung eingerichtet, so genannte Personalpools, welche für die Weiterentwicklung ihres Arbeitsgebiets selbst verantwortlich sind. Jedes Team hat eine eigene Teamleitung und arbeitet weitgehend selbstorganisiert und selbstgesteuert.

- *Casemanager*: Individuelle Förderung ist dann zu gewährleisten, wenn auch jemand für den Einzelfall zuständig ist. Der Aufbau einer kunden- bzw. kundenorientierten Kooperation wird durch die Einsetzung von Casemanagern erreicht. Die Casemanager repräsentieren den dynamischen Teil des Fördersystems, da sie gemeinsam mit dem Klienten das Fördersystem durchlaufen und den Erfolg einzelfallbezogen absichern. Organisationstechnisch werden sie in einem eigenen Personalpool dem “Coaching-Team Beratung” zugeordnet.
- *Profiling*: Es soll ein so genanntes “Qualitäts-Controlling-Standard-System” eingerichtet werden. Hierzu wird der berufliche Förderprozess in grundlegende entwicklungspsychologische Lernbereiche gegliedert, deren Lösung grundlegend für jeden erfolgreichen beruflichen Förderprozess sind. (Vgl. Casper, Th./Ivankovic, P.: “Ausbildungsabbruch. Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung” (Kurztitel). In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 46/2001. – Das hier beschriebene “Modell” wurde ursprünglich im Rahmen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) entwickelt. Dennoch sind die formulierten Entwicklungsaufgaben mit leichten Modifikationen auch auf den Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung übertragbar.) Dadurch wird nachvollziehbar, was genau unter individueller Entwicklungsplanung zu verstehen ist und welche individuellen Ressourcen für den Förderprozess überhaupt relevant und zu aktivieren sind.

Der Vorteil des letztgenannten Punkts besteht darin, dass hierdurch eine verbindliche Grundlage für die individuelle Entwicklungsplanung im Kompetenzzentrum gegeben ist. Darüber hinaus ist die zu leistende Förderung jederzeit konkret zu begründen und nachvollziehbar. Das Modell ermöglicht frühzeitige individuelle Vorhersagen über individuelle Gefahrenquellen (Abbruchwahrscheinlichkeit), wodurch gezielte präventive Maßnahmen möglich werden.

So gesehen lassen sich die individuellen Förderleistungen sowohl gegenüber den Klienten wie auch den öffentlichen Stellen jederzeit begründen, beantragen und abrechnen. Ziel ist ein hohes Maß an Transparenz, Wirksamkeit und Kontrolle pädagogischer Arbeit. Zudem erhalten die Casemanager hierdurch einen klaren Arbeitsauftrag und sind alle Dienstleistungsfelder inhaltlich miteinander verzahnt und verbunden.

6 Ausblick 2002

Die Umstrukturierung zieht zahlreiche Klärungsprozesse nach sich. Definiert werden müssen u. a.:

- die konkreten Verantwortlichkeiten der Abteilungsleiter/-innen, Teamleiter/-innen, Mitarbeiter/-innen und des Innovationsberaters,
- die einzelnen Verantwortungsbereiche,
- die Entwicklungsziele der Verantwortungsbereiche,
- die Kooperationsbeziehungen zwischen den Coachingteams.

Die Übersicht 2 soll den aktuellen Stand der Debatte verdeutlichen. Eine genaue Darstellung würde an dieser Stelle zu weit führen, auf einen Punkt soll aber hingewiesen werden: Ein genauer Blick auf Übersicht 2 zeigt, dass das traditionelle Lehrgangsangebot (Punkt 3.1) die einzige Maßnahmeform ist, welche für keinen anderen Bereich eine Dienstleistung erbringt, umgekehrt vom Fördersystem selbst aber profitiert. Besser lässt sich der Unterschied zwischen dem alten und neuen Fördergedanken kaum illustrieren. Zugleich wird hier eines der Kernprobleme des Projektansatzes markiert: Das traditionelle Lehrgangsangebot blockiert praktisch jede neue Entwicklung. Eine zentrale Herausforderung für 2002 wird darin liegen, die geschlossenen und die offenen Angebotsformen gemeinsam organisieren zu müssen. Dies hat insbesondere bei der Frage nach der Verteilung der Verantwortungsbereiche zu Entscheidungen geführt. Während die Abteilungsleiter/-innen auch in Zukunft für das Projektmanagement zuständig sind, obliegen die Bereiche Team- und Qualitätsmanagement den Teamleiter(inne)n. Damit werden diese zu zentralen Repräsentanten des Projektgedankens. Der Entwicklung der Teamleitung muss darum gerade in diesem Jahr besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Als inhaltliche Aufgabenfelder für die einzelnen Teams zeichnen sich ab:

- Konzeption Profiling und individuelle Förderplanung
- Kompetenzförderung im Rahmen von Modularisierung
- Aufbau qualifizierter Bewerbungshilfen

Der Einstieg in diese inhaltliche Arbeit erfolgt im ersten Quartal des Jahres durch eine Serie von Klausurtagen; dies sind Klausurtag der

- Abteilungsleiter/-innen,
- Teamleiter/-innen,

- Abteilungs- und Teamleiter/-innen,
- Teams Beratung, Kompetenzförderung und Vermittlung.

Auf einen für die Innovationsberatung bedeutsamen Aspekt soll in diesem Zusammenhang nun noch verstärkt eingegangen werden: In einem Kommentar zu den vom Rechnungshof kritisierten Vermittlungsstatistiken der Bundesanstalt für Arbeit heißt es:

“Wenn Jagoda Fehler machte und deshalb gehen muss, dann kommt ein anderer, der vielleicht fehlerlos handelt. *Besser wird auch er es nur machen können, wenn die Strukturen verändert werden.* (...) In dieser Arbeitswelt steht die Bundesanstalt wie ein veraltetes Stahlwerk. Zentral organisiert wird jeder Arbeitslose gleich behandelt. Soll sich dieser Apparat auf die neuen Trends und den einzelnen Arbeitslosen einstellen, dann muss er vermutlich zerschlagen werden: *in viele kleine eigenverantwortliche Einheiten.* Dies setzt ein neues Denken über Instrumente und Ziele voraus. So spiegelt der Zustand der Bundesanstalt für Arbeit auch das Denken und Handeln der politischen Klasse wider. *Und an den möglichen Veränderungen wird sich deren Innovationskraft und Entschlossenheit ablesen lassen.*” (Frankfurter Rundschau, Nr. 34/09.02.2002, S. 3) – (Hervorhebungen P. I.)

Die aktuelle Entwicklung um die Bundesanstalt für Arbeit wird auch für die beruflichen Bildungsträger Konsequenzen zeigen. Die Bildungsträger haben sich in der Vergangenheit entlang der Finanztöpfe strukturiert. Da z. B. die Mittel für Beschäftigungsmaßnahmen aus anderen Töpfen bereitgestellt werden als jene für Weiterbildung oder Berufsvorbereitung, hat sich hier entlang der Finanzierungsstruktur auch die Abteilungsstruktur der Träger aufgebaut. So war es jedenfalls bei DRK-SAB, und es ist anzunehmen, das es bei anderen vergleichbaren Trägern nicht anders aussieht. Nunmehr wird darum auch nicht nur die Leistungsstatistik der Bundesanstalt auf den Prüfstand gestellt werden, sondern auch die Ergebnisse der Arbeit der Bildungsträger. Denn sie sind Teil des Systems der Kostenträger. Diese Herausforderung rechtzeitig anzunehmen, wird auch zu einem Prüfstein sozialer Ansprüche in der Zukunft. Dies beinhaltet auch, sich eine andere Struktur zu geben.

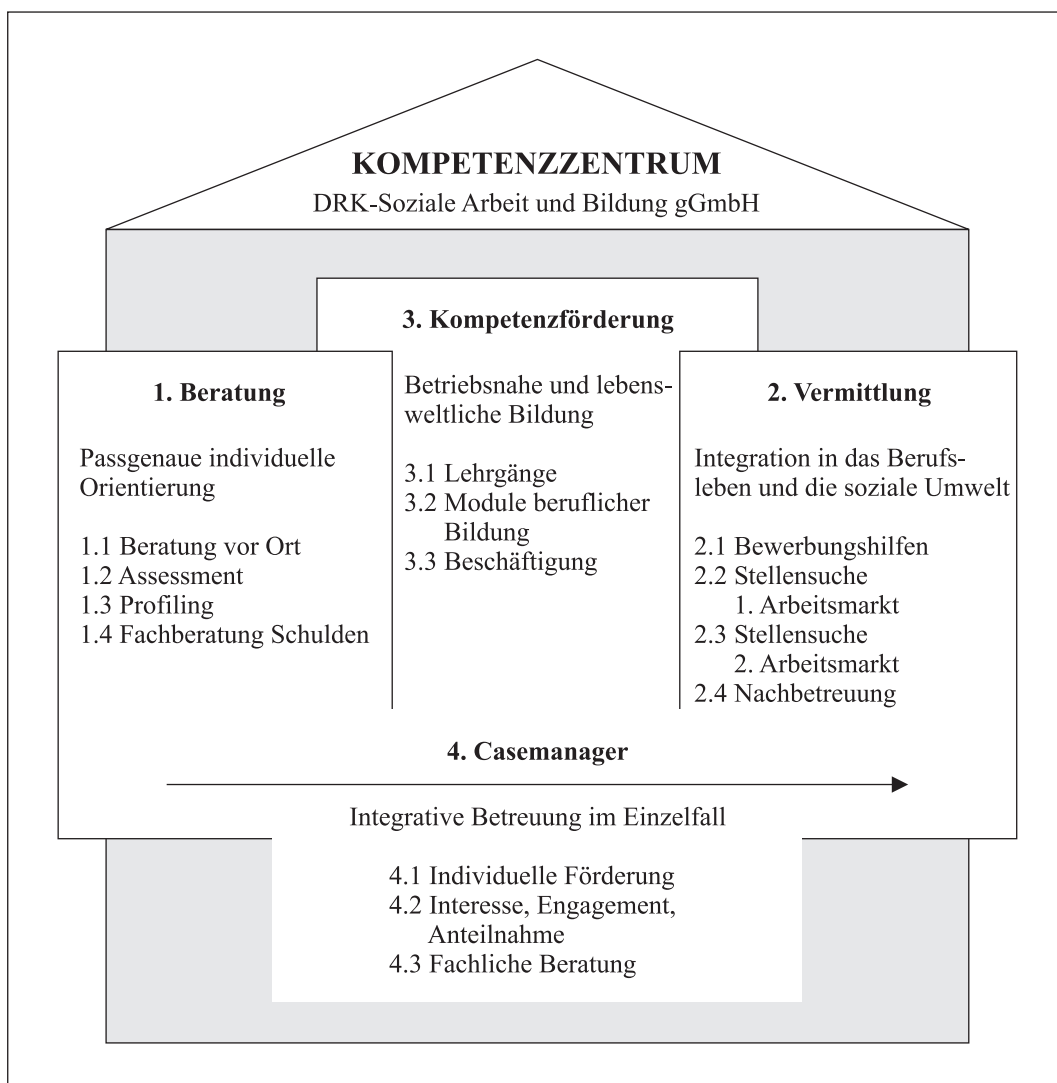
Für die Umstrukturierung bei DRK-SAB mag es dabei förderlich oder zumindest nicht hinderlich gewesen sein, dass der Innovationsberater zugleich auch Abteilungsleiter ist. (Genauso förderlich mag es gewesen sein mit der Innovationsberatung erst mal nur in einer Abteilung zu beginnen. Es stellt sich die Frage, ob das auf Dauer hinreichend ist.) So machte es z. B. aus Sicht vieler Mitarbeiter/-innen einen Unterschied, ob auch ein Verantwortungsträger Kritik am eigenen Betrieb übt oder ein nur einflussloser Berater. Das Innovationsvorhaben gewann hierdurch an Glaubwürdigkeit und Autorität.

Mit Blick auf den vor uns liegenden Projektabschnitt ist diese Positionierung allerdings problematisch.

Insbesondere das Aushandeln der konkreten Verantwortlichkeiten zwischen den verschiedenen Verantwortungsebenen aus Abteilungsleitung, Teamleitung und Teammitgliedern wird nicht konfliktfrei verlaufen und verlangt eine neutrale Position. Diese kann ihre Glaubwürdigkeit daraus gewinnen, dass sie als “Gewissen” des gemeinsam verfolgten Projektziels agiert. In diesem Sinne wäre die Innovationsberatung im Rahmen von DRK-SAB weder als Aufgabe der Abteilungsleitung noch als Stabsstelle zu definieren, sondern als Dienstleistung gegenüber allen am Projekt beteiligten Funktionsträgern und Personen. Über diese Auffassung des Innovationsberaters wird zurzeit eine Debatte sowohl mit der Geschäftsführung wie auch auf Abteilungsebene geführt.

Übersicht 1

Kompetenzzentrum



Übersicht 2

Kooperationsebenen/interne Dienstleistungen

Kooperationsebenen/interne Dienstleistungen “wer macht was für wen”	
Dienstleister	Dienstleistung für ...
1. Beratung	Kooperationspartner
1.1 Beratung vor Ort	2. Vermittlung
	3.2 Module
	4. Casemanager
1.2 Assessment	1.3 Profiling
	2.1 Bewerbung
	3.2 Module
	3.3 Beschäftigung
	4.1 Individuelle Förderung
1.3 Profiling	2.1 Bewerbung
	3.2 Module
	3.3 Beschäftigung
	4.1 Individuelle Förderung
1.4 Fachberatung Schulden	4.3 Fachliche Betreuung
2. Vermittlung	Kooperationspartner
2.1 Bewerbung	3. Kompetenzförderung
	4.3 Fachliche Betreuung
2.2 Stellensuche 1. AM	3.1 Lehrgänge
	3.2 Module
2.3 Stellensuche 2. AM	3.3 Beschäftigung
2.4 Nachbetreuung	4.1 Fachliche Betreuung
3. Kompetenzförderung	Kooperationspartner
3.1 Lehrgänge	
3.2 Module	2.2 Stellensuche 1. AM
	2.3 Stellensuche 2. AM
	3.1 Lehrgänge
	3.3 Beschäftigung
3.3 Beschäftigung	3.2 Module
	Soziale Dienstleistungen
4. Casemanagement	Kooperationspartner
4.1 Individuelle Förderung	1.2 Assessment
	1.3 Profiling
	2.1 Bewerbung
	2.4 Nachbetreuung
	3.3 Beschäftigung
4.2 Engagement	Integrativ
4.3 Fachliche Betreuung	1.3 Fachberatung Schulden
	Kostenträger, externe
	Kooperationspartner usw.

Potenzialorientierte Prozessberatung zur Entwicklung der Innovationsfähigkeit

1 Einführung

Auch wer sich nicht auf ein organisiertes Lernarrangement einlässt, lernt. Kaum jemand kann sich den Lernanforderungen unserer Lebens- und Arbeitswelt entziehen. Lernen – so scheint es – müssen (zur Zeit?) alle: Menschen, Teams, Organisationen, Regionen. Karl-Heinz Geißler charakterisiert den gesellschaftlichen Mainstream treffend mit dem Satz: “Der Zwang zum Lernen nimmt ab, aber gleichzeitig nimmt der Druck zum Lernen zu!” (Aus einem Vortrag von K.-H. Geißler anlässlich der Internationalen Konferenz für Berufsberatung “Beraten für Bildung, Beruf und Beschäftigung”, Berlin, 30.8.-1.9.2000.). Weiterbildungsorganisationen als institutionalisierte Lernorte sind dabei in vielfältiger Weise gefordert, *Lernen* neu zu denken, neu zu initiieren und zu gestalten und das eigene Profil zu schärfen.

Ganz aktuell wird der Veränderungsdruck für Weiterbildungseinrichtungen besonders deutlich spürbar und verstärkt sich durch die Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik. Für die Weiterbildungseinrichtungen stellen sich Fragen: Wie können wir die eigene Wettbewerbs- und Überlebensfähigkeit sichern? Welche Veränderungen sind dazu erforderlich? Wie können Lernprozesse initiiert werden, um Mitarbeiter/-innen aktiv an den Veränderungsprozessen zu beteiligen? Zukunftssichernde strategische Entscheidungen stehen an und die eigene Lern- und Innovationsfähigkeit ist gefragt. Ein Leichtes für die Profis des Lernens? Nicht ganz, denn im laufenden operativen Geschäft der Bildungseinrichtungen und einem enormen “Innovationszwang” bleibt meist wenig Zeit für das eigene Lernen.

Für die Werkstatt Unna (W.U.) ist dennoch klar, dass die Zukunftsfähigkeit der Einrichtung daran geknüpft ist, die eigene Lernfähigkeit unter Beweis zu stellen und für die Zukunft zu sichern. Die Beteiligung am Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” im Bereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” (LiWe) wird als Chance aufgegriffen, Lernprozesse im Unternehmen zu initiieren und langfristig in ein Gesamtkonzept von Personal- und Organisationsentwicklung einzubinden.

Heute, fast ein Jahr nach dem Start, haben sich in der Werkstatt Unna verschiedene Lernaktivitäten, in denen hierarchie- und abteilungsübergreifend Mitarbeiter/-innen in und mit unterschiedlichen Rollen und Aufgaben tätig sind, miteinander verbunden. Seit der Berichtlegung im Dezember 2001 hat sich dieser Prozess weiter entwickelt. Seit der Berichtslegung im Dezember 2001 hat sich dieser Prozess weiter entwickelt. Existierten sie bisher eher nebeneinander, so verdichten sie sich zunehmend zu tragenden Lernnetzen innerhalb der Einrichtung, aber auch nach außen hin.

Mit diesem Beitrag möchten wir einen Einblick in das Zusammenspiel von Beratungsverständnis und Beratungspraxis, von Alltagsanforderungen und Zukunftsgestaltung, von Prozess und Struktur, von Erfolgen und den “Mühen der Ebenen” geben. Die aus der unmittelbaren Zusammenarbeit und im Dialog mit den beteiligten Akteur/-innen in der Werkstatt Unna entstandenen Wege, Verfahren und Gestaltungsformen sind aus unserer Sicht in dieser Phase des Beratungs- und Innovationsprozesses als Hin- und Wegweise/r auf mögliche Musterstrategien von Personal- und Organisationsentwicklung zu verstehen.

2 Der Lernort “Werkstatt Unna”

2.1 Ausgangssituation

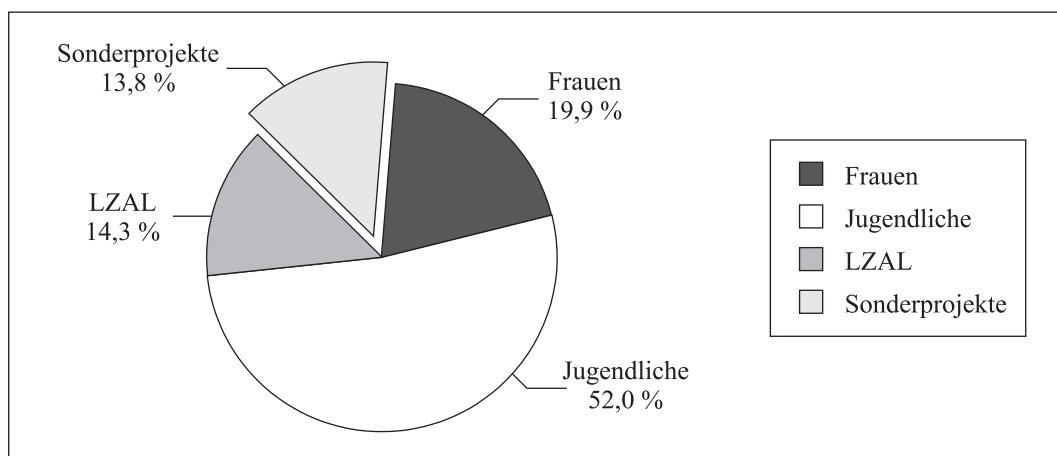
Die Werkstatt Unna, 1983 zu “Hochzeiten der Jugendarbeitslosigkeit” als Verein gegründet, ist heute eine gemeinnützige GmbH. Einziger Gesellschafter ist der Verein (Werkstatt Unna e. V.), in dem Einzelpersonen des öffentlichen Lebens der Stadt Unna vertreten sind.

In der Weiterbildungslandschaft der Region nimmt die Werkstatt Unna im Bereich der Qualifizierung Jugendlicher, Langzeitarbeitsloser und Frauen in der Realisierung komplexer Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekte innovativer regionalpolitischer und betriebsbezogener Projekte eine hinsichtlich Größe und Gestaltungskompetenz bedeutende Rolle ein.

Als zukunftsorientierter Weiterbildungs- und Beschäftigungsanbieter ist die Werkstatt Unna nicht nur in örtlichen, sondern auch in regionalen Gremien, wie der Trägerkonferenz, der ESF-Konsensrunde, der Wirtschaftskonferenz des Kreises, dem regionalen strukturpolitischen Arbeitskreis etc. tätig und zeigt auch anlässlich landes- und bundesweiter einschlägiger Veranstaltungen in Form von Vorträgen und Diskussionsbeiträgen Präsenz.

Übersicht 1

Zielgruppen

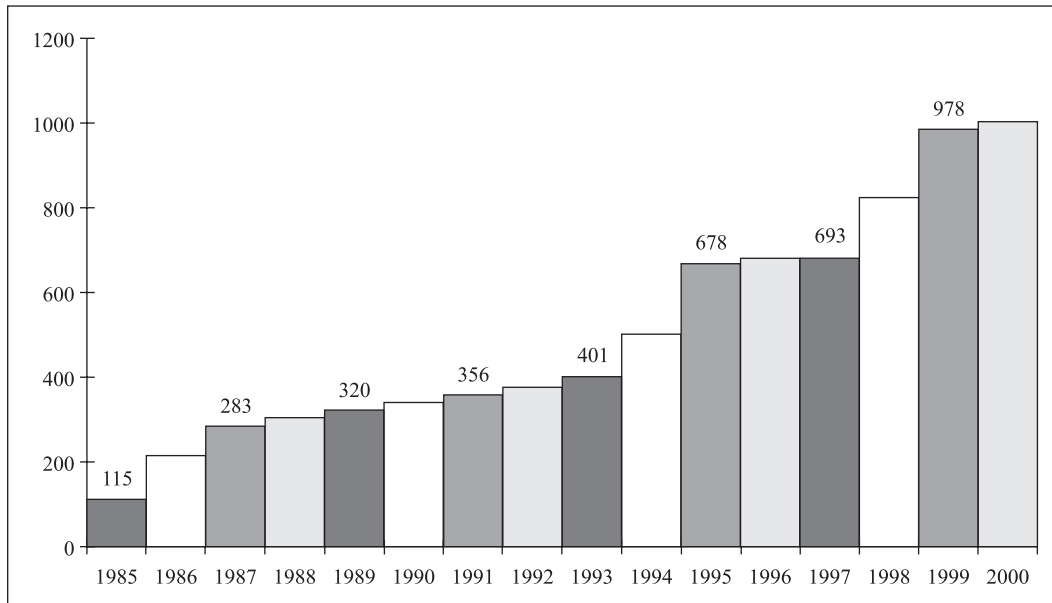


Wesentliche Zielgruppen sind mit etwa 20 Prozent Maßnahmen für Frauen (häufig Berufsrückkehrerinnen), mit 52 Prozent Maßnahmen für Jugendliche, mit etwa 14 Prozent Maßnahmen für Langzeitarbeitslose. Knapp 14 Prozent der Maßnahmen werden als Sonderprojekte geführt. (Vgl. Übersicht 1)

Insgesamt wurden im Jahr 2001 106 Maßnahmen mit etwa 1100 Teilnehmer/-innen realisiert, die über 52 Förderbausteine, teilweise in wechselnden Konstellationen, finanziert wurden. (Vgl. Übersicht 2)

Übersicht 2

Entwicklung der Teilnehmerzahlen 1985-2000



Parallel zur stetigen und bisweilen rasanten Entwicklung der Teilnehmer/-innenzahlen hat die organisationale und personelle Entwicklung nicht zeitnah mitgehalten. Mit Blick auf die Kurzfristigkeit und Planungsunsicherheit des Felds ist eine adäquate Entwicklung professioneller Organisations- und Personalentwicklungsstrukturen jeweils nur mit Zeitverzug erfolgt.

In der Werkstatt Unna waren im Jahr 2001 durchschnittlich 195 Mitarbeiter/-innen beschäftigt. Etwa 90 Prozent des pädagogischen Personals ist in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen tätig. Mit einem Anteil von etwa 55 Prozent verfügen die Mitarbeiter/-innen über pädagogische und mit 45 Prozent über fachbezogene Ausbildungen. Letztere arbeiten in der Regel als Anleiter/-innen. Der Anteil unbefristet Beschäftigter liegt im Vergleich zu anderen Qualifizierungsdienstleistern außergewöhnlich hoch.

Geleitet wird das Unternehmen von einem "Führungsteam", das sich aus insgesamt zehn Personen auf drei Ebenen zusammensetzt: Geschäftsführer (1), Bereichsleiter/Prokuristen (3), Abteilungsleiter/-innen (6). Sie entstammen, mit Ausnahme des Bereichsleiters Verwaltung/Rechnungswesen, den Professionen Dipl. Pädagogik/Dipl. Sozialpädagogik/-arbeit und führen ein Unternehmen, das sich mit der vollständigen Palette der nordrhein-westfälischen Instrumente regionalisierter Arbeitsmarktpolitik beschäftigt.

2.2 Zukunft und Tradition miteinander verbinden

Die Werkstatt Unna befindet sich zur Zeit in einer Übergangs- und Umbruchphase. Permanenter Wandel ist nicht neu, neu sind jedoch die Dimension und die Dynamik, mit der eine Erneuerung von Kernaufgaben, eine Veränderung des Professionsverständnisses und eine interne Umstrukturierung notwendig werden. Die Werkstatt Unna als "Maßnahmenanbieter" steht vor der Aufgabe, sich zum professionellen Lerndienstleister für Betriebe, Regionen, Arbeitsverwaltungen und Einzelpersonen als direkten Kunden zu wandeln – nicht heute, aber auch nicht erst übermorgen.

Die Tradition der Einrichtung basiert hauptsächlich auf Erfahrungen mit Maßnahmen der Arbeitsverwaltung (AFG/SGB III), der Landes- und ESF-Förderung und/oder der Sozialämter (BSHG). Zwangsläufig hat sich ein typisches Professionsverständnis ausgebildet, das primär auf Teilnehmerbedarfe und -bedürfnisse orientiert ist. Angesichts veränderter Rahmenbedingungen und der Notwendigkeit, neue Märkte zu erschließen, sind seit einigen Jahren Ansätze und Anknüpfungspunkte einer Rollenveränderung in der Praxis vorhanden und haben zu einer Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses geführt. Jetzt geht es darum, diese weiterzuentwickeln und für neue Anforderungen nutzbar zu machen.

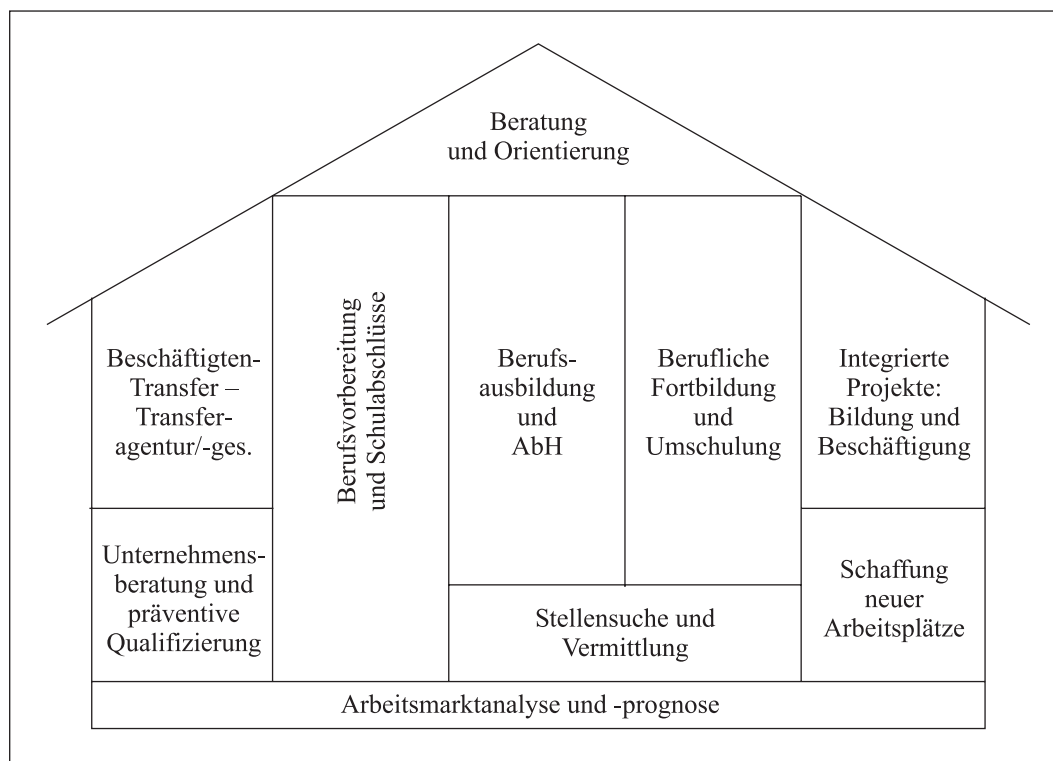
Bereits etwa 1993 hat sich die Werkstatt Unna durch die Begleitung betrieblicher Ausbildungen (AbH), durch betriebsnahe Qualifizierungen (BVB und BAB) und durch betriebsnahe Umschulungen in Kooperation mit der Kreishandwerkerschaft auf den Weg gemacht. Zum laufenden Kerngeschäft der Qualifizierung gehört im Selbstverständnis der Werkstatt Unna ebenfalls eine enge Kooperation mit Unternehmen, denn nur dadurch kann eine Qualifizierung in eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung einmünden. (Vgl. Übersicht 3)

Arbeitsmarktpolitik und berufliche Weiterbildung wandeln sich zunehmend, sie rücken näher an betriebliche Bedarfsstellen und erhalten eine zunehmend frühzeitige, tendenziell präventive Ausrichtung. Vermehrt fragt der Markt nach Dienstleistungen, die die Integration fachlich unterschiedlicher Teilleistungen notwendig machen (Qualifizierungsberatung für Unternehmen/Transfermanagementdienstleistungen). Etwa Mitte der 90er Jahre wurde aus diesem Grund eine neue Abteilung der Werkstatt Unna eingerichtet, die sich auf Projektvorhaben konzentrierte, die zum einen arbeitsorientierte Modernisierungsprozesse in direkter Kooperation mit kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) realisiert, zum anderen Outplacements für Unternehmen durchführt. Die Arbeit in dieser Abteilung erfordert ein erweitertes Professionsverständnis, gleichzeitig auch eine gegenüber dem Kern-

geschäft andere “Mentalität”. Diese Abteilung wird zwar als zukunftssträhig und auf mittlere Sicht finanziell interessant betrachtet, ist gleichzeitig aber auch einer gewissen Skepsis ausgesetzt. So steht die Frage im Raum, welche Beziehung diese Arbeit mit den “eentlichen” (sozial-)pädagogischen Aufgaben der Einrichtung aufweist. Hinter dieser Frage versteckt sich eine Auseinandersetzung über eine Rollenveränderung, die nicht mehr ausschließlich die Förderung/Unterstützung Benachteiligter, sondern die *Dienstleistung für Unternehmen* mit in das Aufgabenspektrum der Werkstatt Unna nimmt.

Übersicht 3

Wirkungsbereich der Werkstatt Unna



Für die Werkstatt Unna ist der anstehende Wandel kein neues Thema. Um nicht “Opfer” von Markt- und/oder Förderbedingungen zu werden, sondern “Mit-Gestalter” zu bleiben, hat das Führungsteam für eine frühzeitige Beteiligung an Projekten Sorge getragen,

- die nur durch den kombinierten Einsatz von Finanzierungsinstrumenten und die Einbeziehung unterschiedlicher Politikfelder möglich sind,
- die eine regionalisierte Steuerungsverantwortung für Arbeitsmarktpolitik durch Informations- und Berichtssysteme unterstützen,
- die einer veränderten Erfolgsorientierung der Auftraggeber (Vermittlungsquote) Rechnung tragen,

- die eine Kopplung von öffentlichen Förderungen mit Beschäftigungsförderung ermöglichen,
- die auf die Integration von Politikfeldern abzielen,
- die Eigenanteilsfinanzierungen, ggf. auf Basis eines degressiven Förderungsmodells, verlangen,
- die eine regionale Konsensbildung als Voraussetzung für die Einrichtung von Projekten und Maßnahmen voraussetzen,
- die die Zusammenarbeit mit europäischen Partnern verlangen,
- die Kooperation mit anderen Trägern, bzw. auch direkt mit Unternehmen voraussetzen.

Trotz dieser Bemühungen liegt der Abhängigkeitsgrad von Fördermitteln insgesamt im Unternehmen bei etwa 95 Prozent des Gesamtumsatzes. Lediglich 5 Prozent der Erträge werden durch wirtschaftliche Betätigung (Zweckbetrieb) erzielt. Gerade vor diesem Hintergrund bedeutet die Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik, wie sie sich im Job-Aktiv-Gesetz abbildet, einen bedeutsamen Einschnitt in die bisherige Arbeit. Die Öffnung für betriebsbezogene Qualifizierungen, die drastischen Einschnitte in den Bereichen ABM (Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen) und FbW (Förderung der beruflichen Weiterbildung), die tendenzielle Abwendung von langfristigen, respektive die Hinwendung zu kurzfristigen Qualifizierungsangeboten, etc. verlangt eine deutliche Kurskorrektur und stellt in Kombination mit einer Betonung des Forderns (bis hin zu deutlichen Sanktionen bei nicht Erfüllen der Mitwirkungspflicht) auch eine Belastung der Wertgrundlagen der UnternehmensmitarbeiterInnen, die ihre Arbeit immer auch als Beitrag zur Chancenverbesserung für Rand- und Problemgruppen gesehen haben, dar.

2.3 “Lernen im Wandel” als Chance nutzen – die Balance zwischen Bewahren und Verändern herstellen

Was kennzeichnet den Wandel? Die Maßzahl “Vermittlung” gewinnt bezogen auf Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen einen zunehmend höheren Stellenwert, die Bildungsinhalte, biszuweilen auch die Lernorte rücken immer näher an den Arbeitsplatz. Für die öffentlichen Auftraggeber ist die “Qualifizierung” der Zielgruppe Mittel zum Zweck, die Brückenleistung in den Arbeitsmarkt markiert das “eigentliche” Ziel, das es zu erreichen gilt. Den Unternehmen reichen Bildungsangebotskataloge bei weitem nicht aus, vielmehr gelingt eine Zusammenarbeit in diesem Segment nur, wenn fundierte personalentwicklungsbezogene Beratungsleistungen erbracht werden. Im Vorfeld muss professionelle Akquisitionsarbeit geleistet werden, die weit über die Durchführung von Informationsveranstaltungen hinausgeht.

Diese Herausforderung trifft bei den Mitarbeiter(inne)n auf ein pädagogisches Grundverständnis,

- das den Klassenraum als den Ort für den Unterricht ausweist, während die Unterweisung in der Werkstatt stattfindet,
- das eine “Anwaltschaftsfunktion” für Teilnehmer/-innen impliziert,
- in dem die Abteilung, die Gruppe oder die Maßnahme den Bezugs- und Identifikationsrahmen darstellt und
- in dem Konzeptentwicklung und Akquisition als Leitungsaufgabe verstanden werden.

Der “Markt” fordert von Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/-innen aber einen Wandel im Denken und Handeln

- von der Angebots- hin zur Nachfrageorientierung,
- von Standardangeboten zu bedarfsgerechten, individuell maßgeschneiderten, lernunterstützenden Konzepten
- hin zu Lerndienstleistungen, bei denen Lernen sich mit orientierender Beratung verzahnt und selbstorganisiertes Lernen gefördert und gefordert wird.

Der genaue Blick in die Weiterbildungseinrichtungen zeigt jedoch auch, dass das für die neuen Marktanforderungen erforderliche betriebliche Wissen und entsprechende Mitarbeiterpotenziale in vielfältiger Form grundsätzlich vorhanden sind. Es fehlt jedoch Transparenz und Bewusstsein über die “angehäuften” Potenziale, die in der Folge eben nicht bei Bedarf abgerufen, neu zusammengestellt und für neue Anforderungen nutzbar gemacht werden können. Gleichzeitig hat eine jahrelange Praxis der Projektfinanzierung, gepaart mit dem Bemühen der Werkstatt Unna Personal zu halten, zur Folge, dass wertvolle Wissensbestände durch “Versetzungen” in andere Arbeitsbereiche, dort nicht oder nicht frühzeitig erkannt und genutzt werden können. Es fehlt ein System der Dokumentation und wechselseitigen Information, das gleichermaßen effektiv und innovationsfördernd ist und gleichzeitig den Erfahrungsaustausch und die Produktentwicklung zwischen den Belegschaftsgenerationen, den unterschiedlichen Beschäftigungsformen, den Abteilungen und den Hierarchieebenen befördert. Die Sicherung und Nutzbarmachung von Erfahrung und Kompetenz stellt sich als neue Aufgabe.

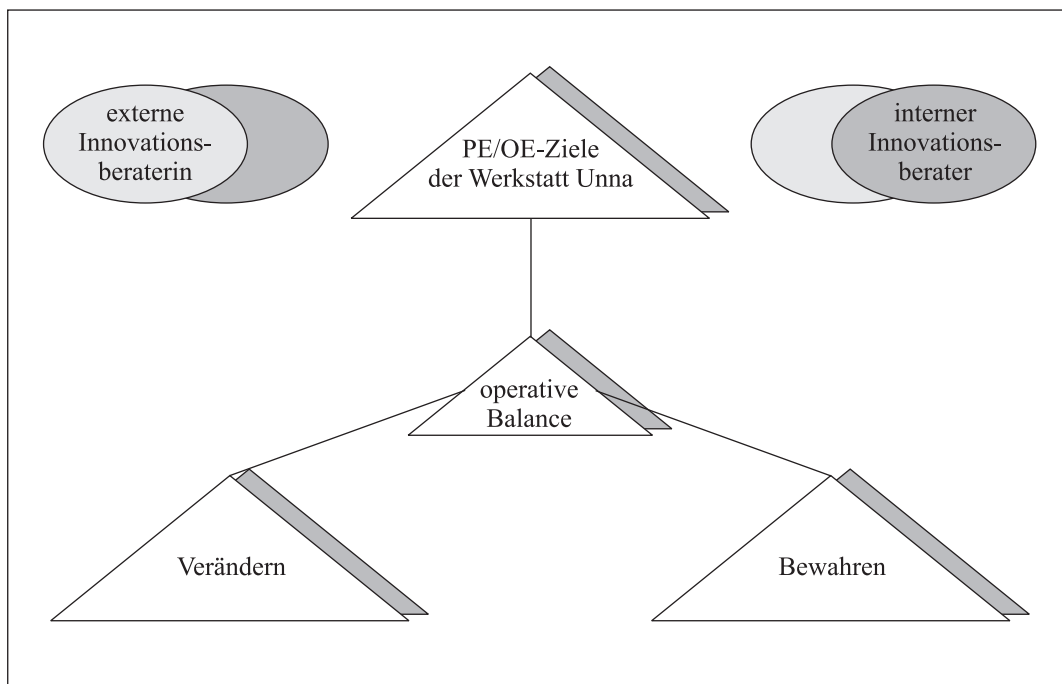
Den anstehenden Wandel zu gestalten, der auch immer eine Veränderung von tragenden Wertvorstellungen mit sich bringt, verlangt nach einer Balance zwischen Innovation und Kontinuität, zwischen Verändern und Bewahren. Die Beteiligung am Programmbereich “LiWe” stellt insofern eine Chance dar, diese Herausforderung zu bewältigen und so zu lernen, dass auch zu-

künftige Veränderungen sicherer “beherrscht” werden können. Ein in diesem Sinne angestrebter Veränderungsprozess braucht klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von innen sowie Gestaltungsimpulse von außen.

Es lag von daher nahe, die Besetzung der geförderten Stelle eines Innovationsberaters so vorzunehmen, dass beide Aspekt-Paare “Bewahren und Verändern” und “Innen und Außen” berücksichtigt wurden. Die Splitting der Stelle in zwei halbe – ein “halber” interner Innovationsberater, eine “halbe” externe Innovationsberaterin – war die konsequente Folge.

Übersicht 4

Ziele der Werkstatt Unna



Bezogen auf die Prozesselemente “Verändern und Bewahren” sind Rollen sowohl konzeptionell als auch faktisch nicht zugeordnet. Vielmehr ist es Aufgabe des Berater/-innenteams, im laufenden Prozess für eine innovationsförderliche Balance von Bewahren und Erneuern Sorge zu tragen.

Dazu ist neben einer konzeptseitigen Rollenklärung ein Teamentwicklungsprozess erforderlich. Im vorliegenden Fall konnte auf einem “Kooperations-Fundament” aufgebaut werden, das nicht nur durch die konkrete gemeinsame Entwicklung des W.U.-LiWe-Konzepts, sondern auch durch langjährige Kooperationsbeziehungen zwischen dem Beratungsunternehmen bbb und der zu beratenden Einrichtung Werkstatt Unna begründet ist.

3 Das Selbstverständnis der Berater

3.1 Lernen in Weiterbildungsorganisationen

Das Bewusstsein um die Notwendigkeit eines Rollen- und Organisationswandels und darüber, Innovationsprozesse als *bedingungsschaffende Entwicklungsarbeit* auslösen zu müssen, sind in den Weiterbildungseinrichtungen gekoppelt mit dem Druck, die aktuelle Lebens- und Wettbewerbsfähigkeit und damit die Beschäftigung der Mitarbeiter/-innen zu sichern. (Dies ist u. U. auch eine Aufgabe, mit der sich Einrichtungen, die sich im weiteren Sinne als Instrumente kommunaler Politikgestaltung begreifen, bzw. mit diesem Zweck gegründet worden sind, besonders intensiv auseinandersetzen müssen. Zweckbestimmung und steuerrechtliche Vorgaben setzen der Bildung von Rücklagen und der Pufferung von wünschenswerten "Risikoinvestitionen" sehr enge Grenzen.) In diesem wachsenden Veränderungsdruck liegt die Gefahr, dass Lernen nicht von innen, als selbst gestalteter und selbst gesteuerter Entwicklungsprozess angelegt wird, sondern als eine von außen aufgesetzte Notwendigkeit zur Abwehr von möglichen "Krisen" und Bedrohungen verstanden und entsprechend angegangen wird. Der Begriff des "defensiven Lernens" von Holzkamp ist an dieser Stelle aus unserer Sicht vom individuellen Lernen auf das Lernen von Organisationen übertragbar. (Holzkamp 1996) Bei einer deutlichen Dominanz der Veränderungsimpulse von außen besteht die Gefahr, dass Eigenaktivität erstickt, der Druck die Übernahme von Verantwortung verdrängt, ein Austausch und eine Verständigung über Lernanlässe und Ziele unterbleibt und damit nachhaltiges Lernen nicht stattfindet.

Das Strukturmodell der "Themenzentrierten Interaktion" von Cohn erscheint uns in der Praxis hilfreich, um Lernen in seiner Komplexität und seinen Wechselbeziehungen zu verdeutlichen. In diesem Modell steht die Akzeptanz und die Förderung der Gleichgewichtigkeit der am Lernprozess beteiligten Faktoren im Vordergrund: *Ich* (jeder einzelne Beteiligte), *Wir* (Team/bzw. Organisation), *Aufgabe* (Ziel/Aufgabe) und *Globe* (Umfeld/Unternehmensumwelt: z. B. arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen). "Symbolisch kann diese Konstellation als gleichseitiges Dreieck in einer vielschichtig transparenten Kugel ausgedrückt werden. Im Kern geht es darum, die Wichtigkeit des Themas (respektive der Aufgabe) mit der Wichtigkeit der Wirkungszusammenhänge (und damit mit der Umwelt) in einer dynamischen Balance zu halten." (Cohn 1984, S. 352) Lernen vollzieht sich in diesem Verständnis mit einem (ständigen) "Betonungswechsel", d. h. mit einem jeweils unterschiedlichem Einfluss der verschiedenen Faktoren aufeinander.

Die Berater/-innen haben die Aufgabe dafür Sorge zu tragen, dass die beteiligten Faktoren im "interdependenten Gleichgewicht bleiben". Dies ist eine Voraussetzung, damit auch Organisationen erfolgreich lernen. (Kemper/Klein 1998)

Das Motto des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" öffnet den Blick dafür, dass Lernen sowohl Voraussetzung für Wandel als auch Wandel Bedingung für ein anderes, bedarfsorientiertes und eher selbst organisiertes Lernen ist.

Die anstehenden Entwicklungsaufgaben von Weiterbildungseinrichtungen im Wandel sind so komplex und vielfältig, dass es nur schwer möglich ist, die anstehenden Veränderungsprozesse aus organisationsinternen Ressourcen allein zu managen. Weiterbildungseinrichtungen sind lernfähig und bereit, sich zu wandeln und haben Interesse, die eigene Innovations- und Lernfähigkeit durch externe professionelle Beratung und Begleitung weiterzuentwickeln und zu verstetigen. "Diese Entscheidung ist kein Eingeständnis von Versagen oder "Hilflosigkeit", sondern selbstbewusster Rückgriff auf externe Unterstützungsgruppen. Nimmt man Organisationsberatung in Anspruch, so ist das Ausdruck von professioneller Kompetenz und kein Zeichen von Kontrollverlust, insofern sie eine unterstützende, lernförderliche Arbeitsbeziehung zur Grundlage hat." (v. Küchler/Schäffter 1997, S. 109)

Mit dem Bereich "LiWe" werden notwendige (ansonsten nicht vorhandene) Ressourcen zur Verfügung gestellt, die es ermöglichen, nicht nur an einer neuen Lernkultur und einem zukunftsorientierten Dienstleistungsmodell in der Werkstatt Unna zu arbeiten, sondern dieses auch bezogen auf seine Mustangültigkeit und seine strategische Anlage auszuwerten und die Ergebnisse anderen Einrichtungen verfügbar zu machen.

3.2 Anmerkungen zum Verständnis von Personal- und Organisationsentwicklung

Im Dialog zwischen Organisationsbeteiligten und Beratern/Beraterinnen entwickeln sich im laufenden Prozess jeweils spezifische Lernmodelle und Lernstrategien. Organisationsentwicklung verfügt über kein geschlossenes Theoriekonzept. Auf der Grundlage des eigenen Verständnisses von Personal- und Organisationsentwicklung handeln Berater/-innen in der Praxis und nehmen Einfluss auf Prozesse und Verhalten. Dies macht eine Vergewisserung des beraterseitigen Verständnisses sowie der leitenden Handlungsprinzipien erforderlich und bedarf einer prozessbegleitenden Reflexion.

Die GOE (Europäische Gesellschaft für Organisationsentwicklung) versteht „...Organisationsentwicklung als einen längerfristig angelegten, organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).“ (Mehlmann/Röse 2000, S. 95)

Angelehnt an dieses Verständnis sehen wir unsere Rolle und Aufgabe als Innovationsberater/-innen darin, die Organisationen und ihre Mitarbeiter/-innen auf dem Weg der Entwicklung zu begleiten und mit ihnen zusammen am Aufbau von „Unterstützungsstrukturen“ zu arbeiten. Gemeinsam werden anstehende Aufgaben bearbeitet, vorhandene Potenziale ermittelt und eingebunden, innovative Lösungen für im Prozess auftretende Probleme und Hindernisse erarbeitet und gesichert, so dass ein nachhaltiger institutioneller und individueller Kompetenzzuwachs entsteht.

Eine ziel- und lösungsorientierte Bearbeitung von Zukunftsaufgaben und der damit verbundenen Problemstellungen setzt dabei nicht auf ein lineares Schema von Impuls und Wirkung, sondern nimmt die Wechselwirkungen und Vernetzungen im komplexen System einer Weiterbildungseinrichtung wahr und nutzt diese als Lern- und Handlungsfeld,

- z. B. in der Verbindung vom eigenen Lern-/Lehrverständnis mit dem Lernverhalten der Teilnehmer/-innen von „Qualifizierungsmaßnahmen“,
- für die Entwicklung von Strukturen und die Gestaltung von Prozessen,
- in der Wechselwirkung von Führungshaltung und Verhalten der Mitarbeiter/-innen.

Nach einer empirischen Untersuchung von Hoffman sahen sich zu Beginn der 90er Jahre noch 63 Prozent der Berater als Problemlöser, 19 Prozent als Informationslieferanten – und nur 4 Prozent als Katalysatoren/Moderatoren im Sinne einer Prozessberatung. (König/Volmer 1993, S. 49) Dass sich diese Berater/-innen Unternehmensberater/-innen nannten/nennen erklärt u. a. auch ein gegenüber Prozessberater(inne)n deutlich anderes Rollenverständnis. Prozessberater/-innen nehmen die Prozesse (Der Weg gehört zum Ziel/Ergebnis!) mit in den Blick, begreifen Institution und Mitarbeiter/-innen als Teil eines Systems, reklamieren nicht die Expertenrolle in der Sache, sondern in der Gestaltung/Moderation und Reflexion von Prozessen.

Die im Projektkontext LiWe gebräuchliche Bezeichnung „Innovationsberatung“ steht in unserem Berater/-innenverständnis für eine *potenzialorien-*

tierte Prozessberatung. Danach ist es Aufgabe beraterischen Handelns, die Kompetenzen und Potenziale der Mitarbeiter/-innen und die betrieblichen Ressourcen und Rahmenbedingungen bewusst zu machen und zielgerichtet im Prozess für anstehende Innovationsaufgaben zu nutzen. Der Zusatz “Innovation” akzentuiert lediglich den Prozessanlass und die Wirkungsrichtung der Beratung.

Nur im Zusammenwirken einer personalen/sozialen, prozessbezogenen und strukturwirksamen Ausrichtung verstetigt sich in der Praxis eine erfolgsorientierte Personal- und Organisationsentwicklung.

Veränderte Organisationsstrukturen bleiben wirkungslos, wenn sich nicht gleichzeitig auch die (Einstellungen und Handlungsweisen) der Mitarbeiter/-innen in einer Organisation verändern und diese ihrerseits die notwendige Handlungsfähigkeit erlangen, um in den neuen Strukturen zu arbeiten und sie zu nutzen.

Ebenso wird eine erweiterende *Handlungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung* der Mitarbeiter/-innen nicht der Organisation zu Gute kommen und sich nicht weiter entfalten, wenn die Strukturen der Organisation dies nicht begünstigen und fördern. *Lernförderliche Prozesse* wirken im Prozess der Organisationsentwicklung nicht nachhaltig, wenn die weitere Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter/-innen nicht gestärkt wird und Strukturen geschaffen werden, die weitere Prozesse stützen.

Damit wird deutlich, dass ein Akzent darauf liegt, verschiedene Handlungsfelder, Interventionsebenen und Gestaltungsformen der Personal- und Organisationsentwicklung eng miteinander zu verzahnen.

Ausgangspunkt sowohl für das Handeln der Berater/-innen, als auch der Organisationsbeteiligten ist die Zielbestimmung. Ziele und Prioritätensetzung müssen im Dialog mit Verantwortungsträgern einer Organisation und damit auch den Auftraggebern der Beratungsarbeit sorgfältig entwickelt und abgestimmt werden. Ziele drücken Vorstellungen über angestrebte oder wünschenswerte Zustände aus, die mit Hilfe einer Personal- und Organisationsentwicklung erreicht werden sollen. Der Vereinbarung von Zielen kommt damit aus unserer Sicht ein zentraler Stellenwert für die gemeinsame Gestaltung des Entwicklungsprozesses zu. Sie bestimmt den Aktionsradius der Berater/-innen. (Vgl. 4.2)

Im zielverfolgenden Entwicklungsprozess geht es darum, dass sich die unterschiedlichen Interventionen, Aktionen und Lernfelder im Verlaufe des Prozesses zunehmend aufeinander beziehen und letztlich miteinander vernet-

zen. Hier genau ist die Steuerung und Moderation durch die Berater/-innen gefragt. Lernen und Verändern in Organisationen ist an Selbstveränderungsprozesse gebunden, die nur dann stattfinden können, wenn sowohl langjährig gelebte Strukturen und Organisationsmodelle, aber auch die Gestaltung der Kommunikation und die Unternehmenskultur insgesamt kritisch hinterfragt werden. In diesen Prozessen gehören Widerstand und Angst vor Veränderungen genauso zum Handlungsspektrum wie Unterstützung, Initiative und Interesse. „Nicht-Lernen-Wollen“ und vielfältige, jeder Organisation eigene „Stabilisierungsstrategien“ brauchen an dieser Stelle genauso viel Aufmerksamkeit, wie die Lern- und Innovationsimpulse.

“Bleibt alles anders” – mit diesem Titel einer CD von Herbert Grönemeyer, den er weder mit einem Frage- noch einem Ausrufezeichen versehen hat, möchten wir an dieser Stelle noch einmal die Ausgangssituation und die Zukunftsanforderung an Weiterbildungseinrichtungen charakterisieren. Aufgabe von Personal- und Organisationsentwicklung ist es, solche Lernkulturen, Lernarrangements und Arbeitsarchitekturen zu schaffen, durch die gesichert wird, dass Innovationsleistungen nicht als ständig neue, mit großen personalen und strukturellen Anpassungszumutungen verbundene Herausforderung erlebt werden.

Das scheint insbesondere angesichts der Wandlungsdynamik des Markts, die den Faktor Zeit und die Reaktionsgeschwindigkeit als zentrale Erfolgsfaktoren für das Geschehen versteht, dringend geboten. Mit dem Gut Bildung werden Leistungen produziert, die im Unterschied zu Gütern nicht lagerbar sind. Die Dienstleistung Bildung ist einem Innovationsdruck und ist kundenseitigen Qualitätsanforderungen ausgesetzt, die einen sicheren Umgang mit kostbaren Ressourcen verlangen. Deutlich sichtbar wird diese Herausforderung, wenn es um die sich wandelnden Anforderungen an die Qualifikation des pädagogischen Personals geht. Da greift das klassische Verständnis von *Personalentwicklung als Qualifizierung* viel zu kurz. Sollen Zukunftsaufgaben nicht ausschließlich durch den „Zukauf“ neuen Personals bewältigt werden, sondern Kompetenzen und Potenziale aus dem eigenen Pool genutzt und bedarfs- und aufgabenorientiert weiterentwickelt werden, besteht die zentrale Aufgabenstellung von Personal- und Organisationsentwicklung darin, die strategische Neuausrichtung der Organisation mit einer Personalentwicklung nach innen zu koppeln.

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung werden immer noch

- als zwei separate Handlungsfelder betrachtet, die in unterschiedlichen Projekten und Arbeitsmodellen angelegt und bearbeitet werden,

- losgelöst vom “Alltagsgeschäft” betrieben und leiden damit unter einer mangelnden Anbindung an die konkreten Probleme und die unmittelbar Handelnden.

Unterschwellig wird damit eine Erwartung gefördert, dass “PE/POE” zeitlich begrenzt und zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sei. In unserem Verständnis geht es hingegen darum, frühzeitig den Schwerpunkt auf die Entwicklung einer innerbetrieblichen Haltung zu legen, die Organisationsentwicklung als nicht abzuschließenden Prozess betrachtet und im Sinne einer lernenden Organisation auf Kontinuität ausgerichtet ist.

Eine der zentralen Aufgaben von Innovationsberater(inne)n liegt mithin darin, “... die Verbesserungsprozesse so zu gestalten, dass sie Lernprozesse sind, um soweit es sich um strukturelle Veränderungen handelt, die neue Struktur so zu gestalten, dass sie lernen zulässt, ja fördert.” (Franz 1999, S. 331)

Lernen wird zum Kern von Entwicklung und Innovation. Leitendes Prinzip unseres “Handelns” in der Rolle der/des Innovationsberater(in)s ist es, sowohl bezogen auf die Gestaltung der Prozesse als auch bezogen auf das Rollenverständnis und die persönliche Haltung, in die Einrichtungen hinein modellhaft zu wirken. In diesem Sinne sind Innovationsberater/-innen gleichzeitig als *“Change Agents einer neuen Lernkultur* (Kemper 2001) und als *Lernberater/-innen* (Kemper/Klein 1999) tätig.

3.3 Potenzialmanagement: Potenziale für Innovationsprozesse nutzbar machen

Gerade in Einrichtungen, in denen einerseits eine latente Bedrohung der Beschäftigungssicherheit und andererseits eine nicht unerhebliche Fluktuation zwischen den Arbeits- und Projektaufträgen und -feldern existiert, ist der Aufbau eines Potenzialmanagements zentrale Aufgabe. Nur dadurch wird es möglich, das in der Einrichtung vorhandene “latente Wissen in manifestes Wissen zu verwandeln” (Heideloff/Baitsch 1998, S. 70) und Potenziale der Mitarbeiter/-innen in Ressourcen zu wandeln.

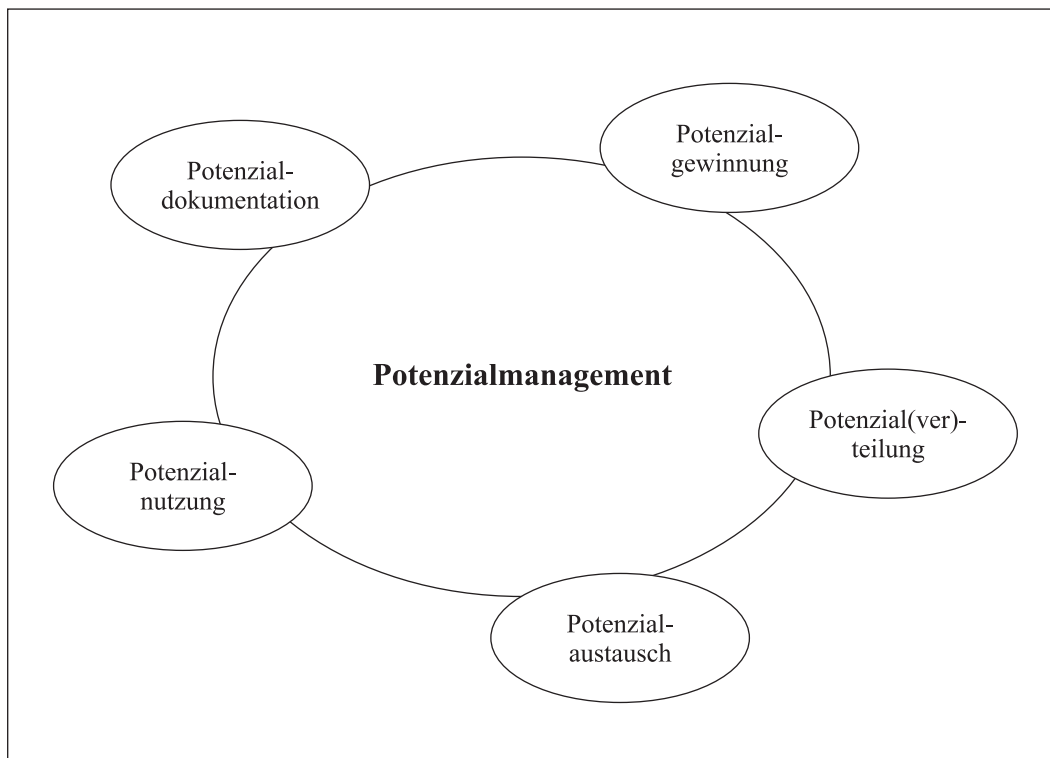
Am Anfang des Potenzialmanagements steht das “Wissen über Potenziale”. Nur wenn ein Unternehmen oder eine Einrichtung weiß, welches interne Wissen und welche Kompetenzen vorhanden sind, können diese auch der gemeinsamen Arbeit zu Gute kommen. Die Mitarbeiter/-innen verfügen in den unterschiedlichen Praxisfeldern über Know-how, Konzepte und Umsetzungsmodelle zur Gestaltung von Lern-/Lehrprozessen, die sie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung entwickelt und erprobt haben. Dazu gehören

Gestaltungselemente der Lernberatung, Lernmodule zu unterschiedlichen Themen, Lernverträge, Konzepte der Projektarbeit usw. die bei unterschiedlichen Mitarbeiter(inne)n entstanden sind und nun als professionelles Wissen und Kompetenzen in den Einrichtungen “schlummern”.

Diese Potenziale müssen mit dem Ziel, praxisnah zu qualifizieren, die Selbstlernpotenziale der einzelnen Lernenden zu aktivieren und selbst gesteuertes Lernen zu fördern und zu fordern, nutzbar gemacht werden. Das ist Aufgabe des Aufbaus eines Potenzialmanagements.

Übersicht 5

Potenzialmanagement



Quelle: Abbildung in Anlehnung an Probst 1998, S. 90

Welche Instrumente im Einzelnen zum Aufbau eines solchen Managements eingesetzt werden, kann aktuell noch nicht genauer definiert werden. Beispiele aus dem großbetrieblichen Bereich liegen hinreichend vor und müssen auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft und entsprechend modifiziert werden. Wir gehen allerdings davon aus, dass durch die Leitbildentwicklung und die sie begleitenden Prozesse der Operationalisierung eine zentrale Voraussetzung für ein Gelingen des Wissensmanagement gegeben ist, nämlich die Herstellung einer vertrauensvollen Unternehmenskultur. “Alle Anreizsysteme sind zum Scheitern verurteilt, wenn nicht eine Unternehmenskultur herrscht, die sowohl durch Offenheit und Ehrlichkeit als auch durch Vertrau-

en geprägt ist. Nur wenn die Mitarbeiter Vertrauen in ihr Unternehmen haben, sind sie bereit, ihr Wissen weiterzutragen. Nicht das Wissen Einzelner, sondern das kollektive Wissen ist Macht." (Wörner/Prieto 1998, S. 88)

4 Blick in die Praxis: Erste Weichenstellungen

Umdenken und Neuorientierung sind für das Werkstattteam in vielfacher Weise gefordert. Die Werkstatt Unna will als Organisation innovationsfähiger, gleichbedeutend lernfähiger werden. Doch wie soll Innovation in der Praxis entstehen? Wie soll Innovation aussehen?

Innovation wird sowohl auf die Produkte (in Bezug auf Form und Inhalt der Dienstleistungen und Qualifizierungsangebote) als auch auf den Prozess der gemeinsamen Entwicklung (und Erbringung) bezogen. Innovation steht für etwas Neues, das sich qualitativ von dem bisher Bekannten und Gewohnten unterscheidet.

Erste Ideen, Planungen und Vorstellungen zu innovativen Praxiskonzepten und Produkten sind vorhanden. Die Herausforderung liegt nun darin, diese auf neuen Wegen einzuführen, und gemeinsam auszugestalten und nicht mit einem “neuen Zug” auf alten Gleisen zu fahren.

Gelebte, im Alltagsgeschäft tragende Veränderungen und die Herstellung von Innovationsfähigkeit brauchen Zeit und auch die Bereitschaft, auftretende Konflikte und Probleme zu bearbeiten, sie also als Chance zu sehen, Veränderungsprozesse in Gang zu bringen. *Die Mühen der Ebenen* werden in diesem Verständnis zum Lernfeld und Motor für Innovation.

Ziel und Interesse der Werkstatt Unna ist es, mit Unterstützung und Begleitung der Innovationsberater/-innen

- an förderlichen Arbeits- und Lernarchitekturen für zukünftige kontinuierliche Innovationsprozesse zu arbeiten,
- die Mitarbeiter/-innen abteilungsübergreifend zu beteiligen,
- vorhandene Potenziale und Ressourcen einzubinden und
- Innovationsansätze und -impulse, die aus der Praxis erwachsen, zu nutzen.

Ob die vorhandenen Organisationsstrukturen, die Unternehmens-/Führungskultur und die Kommunikationsmodelle genügend Platz und Raum für Lernen bieten, ob sie sich förderlich oder eher hemmend auf den angestrebten Innovationsprozess auswirken, soll Gegenstand des zielgerichteten Personal- und Organisationsentwicklungsprozesses in der Werkstatt Unna sein.

Die nachfolgend von uns ausgewählten Praxisbeispiele, Beratungsschritte und Arbeitsmodelle veranschaulichen, wie sich Zielsetzung, Prinzipien und Vorgehensweise wechselseitig bedingen. Sie verweisen in unserem Verständnis auf erste Weichenstellungen für Musterstrategien für Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

4.1 Innovationsberatung im Tandem

In den vielfältigen Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben von Weiterbildungseinrichtungen sind Berater/-innen in unterschiedlichen Rollen gefordert: als Impulsgeber/-innen, als Fachexpert(inne)n, als Moderator(inne)n, als kritische Beobachter/-innen, als Fragesteller/-innen.... . Sie arbeiten an den Schnittstellen zwischen Mensch und Organisation. Ein zentrales Gestaltungselement des Beratungsprozesses in der Werkstatt Unna ist das Tandemmodell: ein interner Berater und eine externe Beraterin arbeiten zusammen. Die laufende Beratungspraxis in der Werkstatt Unna zeigt – noch relativ am Anfang des Prozesses – dass sich das Tandemmodell als “Beispiel guter Praxis” bewährt. Die jeweils rollen- und personenbezogenen Potenziale und Kenntnisse (Organisationskenntnisse, Fach- und Feldkompetenzen, Kontakte zu Kolleg/-innen, Zugriffsmöglichkeiten auf interne Informations- und Kommunikationswege einerseits, Methoden- und Prozesskompetenzen, Unbefangenheit und Unabhängigkeit der externen Berater/-innen andererseits) schaffen förderliche Synergien in der Beratungspraxis.

Dieses Modell ist neu, an sich innovativ und bedarf deshalb prozessbegleitend einer Rollenklärung für den internen Berater, der aus dem Kreis der Kollegen mit einem halben Stellenanteil für Personal- und Organisationsentwicklung “freigestellt” ist. Transparenz und offener Austausch über “neue” Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche sind dabei von zentraler Bedeutung. Das Modell birgt neben vielen Chancen die Gefahr, dass anstehende Veränderungsaufgaben an den “für Innovation zuständigen Kollegen” delegiert werden. Für das Berater/-innenteam gilt es mit Blick auf Aufgabenstellung und Zielformulierung immer wieder abzuwägen, an welcher Stelle die jeweils spezifische Rolle und Kompetenz, wo Impulse oder Interventionen von außen bzw. innen gefragt sind.

4.2 Ziele vereinbaren und Prioritäten für den PE/OE-Prozess setzen

Die Erweiterung der Dienstleistungen und der Produktangebote, eine Verbesserung und Sicherung der Marktpresenz, die Weiterentwicklung von

Lernarrangements zur Förderung des selbst organisierten Lernens – solche “Innovationsplakatierungen” setzen zwar einen Orientierungsrahmen, reichen als Zielbeschreibung für Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse nicht aus. Sie dienen zwar der Orientierung und bilden einen hilfreichen Rahmen, letztlich kann aber nur Zielklarheit Innovation erfolgreich leiten.

Nachdem die Entscheidung für den QUEM-Beratungsprozess im Führungsteam der Werkstatt Unna mit den Innovationsberater(inne)n im Konsens getroffen, Interessen und Veränderungsbedarfe ausgetauscht und aktuelle “Baustellen” und “Bauvorhaben” benannt waren, ging es im nächsten Schritt darum, Ziele und Inhalte des Entwicklungsprozesses zu konkretisieren und dann den Auftrag zu kontraktieren. Für den Prozess der Zielformulierung stand im Mittelpunkt, sich wechselseitig darüber zu verständigen, was erreicht werden soll und gleichzeitig gemeinsam Zukunftsbilder (“Galerie der Zukunft”) zu entwerfen. Parallel wurden strategische Überlegungen angestellt, auf welchen Wegen die Ziele erreicht werden könnten und welche Maßnahmen dazu geplant werden müssen.

Dieser Prozessschritt war in mehrfacher Hinsicht von besonderer Bedeutung:

- Mit einer fundierten, ausführlich diskutierten und abgestimmten Entscheidung erhöhen sich die Erfolgsaussichten für einen zielgerechten Beratungsprozess.
- Die gemeinsam getragene und abgestimmte Zielentscheidung schafft Verbindlichkeiten und Verantwortlichkeit im PE/OE-Prozess.
- Mit abgestimmten Zielen werden Wirkungsbereich und Grenzen des Beratungsauftrags transparent und entsprechend abgesteckt.
- Formuliert Ziele ermöglichen Erfolgskontrollen zur Zielerreichung und schaffen eine Voraussetzung für das prozessbegleitende Controlling.

Entsprechend beauftragte das Leitungsteam der Werkstatt Unna den Steuerkreis, (Erklärungen zum Steuerkreis vgl. “Veränderungen brauchen Strukturen” in diesem Kapitel.) die genannten Veränderungsbedarfe zu konkretisieren und für eine Zielabstimmung im Leitungsteam vorzubereiten. Eine Prioritätensetzung erfolgte dann auf Leitungsebene sowohl nach Wichtigkeit als auch nach Dringlichkeit. Dringlichkeit - ein Aufschub ist nicht möglich, z. B. weil Termine drücken. Wichtigkeit - dem Ziel für die Entwicklungs- und Innovationsaufgaben der Werkstatt Unna wird eine besondere Bedeutung zugemessen. Nach dem Motto “weniger ist mehr” und mit einer realistischen Einschätzungen der Zeitressourcen wurden drei (von insgesamt sechs) Ziele

priorisiert, die im Führungsteam im Konsens als erste Arbeitsziele gesetzt wurden. Diese Ziele wurden im weiteren Prozess dann in einen Zielbaum eingeordnet. Hier wurden die verschiedenen Zielebenen – QUEM-/LiWe-Ziel – zentrale Unternehmensziele – PE/OE-Ziele des W.U.-QUEM-Prozesses – in ihrer Bezugnahme aufeinander dargestellt. Der Zielbaum war dann Gegenstand einer Vereinbarung mit dem Leitungsteam. Die Neubestimmung des Auftrags wurde anlässlich der AL-Sitzung am 18. Januar 2002 (Die Zielbeschreibung ist einer Vorlage für eine Leitungsamtssitzung entnommen.)

Zielbaum

Zielbaum aus dem Ziel des Programmbereichs LiWe

Entwicklung von Musterstrategien für Personal- und Organisationsentwicklung zur Förderung der Innovationsfähigkeit in Weiterbildungseinrichtungen



Ziel der Werkstatt Unna

Erwerb, ggf. nachhaltige Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Werkstatt Unna



Abgeleitetes Ziel des PE/OE-Prozesses der Werkstatt Unna

Auf- und Ausbau einer zukunftsfähigen Personal- und Organisationsentwicklung, die insbesondere auf eine Professionalisierung der Arbeit, die Fähigkeit zur Innovation und die Beteiligung der Mitarbeiter/-innen gerichtet ist.



Gewünschte Ergebnisse des QUEM-Prozesses in der Werkstatt Unna aus Sicht des Leitungsteams

Was wir erreichen wollen (Ergebnis der AL-Sitzung vom 04. Mai 01)

- offenes und abteilungsübergreifendes Arbeitsklima innerhalb der W.U.
- klare Definition und Wahrnehmung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten
- effiziente Informations- und Kommunikationsnetze/-strukturen
- Beteiligung der Mitarbeiter/-innen an Gestaltung und Verantwortung
- Entwicklung der individuellen Mitarbeiter/-innen-Potenziale
- zielorientiertes Arbeiten – Überprüfbarkeit von Erfolgen/Misserfolgen
- Stärkung der Selbstlenkung der MA zur Steigerung der Innovationsfähigkeit der W.U.



Aus den Zielen abgeleitete Teilziele

“Die strategische Ausrichtung der Werkstatt gibt eine klare Orientierung und steuert den PE/OE-Prozess.”

Maßnahmen:

- Entwicklung eines Leitbilds
- (Es werden nur einige konkrete Maßnahmen beispielhaft genannt.)

“Es ist eine Kommunikation- und Infrastruktur geschaffen, die eine ziel- und bedarfsorientierte Steuerung ermöglicht.”

Maßnahmen:

- Bestandsaufnahme durch leitfragenorientierte Interviews mit allen MA aus dem Leitungsteam,
- Präsentation der Ergebnisse,
- ...

“Vorhandene Potenziale werden für die Entwicklung von innovativen Produkten genutzt und aktiv bei der Konzeptentwicklung beteiligt.”

Maßnahmen:

- modellhafte Entwicklung “Assessment Center für Arbeitslose” unter Beteiligung der MA,
- Auswertung mit dem beteiligten Team und Formulierung von Empfehlungen für zukünftige Produktentwicklungen,
- prozessbegleitende Vorbereitung von MA aus anderen Abteilungen auf die Arbeit mit dem Instrument AC,
-

“Die Kompetenzentwicklung der MA findet praxisnah und bedarfsgerecht statt. MA aus verschiedenen Abteilungen sind an der Entwicklung und Gestaltung vielfältiger Lernformen beteiligt.”

Maßnahmen:

- Entwicklung eines beteiligungsorientierten Arbeitsmodells im Leitungsteam und Aushandeln eines Kontrakts,
- Vorstellung der Arbeitsweise in allen Abteilungen,
- Abstimmungsprozess in den Abteilungen und Wahl eines Vertreters einer Vertreterin,
- Auftaktworkshop,
-

Diese Ziele werden mit folgendem Verständnis von Personal- und Organisationsentwicklung erreicht:

“Nur im Zusammenwirken einer personalen/sozialen, prozessbezogenen und strukturwirksamen Ausrichtung verstetigt sich in der Praxis eine erfolgsorientierte Personal- und Organisationsentwicklung.” (Erläuterungen vgl. 3.2)

Verantwortung für die Zielerreichung der Werkstatt Unna

Die Verantwortung für die Realisierung der Ziele übernimmt das gesamte Führungsteam der Werkstatt Unna.

Aufgaben der Innovationsberater/-innen

Die Innovationsberater/-innen unterstützen die Führungskräfte dabei ...

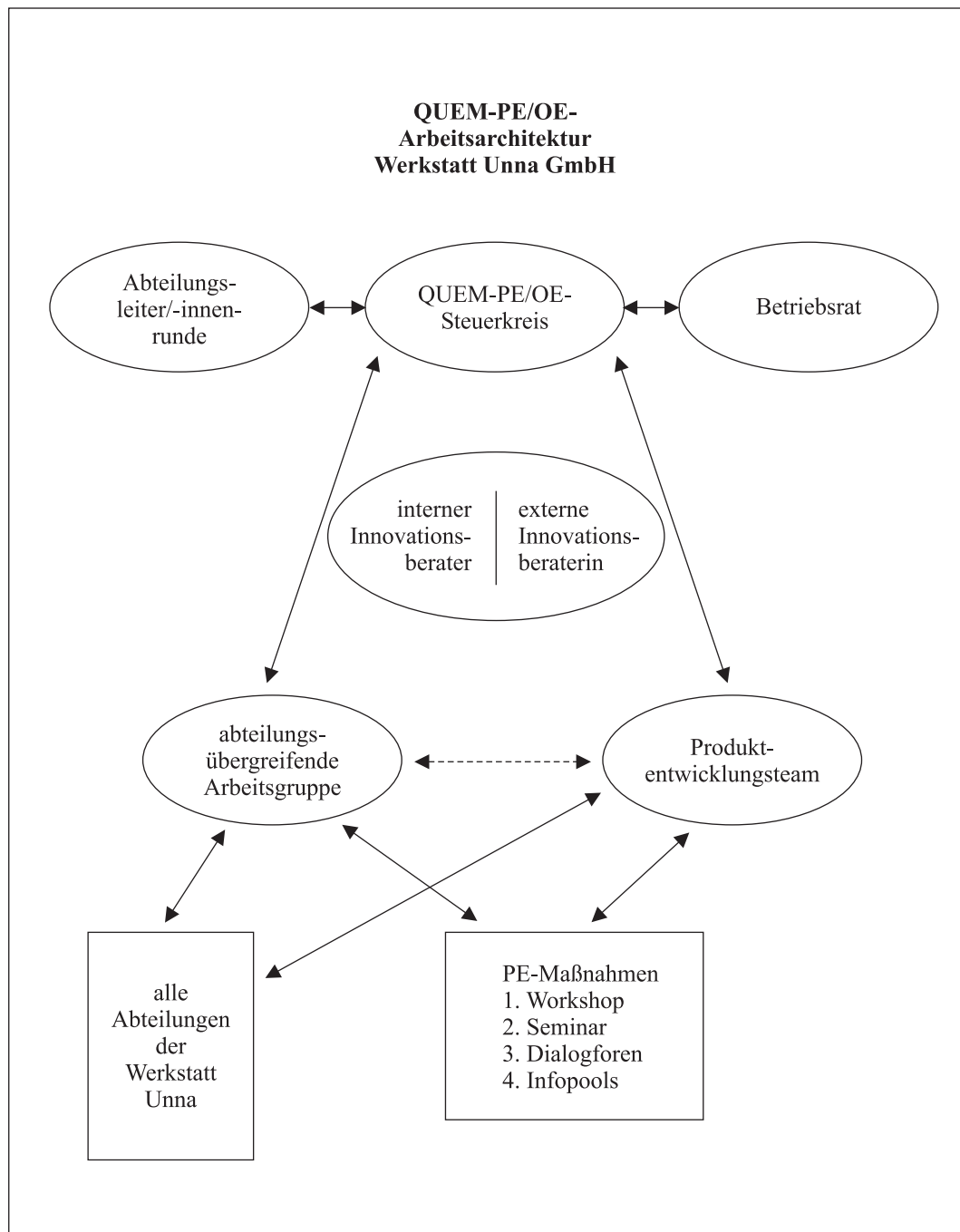
- Prozesse so zu gestalten, dass Unternehmensziele formuliert und kompetent/sicher realisiert werden,
- geeignete Strukturen und Arbeitsformen – insbesondere bezogen auf Kommunikation und Information – die zu einer effektiven Steuerung erforderlich sind, entwickelt und eingeübt werden,
- die unterschiedlichen Unternehmensentwicklungsprozesse auf ein gemeinsames Ziel zu beziehen und auf der operativen Ebene sinnvoll miteinander zu verknüpfen,
- Mitarbeiter/-innen zu beteiligen, zu fordern und zu fördern, insbesondere um,
- pädagogische Qualität zu erhalten und auszubauen,
- neue Produkte zu entwickeln, zur Marktreife zu bringen und umzusetzen,
- die Integration verschiedener pädagogischer Funktionen und die Kooperation von Mitarbeiter(inne)n unterschiedlicher Abteilungen zu fördern.

4.3 Veränderungen brauchen Arbeitsstrukturen

Veränderungen brauchen Arbeitsstrukturen, die einem Rahmen für Initiierung, Entwicklung, Unterstützung, Begleitung und Vernetzung bieten (gleichzeitig aber auch der zukünftigen Praxis möglichst ähnlich sind). Das nachfolgende Modell (QUEM-Projekt-Arbeitsarchitektur) ist Ergebnis eines Verständigungs- und Klärungsprozesses im Führungsteam.

Übersicht 6

Modell



Mit Blick auf die anstehende Innovationsaufgaben ging es darum

- Arbeitsforen und Netzwerke zu schaffen, die hierarchie-, professions- und abteilungsübergreifend die Mitarbeiter/-innen aktiv in Innovationsprozesse einbinden.
- Lernorte und Lernnetze aufzubauen, die selbst organisiertes Weiterlernen, Voneinander- und Miteinanderlernen fördern.
- eine zeitnahe und zielsichere Steuerung zu ermöglichen.

Geschaffen werden sollen also langfristige und tragfähige Arbeitsstrukturen, die über das Projekt hinaus verstetigt werden. Die Beratungspraxis bereitet auf zukünftige Arbeitspraxis vor. Vermieden werden damit auch unnötige Transferprobleme, die häufig auftreten, wenn bspw. mit Pilotprojekten gearbeitet wird.

Kern der Projektstruktur ist der Steuerkreis. Er wurde durch die Abteilungsleiter/-innenrunde (der der Geschäftsführer, drei Bereichsleiter und sechs Abteilungsleiter/-innen angehören) eingerichtet, um eine zeitnahe Steuerung des W.U.-QUEM-Projekts und laufender Prozesse zu gewährleisten. Dem Steuerkreis gehören zwei Bereichsleiter, zwei Abteilungsleiter/-innen, seit Oktober 2001 auch ein Betriebsratsmitglied und die Innovationsberater/-innen an. Er tagt mit einer etwa drei- bis vierwöchigen Frequenz. Der Betriebsrat sollte von Beginn in den PE/OE-Prozess durch die Mitarbeit im Steuerkreis eingebunden werden. Entsprechend wurden frühzeitig Informationsgespräche mit dem Betriebsrat durchgeführt. Die aktive Einbeziehung war jedoch von Leitungsseite an eine vorherige exakte Zielbestimmung des "PE/OE-Prozesses" gekoppelt. Im Führungsverständnis der Werkstatt Unna ist eine Verständigung über strategische Ziele und Aufgaben des Gesamtunternehmens und damit von Zielen in PE/OE-Prozessen Voraussetzung, um Mitarbeiter/-innen und deren Beteiligungsorgane als Mitgestalter/-innen aktiv einzubeziehen.

Die Beziehungslinien der unterschiedlichen Foren und Arbeitsebenen der PE/OE-Arbeitsarchitektur spiegeln die Notwendigkeit wider, wechselseitig zu informieren, zu kooperieren, Erfahrungen und Vorhaben auszutauschen. (vgl. 4.7)

4.4 Erfolgsfaktoren für Personal- und Organisationsentwicklung

Die Werkstatt Unna steht nicht am Anfang extern begleiteter Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse. Entsprechend zielte eine Bestandsauf-

nahme, eine Reflexion und Bilanzierung bisheriger Erfahrungen und Ergebnisse darauf ab, entwicklungsförderliche und entwicklungshemmende Faktoren zu identifizieren.

Aus der Reflexion heraus formulierten die Mitglieder des Steuerkreises Faktoren für einen zukünftigen erfolgreichen Verlauf. Nach einer Präsentation und Diskussion in der Abteilungsleiter/-innenrunde wurden die Erfolgsfaktoren mit einigen Veränderungen und Ergänzungen im Konsens als ein Teil des gemeinsamen Arbeitskontrakts “verabschiedet”. “Aufgabe der Berater/-innen und aller Beteiligten ist es, für die Einhaltung und prozessbegleitende Überprüfung Sorge zu tragen”. (Protokoll der Abteilungsleiter/-innensitzung vom 04.05.01) Diese Vereinbarung unterstreicht die verbindliche und geteilte Verantwortung für den Erfolg der laufenden Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben.

Erfolgsfaktoren für den QUEM-PE/OE-Prozess bei der Werkstatt Unna

Das Projekt arbeitet erfolgreich, wenn...

1. bei den Mitarbeiter/-innen *frühzeitig Transparenz* über das QUEM-Projekt, die geplanten PE/OE-Prozesse und -Ziele besteht.
2. sich die Abteilungsleiterrunde im Konsens über Ziele des PE/OE-Prozesses verständigt und eine *Zielhierarchie erarbeitet*.
3. in der Startphase die “*Führungspersonen*” als *Promotoren* zur Verfügung stehen,
 - sie das Projekt in die Einrichtungen hinein *kommunizieren*,
 - sie die Mitarbeiter/-innen *frühzeitig beteiligen* und
 - sie angemessene *Gestaltungs-/Partizipationsmöglichkeiten* schaffen.
4. die *Schnittstellen* zu anderen OE-Prozessen *besetzt* sind und laufende Prozesse miteinander *vernetzt* werden.
5. *individuelle Interessen* nach Weiterbildung mit *betrieblichen Bedarfen* verknüpft sind und vorhandene Potenziale genutzt werden:
 - Entsprechend findet die Kompetenzentwicklung der MA *aufgabenbezogen* statt und
 - der *Transfer* in die Praxis wird gefördert.
6. *individuelles Lernen* und *organisationales Lernen* miteinander verbunden sind, denn verändertes Verhalten braucht auch veränderte Strukturen und Organisationsformen.
7. *Anspruch* und *Umsetzungsmöglichkeiten/-stand* immer wieder gegeneinander abgeglichen werden.
8. der PE/OE-Prozess so gestaltet ist, dass durch das *Sichtbarmachen* von *Erfolg* und *Effizienz*, *Weiterentwicklung* / *Fortschritt* bewusst werden.
9. in *kleinen Schritten*, überschaubar und praxisnah gearbeitet wird.
10. die Beteiligung der MA *zielgerichtet* und nicht zum *Selbstzweck* stattfindet.

4.5 Aus Fehlern lernen! Der Umgang mit Zeit

In einer Bestandsaufnahme und Bilanzierung zurückliegender OE- Prozesse zu Beginn des LiWe-Beratungsprozesses wurde in der Werkstatt Unna der Zeitfaktor als Schwachstelle identifiziert: vorherige Veränderungsprozesse liefen “nebenher”, waren nicht in das Aufgabenprofil eingebunden, vereinbarte Ziele und Entwicklungsaufgaben waren nicht mit den vorhandenen Zeitressourcen ausbalanciert. “Wie spät ist es?” Diese Frage steht für den Zeitdruck von Mitarbeiter(inne)n in Weiterbildungseinrichtungen, nicht nur der Werkstatt Unna. Kürzungen von Personal, zeitintensive Beratungs- und Unterstützungsleistungen in der Arbeit mit den unterschiedlichen Lerngruppen bilden im Alltag ein Spannungsfeld mit den Anforderungen an eine innovative Gestaltung von Dienstleistungsangeboten, Lernarrangements und der eigenen Organisation. Dieses Spannungsfeld birgt die Gefahr, dass Entwicklungen und Veränderungen nicht mit der notwendigen Gründlichkeit geplant und vollzogen werden. “Die Ungeduld, etwas rasch zu verändern, bringt Organisationsentwicklungen zum Scheitern, weil z. B. aufgrund des ökonomischen Sachzwangs dazu gedrängt wird, in einem anderen Zeitmaß zu operieren, als es der Entwicklungsprozess erlaubt!” (Leffers/Weigand, S. 61)

Besondere Aufmerksamkeit braucht das Thema Zeit, wenn Organisationen gefragt sind, sich selbst zu verändern, innovative “Produkte” zu entwickeln und neue Wege zu gehen. Eine Untersuchung der Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft in Bad Harzburg bestätigt die Praxiserfahrung: “Zeitmangel ist verantwortlich für fehlende Innovation!” Schnelligkeit und weitere Beschleunigung sind keine Garanten für Entwicklung und Zielerreichung. In der Alltagspraxis ist es häufig spürbar, der Gewinn an Geschwindigkeit geht einher mit dem sukzessiven Verlust des Verständnisses für den Prozess und für die Anforderungen, die sich daraus je individuell ergeben.

“Bei uns findet Zukunft nicht statt, dafür haben wir keine Zeit” ist ein Ausspruch, der in einer ironischen Art und Weise den chronische Zeitdruck in der Werkstatt Unna zum Thema macht. Mit dem Satz wird jedoch gleichzeitig die Notwendigkeit ausgesprochen, sich dem “Zeitproblem” zu stellen.

Fakt ist: Zeitressourcen sind nur begrenzt vorhanden, und die Zeitknappheit kann nicht mit Schnelligkeit und weiterer Beschleunigung besiegt werden. Soll Zeit sich nicht zu einem hemmenden Faktor im Organisationsentwicklungsprozess entfalten, muss der Umgang mit Zeit sowohl in der Einstiegs- und Kontraktphase, als auch im laufenden Prozess Thema sein. Dazu gehört

im Anfang eine verbindliche und klare Verständigung über notwendige Zeitkontingente für Personal- und Organisationsentwicklung. “Das Veränderungsmanagement wird zum Tagesgeschäft und kann nicht – wie in Erwachsenenbildungseinrichtungen immer noch üblich – als Zusatzleistung angesehen werden.” (Zech 1999, S. 181)

Geringe Zeitressourcen als Entwicklungshemmnis und Schwachstelle ernst zu nehmen bedeutet für den PE/OE-Prozess der Werkstatt Unna

- im laufenden Beratungsprozess immer wieder zu überprüfen, an welcher Stelle mit der Ressource Zeit in Arbeitsabläufen “unachtsam” umgegangen wird, was das Zeitkontingent unnötig belastet und an möglichen Lösungen zu arbeiten,
- vorhandene Zeitressourcen wahrzunehmen und zielgerichtet zu nutzen,
- die Zeitkontingente, die für anstehende Aufgaben zur Verfügung stehen, zu benennen, wenn nötig auszuhandeln und zu kontraktieren.

Das in der Werkstatt Unna praktizierte Tandemmodell der Beratung, in dem ein Kollege unmittelbar als interner Berater an der Personal- und Organisationsentwicklung verantwortlich beteiligt wird, ist ein Schritt, dem Aufgabenfeld die notwendige Aufmerksamkeit und damit auch “zeitliche Zuwendung” zu sichern. Gleichzeitig müssen Organisationen verstärkt eine Zeitkultur wiederbeleben und pflegen, in der unterschiedliche Umgehensformen mit Zeit ihren Platz haben können: Dazu gehören Schnelligkeit und Beschleunigung genauso, wie die Langsamkeit und Verzögerung, die Pausen gleichermaßen wie aktive Arbeitsphasen, zeitlich und inhaltlich strukturierte Besprechungen und Workshops ebenso wie kreative Arbeitsphasen. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Zeitformen bietet förderliche Faktoren für die anstehenden Innovationsprozess der Weiterbildungseinrichtungen. “Es geht nicht darum, die Beschleunigung durch Verlangsamung zu ersetzen. Vielmehr geht es darum, eine Vielzahl von Zeitformen zu erhalten, zu kultivieren und produktiv zu nutzen.” (Geißler 1999, S. 21)

Eine betriebswirtschaftliche Rechnung könnte an manchen Stellen deutlich machen, dass sich Zeitinvestitionen (z. B. Beteiligung von Mitarbeiter/-innen an Produktentwicklungsprozessen, Workshops zur gemeinsamen Strategienentwicklung) “rechnen”. In der Werkstatt Unna wird dem Thema Zeit in unterschiedlichen Arbeits- und Beratungskontexten Aufmerksamkeit gewidmet. Lernen aus den bisherigen Erfahrungen heißt für das Führungsteam: Personal- und Organisationsentwicklung braucht Zeit und Verantwortlichkeiten im Haus. Zeitkontingente müssen immer wieder prozess- und aufgabenbezogen ausgehandelt werden.

4.6 Ohne Beteiligung ist alles nichts – Neue Wege der Personalentwicklung

Im aktuellen Expertenbericht des Forum Bildung mit dem Titel *“Lernen – ein Leben lang”* heißt es in der vorläufigen Empfehlung: *“Die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen ist eine wesentliche Bedingung für die Verwirklichung lebenslangen Lernens.”* (Arbeitsstab ... 2001) In der Zielklärung des PE/POE-Prozesses mit dem Führungsteam der Werkstatt Unna spielte die Auseinandersetzung um die Professionalisierung der Bildungsarbeit im eigenen Hause eine zentrale Rolle. Praxiskonzepte, Lern-/Lehrmodelle und Produkte sollen mit Blick auf die Zukunftsaufgaben und insbesondere auch die Nutzer/-innen der Lerndienstleistungen weiterentwickelt und erneuert werden. Empfehlungen, wie aus dem Expertenbericht zitiert, helfen bei der Orientierung, geben aber keine Antwort darauf, wie “die hehren Ansprüche und Ziele” umgesetzt werden können – damit bleibt die Praxis häufig allein.

Veränderte Anforderungen und Aufgaben bewirken bei den pädagogischen Mitarbeiter/-innen Verunsicherungen bezogen auf das eigene professionelle Handeln im Alltag – so die Erfahrungen in der Werkstatt Unna, die aber sicher zu verallgemeinern ist. Mitarbeiter/-innen sind auf der Suche nach Orientierung, nach zukunftsgerichteten, umsetzbaren Konzepten zur Gestaltung von Lern/Lehrprozessen.

“Learning by Doing” und/oder klassische Weiterbildungsangebote in Seminarform liefern keine angemessene Antwort auf die unterschiedlichen Kompetenz- und Verwendungsanforderungen. Das Interesse, neue Wege zu gehen, sich selbst als Lernende auf den Weg zu machen, verbindet sich mit Ängsten und Widerständen, vertraute Pfade und Rollen zu verlassen.

Verändertes pädagogisches Handeln, die Notwendigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernen zu fördern und zu fordern, kann als didaktischer Ansatz nicht von der Leitung verordnet werden. Vielmehr muss den pädagogischen Mitarbeiter/-innen Raum und Zeit gegeben werden, sich mit veränderten Anforderungen an die eigene Rolle, an Lernarrangement und Lernorganisation im kollegialen Austausch praxisnah auseinanderzusetzen, vorhandene Potenziale mit “Inputs” von außen weiterzuentwickeln.

Im Konsens wurde – vor dem Hintergrund der beschriebenen Erfahrungen – im Führungsteam die strategische Entscheidung gefällt, neue Wege zu gehen und Mitarbeiter/-innen aktiv an der Gestaltung von zukunftsfähigen Lern-/Lehrkonzepten und einer begleitenden, ziel-, aufgaben- und bedarfsorientierten Kompetenzentwicklung zu beteiligen. Angesprochen sind damit Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen und Sozialpädagog(in)en, also alle im operativen

Geschäft und in der direkten Zusammenarbeit mit den Lernenden und Kunden Tätigen. Ihre Praxiserfahrungen und ihr Praxiswissen, ihr fachliches und pädagogisches Know-how, aber auch ihre Fragen, Unsicherheiten, Probleme und möglichen Lösungen sollen zukünftig für anstehende Innovations- und Entwicklungsprozesse genutzt und von ihnen als Expert(inn)en mitgestaltet werden.

Für das Führungsteam ist die zielgerichtete Beteiligung der Mitarbeiter/-innen ein zentrales Erfolgskriterium. In einem QUEM-Projekt-Infobrief an alle Mitarbeiter/-innen heißt es unter der Überschrift:

Ihre Beteiligung ist gefragt!

Die Werkstatt Unna ist in vielfältiger Weise gefordert, sich neuen Anforderungen und Aufgaben zu öffnen und laufend die Bildungsangebote und deren Qualität weiterzuentwickeln und zu verbessern. Dies kann nur gelingen, wenn sich Leitung und Mitarbeiter/-innen gemeinsam an dem Entwicklungsprozess Werkstatt Unna beteiligen. Sie als Mitarbeiter/-innen sollen nicht nur mit Veränderungen und neuen Anforderungen konfrontiert werden, sondern Möglichkeiten haben, die Veränderungen und Entwicklungen im Rahmen von vereinbarten Zielen mitzugestalten.

4.7 Orte und Strukturen für Beteiligung schaffen

In der “Abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe” (vorläufiger Arbeitsbegriff, der ggf. im laufenden Prozess noch verändert wird) wird der formulierte Anspruch, *dass Leitung und Mitarbeiter/-innen gemeinsam an dem Entwicklungsprozesse der Werkstatt Unna arbeiten*, zur Praxis. Eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter aus jeder Abteilung, ein/e Abteilungsleiter/-in als Vertreter/-in des Steuerkreises übernehmen verantwortlich die Gestaltung und Steuerung.

Herausforderungen – so war dem Führungsteam vor dem Start klar – stellen sich damit auf den unterschiedlichsten Ebenen: Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten gilt es neu zu überprüfen und zu verteilen, Informations- und Kommunikationsnetze zu schaffen und Arbeitsstrukturen zu erneuern und anzupassen. Im Arbeitsalltag geht es darum, vertraute Pfade zu verlassen und eingeübtes Verhalten zu verändern:

- Mitglieder des Leitungsteams müssen im Rahmen von formulierten und vorgegeben Zielen Verantwortung an die Mitarbeiter/-innen abgeben, Vertrauen in Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen setzen, verbindliche Unterstützungsleistungen geben und für die Umsetzung Ressourcen bereitstellen.

- Mitarbeiter/-innen aus den pädagogischen und administrativen Arbeitsbereichen müssen (Mit-) Verantwortung übernehmen, die eigenen Kompetenzen einbringen und aktiv die Zukunft der Werkstatt Unna mitgestalten.

Anschaulich wird das Arbeitsmodell “Abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe” durch einen Auszug aus der “Arbeitsbeschreibung” des Steuerkreises, der Grundlage einer gemeinsamen Zielvereinbarung ist.

Praxismodell “Abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe

Ausbilder/-innen, Sozialpädagog(inn)en/Sozialarbeiter/-innen und Lehrer/-innen sind in der alltäglichen Arbeit gefordert, auf die veränderten Anforderungen zu reagieren. Die Einrichtung der abteilungsübergreifenden AG verfolgt das Ziel, unter Beteiligung der Mitarbeiter/-innen die Gestaltung der Lernprozesse in den vorhandenen Projekten und Bildungsmaßnahmen weiterzuentwickeln, Qualitätsstandards abzustimmen und notwendige Kompetenzentwicklungen zu sichern.

Ziele der Arbeitsgruppe sind

- ein Praxiskonzept für die Bildungs- und Beschäftigungsarbeit mit den unterschiedlichen Zielgruppen unter Berücksichtigung der zukünftigen und aktuellen Anforderungen der Werkstatt Unna, (z. B. Job-Aktiv) zu erarbeiten,
- vorhandene Potentiale und Kompetenzen zu erfassen und einzubinden, Konzepte und Gestaltungsformen, Interessen und Sichtweisen aus den verschiedenen Abteilungen auszutauschen und einzubinden,
- Veränderungs- und Qualifizierungsbedarfe zu konkretisieren und in Angebote umzusetzen,
- eine Multiplikation der Arbeitsergebnisse in die Abteilungen zu erreichen und für die Teilnahme an Qualifizierung und Workshops “zu werben”, um möglichst viele Mitarbeiter/-innen zu beteiligen,
- die Umsetzungsschritte und den Transfer, unterstützt von den Abteilungsleitern durchzuführen.

Die Ziele werden durch die AG in kurz-, mittel- und langfristige Ziele “übersetzt” und mit dem Steuerkreis abgestimmt. Auf dieser Grundlage wird ein Kontrakt geschlossen, der die Sicherung der Arbeitsfähigkeit und des Informationsflusses in Richtung Mitarbeiter/-innen und Abteilungsleitung einschließt.

In der “Abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe” sind die Vertreter/-innen der Abteilungen die Hauptakteur/-innen. Diese Abteilungsvertreter/-innen sind in einem selbstbestimmten Verfahren in den jeweiligen Teams ausgewählt worden.

Der/die ausgewählte Mitarbeiter/-in sollte die *Akzeptanz und Zustimmung der Kolleginnen und Kollegen* aus der Abteilung bekommen und darüber hinaus: interessiert sein, freiwillig mitarbeiten, Interesse an der Aufgabe und an dem Projekt QUEM haben, das nötige Zeitkontingent innerhalb der berufsbezogenen Tätigkeit besitzen, Bereitschaft mitbringen, die Multiplikatorentätigkeit innerhalb der Abteilung zu übernehmen.

Dieser Weg der Selbststeuerung war für alle Beteiligten neu. Im Führungsteam führte dies zu einer grundlegenden Verständigung über zukünftige Beteiligungsmodelle. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit von Konsentscheidungen im Führungsteam deutlich.

Nicht von den Abteilungsleiter(inne)n ausgewählt und bestimmt zu werden, bedeutete auch für die Mitarbeiter/-innen in den Abteilungen eine neue Erfahrung. Sie mussten miteinander in den Dialog treten und sich über ein Auswahlverfahren verständigen, um sich schließlich für eine Person ihres Vertrauens zu entscheiden. Dies führte zu Prozessen, die die Aufmerksamkeit auf die zukünftige Arbeit der Abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe richtete und Beteiligung als Praxis erfahrbar machte.

Die Entwicklungs- und Vorbereitungsphase ist abgeschlossen. Neun Kolleg(inn)en unterschiedlicher Professionen (Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen und Sozialpädagog(inn)en) und eine Abteilungsleiterin, als Vertreterin des Steuerkreises, haben mit der Arbeit in der Abteilungsübergreifenden AG begonnen. Die Innovationsberater/-innen sind verantwortlich für die Moderation, die Dokumentation, wirken (prozessbezogen) als Impulsgeber und können für Unterstützungen und Beratungen angefragt werden (Lernberatungsfunktion).

4.8 Kontrakt vereinbaren – Verbindlichkeiten herstellen

Am Zustandekommen der Abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe, an der Formulierung der Aufgabenstellung und Zielsetzung, an der Umsetzung der Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppe sind unterschiedliche Personen/-gruppen mit unterschiedlichen Rollen und Aufgaben beteiligt. Für alle hängt der Erfolg der Umsetzung u. a. von einer verbindlichen Zusammenarbeit ab. Diese Verbindlichkeit und Klarheit wird durch einen schriftlichen Kontrakt, den die Innovationsberater/-innen mit dem Führungsteam “ausgehandelt” haben, gewährleistet.

Je klarer sich alle Beteiligten darüber bewusst sind, was die Ziele, die Ausgangsbedingungen, die Rahmenbedingungen und die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen sind, desto größer ist – so zeigt die Praxis – die Chance, dass gemeinsame Ziele erreicht und die einzelnen Arbeitspakete erfolgreich bearbeitet werden. Vereinbarungen werden in einem Kontrakt festgehalten, der nicht in Form eines Vertrags vorgelegt wird, sondern Ergebnis eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses ist. Ein Kontrakt kann nicht nur am Anfang eines Beratungsprozesses stehen, sondern ist ein Instrument, das im laufenden Prozess je nach Arbeitsschritten in unterschiedlichen Formen (schrift-

liche Vorlagen, die von allen Beteiligten unterschrieben werden; Vereinbarungen im Protokoll; mündliche Absprachen mit “Handschlag”) eingesetzt wird. Der Kontrakt ist stetig anzupassen und gibt damit Sicherheit und Orientierung – nicht nur für Berater/-innen, sondern für alle Beteiligten.

Damit hat der Kontrakt so etwas wie eine Kompassfunktion, die bei der gemeinsamen Suche nach und auf innovativen “Wegen und Feldern” die Richtung anzeigt.

Kontraktbeispiel

Kontrakt
zwischen
den Mitarbeiter(inne)n aus dem Leitungsteam
und
den Innovationsberater(inne)n

“Einrichtung und Arbeit einer abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe” (In dem Kontrakt werden auch die Ziele explizit benannt. Da diese identisch sind mit denen aus dem Beratungsauftrag sind sie an dieser Stelle nicht aufgeführt.)

Die 1. Arbeitsphase wird zeitlich auf 6 Monate begrenzt. Sie beginnt im November 2001 und endet mit einer gemeinsamen Auswertung und Ergebnissicherung Ende April 2002.

Die Innovationsberater/-innen (IB intern) und (IB extern) tragen die Verantwortung für die prozessbegleitende Reflexion, die Zielüberprüfung, die Transparenz und die Dokumentation der Ergebnisse. Sie moderieren (in Abstimmung untereinander) die AG und sind in der ersten Modellphase für die Koordination und Leitung verantwortlich. Die Prozesssteuerung erfolgt in Zusammenarbeit mit den mitarbeitenden Kolleg/-innen aus dem Leitungsteam und in Abstimmung mit dem Steuerkreis.

Ein abteilungsübergreifender Austausch von Materialien, Kompetenzen, Konzepten, etc. ist erwünscht und wird aktiv gefördert. Den Mitarbeiter(inne)n werden für die Teilnahme an den monatlichen Arbeitssitzungen (ca. 2 h/Monat), für ihre Multiplikator(inn)entätigkeit in den Abteilungen (ca. 1 h/Woche), sowie für zwei einführende Workshops (von jeweils 4 h Dauer) freigestellt. Der/die ausgewählte Mitarbeiter/-in wird verpflichtet, die Zeiten mit dem/der Abteilungsleiter/-in abzusprechen und dabei arbeitsbezogene Aufgaben zu berücksichtigen.

Die Abteilungsleiter/-innen ermöglichen es dem/der Mitarbeiter/-in, in den Teamsitzungen über die Arbeit der “Abteilungsübergreifenden AG” zu berichten und Arbeitsergebnisse, Vereinbarungen und Qualifizierungsangebote vorzustellen/einzubringen.

Die Abteilungsleiter/-innen unterstützen die Mitarbeiter/-innen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Zur Abstimmung und Unterstützung findet monatlich ein Gespräch mit dem/der Mitarbeiter/-in statt.

Für Qualifizierungen und Workshops werden Mitarbeiter/-innen aus den Teams freigestellt. Die Teilnahme und Freistellung wird mit einer Zielvereinbarung zum Transfer in die eigene Praxis verknüpft.

Qualifizierungen werden bedarfsorientiert in Form praxisbegleitender Bausteine angeboten.

Als Trainer/-innen für Qualifizierung und Kompetenzentwicklung stehen zur Verfügung:

- Innovationsberaterin(IB extern)
- Innovationsberater (IB intern)
- Trainer/-innen aus dem Projekt “TransferLernen”
- Kolleg(inn)en aus der W.U
- Externe Trainer/-innen

Die Finanzierung wird in jedem Einzelfall geregelt. Eine Festlegung der verfügbaren Ressourcen erfolgt im Einvernehmen mit der Geschäftsführung.

Ort, Datum _____ (Unterschriften Mitarbeiter/-innen Führungsteam und IB-Berater/-innen)

4.9 ... so weit! Bilanz nach einem Jahr

Die Arbeit steht noch am Anfang. Erste Rückmeldungen und die engagierte Arbeit der Mitarbeiter/-innen an den gemeinsamen Aufgaben zeigen, dass eine angemessene und akzeptierte Lern- und Arbeitsstruktur gewählt ist. Der weitere Erfolg hängt nun davon ab, dass es gelingt, den Nutzen dieses – doch relativ zeitintensiven – Arbeitsmodells zu erzielen und erfahrbar zu machen. Dies war z. B. ein Grund für die Mitarbeiter/-innen der Abteilungsübergreifenden AG, neben den erforderlichen Planungsschritten und Entwicklungsaufgaben, parallel direkt in die Umsetzung einzusteigen – damit also erfahrbar ins Unternehmen hineinzuwirken. Das drängende Thema Job-Aktiv und daraus folgende Änderungen/Entwicklungen wurden aufgegriffen, um nach einer Selbstqualifizierung in und mit den Teams Informationsgespräche dazu zu führen.

Zu beobachten ist, dass sich unterschiedliche Lernfelder vernetzen: ein kontinuierlicher Lern- und Austauschprozess zwischen Gruppenmitgliedern (Steuerkreis, Arbeitsgruppen) ist in Gang gekommen, und der Dialog zwischen Mitarbeiter(inne)n unterschiedlicher Abteilungen hat begonnen. Veränderung und Innovation auf der einen Seite und “QUEM” als Unterstützungsrahmen sind Thema im Unternehmen. Angelaufene Prozesse werden aus unterschiedlicher Perspektive kritisch und interessiert beobachtet und begleitet.

Wirksam wird das u. a. in der Gruppe, die das erste “neue Produkt”, ein “Assessment Center für Arbeitslose” entwickelt und erfolgreich in der Arbeit umgesetzt hat – innovative Wege mit dem Ergebnis eines innovativen Produkts. Aktuell wird der Prozess der Entwicklung mit dem Team ausgewertet. Die Auswertung fördert Stärken (das Produkt ist bei den Teilnehmer(inne)n gut angekommen) und Schwächen (Zeitprobleme bei der Teamentwicklung und der gemeinsamen Auswertung von Projektaufgaben) zu Tage und liefert

damit wesentliche Hinweise für zukünftige Produktentwicklungsprozesse aber auch für die Verbreitung der Ergebnisse.

Auf der Ebene der Leitung wurde zunächst mit Hilfe leitfadengestützter Interviews eine “IST-Aufnahme” der Kommunikations- und Informationsstruktur erstellt. Sie wurde zwischenzeitlich ausgewertet und ihre Ergebnisse auf einer Abteilungsleitungssitzung präsentiert und diskutiert. In einem ersten Schritt wird an gemeinsam entwickelten Maßnahmen gearbeitet. Die konzeptionelle und strukturelle Verbesserung der Steuerungsleistung der Abteilungsleitungssitzungen ist zur Zeit aktuelles Handlungsfeld.

Sichtbar wird, dass die einzelnen Prozesse parallel zueinander, jeweils auf unterschiedlichen Adressatenebenen stattfinden. Die mit den jeweiligen Meilensteinen initiierten Lern- und Erfahrungsfelder beginnen sich in der Praxis zu lebendigen Netzwerken zu verbinden, in denen Innovation für das Unternehmen Werkstatt Unna in einer gemeinsamen Auseinandersetzung entsteht und wirksam wird.

Im Programmbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”, wurden gezielt Gestaltungsprojekte gefördert. Aus der Praxis heraus sollen darüber hinaus aber auch Musterstrategien entwickelt und nach Antworten auf Forschungs- und Gestaltungsfragen zu neuen Lerndienstleistungen, zu spezifischen Leistungsprofilen verschiedener Typen von Weiterbildungseinrichtungen usw. gesucht werden. Aus dem bisherigen Projektverlauf bei der Werkstatt Unna lassen sich einige Hinweise auf musterstrategierelevante Faktoren/Bedingungen ableiten. Naturgemäß sind diese Hinweise vorläufig und insofern als Diskussionsbeiträge zu verstehen.

Steuerung – wer, wen, was?

Steuerungsverantwortung für die strategische Entwicklung einer Weiterbildungseinrichtung tragen – wie in jedem anderen Unternehmen auch – Führungsteams, formal letztlich die Geschäftsführungen. Sie geben strategische Ziele vor und kommunizieren diese mit den Mitarbeiter(inne)n. Die Verfahrensweise wird häufig als “Top-down-Prozess” beschrieben. Gleichzeitig steuern Mitarbeiter/-innen die Alltagsprozesse so, dass sie zu einer optimalen Aufgabenerledigung führen. Sie gewinnen dabei Informationen und Einsichten, die zu Veränderungen von Arbeits- und Verfahrensweisen oder von Produkten/Dienstleistungen (oder der diese schaffenden Prozesse) nützlich sein können. Damit potenzielle Verbesserungen ohne erhöhten Aufwand unmittelbar für die Wertschöpfung wirksam werden können, werden den Mitarbeiter(inne)n Steuerungsverantwortung und -ressourcen zur Verfügung gestellt. Mit deren Einsatz werden Effekte in Hinblick auf Produktivität, Effi-

zienz und Effektivität erzielt, die häufig als Bottom-up-Prozesse bezeichnet werden. Top-down und Bottom-up sind letztlich sich ergänzende Teile eines Regelkreises, der Voraussetzung für Qualität wie auch für Marktanpassungs-/gestaltungs- und Innovationsfähigkeit ist.

Beteiligung

Beteiligung ist das Prinzip, mit dem sich Organisationen elementare Steuerungskompetenzen verschaffen. Diese sind gerade in einer zunehmend dynamischeren und wettbewerbsträchtigeren Umwelt dringend erforderlich. Beteiligung dient gleichermaßen betrieblicher Zweckrationalität wie auch dem Wunsch der Mitarbeiter/-innen nach Mitgestaltung und Verantwortung. Beteiligung “passiert” nicht, sondern muss ermöglicht, geschaffen, angeregt, systematisiert, verstetigt werden. Dafür die Voraussetzungen zu schaffen, ist Teil der strategischen Entscheidung eines Unternehmens und gebunden an die gezielte Förderung der Beteiligung durch Personal- und Organisationsentwicklung.

Ziele

Ziele sind schnell gesetzt, aber erst, wenn sie verstanden werden, besteht auch die Chance, dass sie geteilt werden. Häufig sind Ziele zu unscharf und zu allgemein. Ziele sind nur dann belastbar, wenn Zielerreichung anhand klarer Indikatoren überprüft werden kann. Dazu ist es notwendig, dass strategische Ziele kommuniziert und zunehmend “vergemeinschaftet” werden. Gleichzeitig müssen aber auch operationale Ziele und Meilensteine gemeinsam erarbeitet und mit solchen Indikatoren belegt werden, die Zielannäherung und -erreichung von allen Beteiligten überprüfbar werden lässt.

Kontrakte miteinander aushandeln

Der Kontrakt drückt die Verbindlichkeit eines zwischen unterschiedlichen Personengruppen und Funktionen abgestimmten Ziels aus. Er hat nicht den formellen rechtlichen Charakter eines Vertrags, sondern versucht alltagssprachlich das auszudrücken, was Gegenstand eines gemeinsamen Klärungsprozesses gewesen ist. Dem Kontrakt geht also ein Prozess voraus. Ein Kontrakt benennt Rahmenbedingungen genauso wie Erfolgsindikatoren. Ein Kontrakt gilt “nur” für eine bestimmte Zeit – er muss in regelmäßigen Abständen überprüft und ggf. erneuert/verändert werden. Er ist eine orientierende und strukturierende Arbeitsgrundlage des Projekts genauso wie modellhafte Arbeitsweise zur Herstellung von Verbindlichkeit in der Werkstatt Unna.

Potenzialorientierung

Potenzialorientierung öffnet den Blick auf vorhandene Potenziale, im wörtlichen Sinne auf das “Vermögen” und die “Kraft”. Im Beratungskontext wird Potenzial auf die Leistungsfähigkeit und die Kompetenzen von Mitarbeiter(inne)n bezogen. Aus der Geschichte der Ellenbogengesellschaft und eines selektiven Bildungssystems heraus erklärt sich, dass die Sicht auf Potenziale den Prozessbeteiligten nicht immer leicht fällt, meistens ist die “Defizitbrille” ausgeprägter.

Verlauf und Erfolg von Veränderungsprozessen werden günstig beeinflusst, wenn vorhandene Potenziale eingesetzt werden. Lernen funktioniert leichter, wenn Neues als Erweiterung und nicht als Ausgleich von Defiziten verstanden wird und an bereits Vorhandenes anknüpft. Jeder Mensch und jede Organisation verfügt über Erfahrungen und Potenziale die anschlussfähig sind, die es sich lohnt weiterzuentwickeln. Verborgene “Schätze” und “Perlen” zu erkennen, zu sichern und für den gemeinsame Entwicklungsprozess zu nutzen, muss mit Aufgabe der Berater/-innen sein. In Innovationsprozessen wird das Leitprinzip der Potenzialorientierung zu einem zentralen Erfolgsfaktor.

5 Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001

Cohn; R. C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1984

Franz, Hw.: Wie lernen Organisationen, wie Organisationen lernen? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 4/99

Geißler, Kh.: Am Ende der Beschleunigung. In: Organisationsentwicklung, 3/1999

Heideloff, F.; Baitsch, C.: Wenn Wissen generiert. Erläuterungen rund um ein Fallbeispiel. In: Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement. Wiesbaden 1998

Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschuß. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Hohengehren 1996, S. 21-30

Kemper, M.: LEWA – Der Weg zum “lernenden Unternehmen”. Südwestfälische Industrie- und Handelskammer zu Hagen (Hrsg.). Hagen 2001

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Baltmannsweiler 1998, S. 52-58

Kemper, M.; Klein, R.: Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt am Main 1999, S. 75-93

König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Weinheim 1993

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main 1997

Leffers, C. J.; Weigand, W.: Forum Supervision, Heft 15, 2000

Mehlmann, R.; Röse, O.: Das LOT-Prinzip. Göttingen 2000

Probst, G. J. B.: Bausteine des Wissensmanagements. In: Pawlosky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement. Wiesbaden 1998

Wörner, K.; Prieto, J.: Wissensmanagement für mittelständische Unternehmen. In: Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement. Wiesbaden 1998

Zech, R.: Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen, Frankfurt am Main 1999

Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen

1 Theoretischer Hintergrund

“In ihrem Alltagshandeln nehmen Weiterbildner immer stärker wahr, dass das klassische Aufgabenspektrum eines Dozenten oft nicht mehr genügt und auch Teile ihrer Berufserfahrung entwertet sind. Sie sind herausgefordert, wenn sie die Entwicklung der Fähigkeit selbst organisierten Lernens, die Motivation zu diesem Lernen, entwicklungsbezogene und prozessbegleitende Lernformen und Lernwege unterstützen wollen. Die Umsetzung handlungsorientierten und Freiräume ermöglichenden Lernens in der Erwachsenenbildung bedeutet, dass sie Erwachsene beraten und Tätigkeiten arrangieren, die Qualität prozessbegleitend evaluieren und gleichzeitig in diesem Prozess Lernende sind. Dieses oft unbewusste Lernen in ihrem Arbeitsprozess erfordert institutionelle Unterstützung. Hier sollen selbst organisierte Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung erprobt werden.”(Erpenbeck/Sauer 2001, S. 55) Damit ist der Auftrag des Projekts 4.2 “Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen” beschrieben.

Die Herausforderungen an die Weiterbildner und ihre Organisationen konkretisieren sich in verschiedenen Dimensionen des Lernens. Gegenüber traditionellem Lernen erscheint das neue Lernen entgrenzt. (Kirchhöfer 2001) Nach Kirchhöfer werden zentrale Curricula durch individuelle Lernarrangements abgelöst, und formelles, qualifikations- und zertifikatsorientiertes Lernen geht zurück zugunsten informeller, kompetenzorientierter Lernformen. Die Vermittlung von Wissen an eine Lerngruppe weicht zunehmend individuell organisierter Aneignung. Medieneinsatz und Mediennutzung verändern sich nachdrücklich: Die IuK-Technologien werden zur individuellen Konstruktion von Lernangeboten genutzt und gefordert. Letztlich haben derartige Veränderungen nachhaltigen Einfluss auf die Organisationen: Sie stehen vor der Herausforderung, sich von ressortbezogenen Institutionen zu ressortübergreifenden Netzwerken mit moderierenden Akteuren zu wandeln. Kirchhöfer fasst zusammen: “Der veränderte Ansatz der neuen Lernkultur besteht in der radikalen Unterwerfung aller Elemente des Lernens (Ziele, In-

halte, Methoden, Formen, Zeiten, Orte, Sinngebung) unter den Zwang zur Selbstorganisation.“ (Kirchhöfer 2001, S. 122)

Die Konsequenzen für eine derartig grundsätzliche Umgestaltung des Lernens für die weiterbildenden Personen sowie die weiterbildenden Organisationen hat Gnahn (BMBF 1999) bereits 1998 beschrieben:

Übersicht 1

autodidaktisches Lernen (selbstgesteuertes Lernen)	Lernarrangements Dimensionen des Lernens	fremdgesteuertes Lernen
Lernerzentrierung	Orientierung des Lerngeschehens	Lehrerzentrierung
agierender Lerner	Aktivitätsgrad des Lernenden	konsumierender Lerner
flexible Lernzeiten	zeitliche Flexibilität der Lernenden	gebundene Lernzeiten
variable Lernorte	räumliche Flexibilität der Lernenden	feste Lernorte
Lernzielaufonomie	Entscheidungsfreiheit über Lernziele	vorgegebene Lernziele
frei wählbare Lerninhalte	Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte	vorgegebene Lerninhalte
Selbstkontrolle	Überprüfung des Lernerfolgs	Fremdkontrolle

Quelle: BMBF (1999)

Für die Weiterbildungseinrichtungen stellt sich die Frage, wie sie diesen Herausforderungen gerecht werden sollen.

Wie unterstützen sie die Entwicklung einer Lernerzentrierung? Was bedeutet dies für die “Lehrer”?

Wie wird der Lerner vom Konsumenten zum Agenten? Was bedeutet dies für die Lernangebote? Wollen Lerner dies überhaupt? Welche motivationalen Konsequenzen hat das?

Wie organisieren Mitarbeiter/-innen und v. a. Organisationen wählbare Lerninhalte und Lernziele, Selbstkontrolle des Lernprozesses durch den Lerner, flexible Lernzeiten und variable Lernorte?

Wie sieht der Lernprozess aus, wenn Lerner ihre Lernziele und Lerninhalte selbst bestimmen? Was brauchen sie dazu für Unterstützung? Wie gehen Dozent/-innen damit um? Wie wird die Qualität des Lernens geprüft und gesichert?

Diese und viele andere Fragen mehr sind mit neuer Lernkultur und neuen Lernformen verbunden. Severing schreibt, dass die Diskussion um neue Lernformen lange “ohne Bezug auf die institutionalisierte Weiterbildung geblieben” (Severing 2001, S. 152) ist. Zwar wurde mit den neuen Konzepten zum Erfahrungslernen, zum Lernen im Prozess der Arbeit und zum selbst organisierten Lernen berufliches Lernen der wissenschaftlichen Befassung erschlossen, (siehe auch das Programm “Kompetenzenentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung” der ABWF von 1995-2000) jedoch “das Verhältnis der institutionalisierten Weiterbildung zu den neuen Lernformen blieb aus dieser Debatte ausgeblendet.” (Severing 2001, S. 152)

Auch und gerade für diejenigen Institutionen, die sich explizit mit Bildung beschäftigen, ist die Entwicklung einer neuen Lernkultur essentiell. Dies gilt im doppelten Sinne: zum einen bezogen auf die Weiterbildungsorganisation selbst, zum anderen bezogen auf ihren Auftrag, die Weiterbildungsbemühungen eines differenzierten Kundenkreises zu unterstützen.

Neue Lernformen innerhalb einer neuen Lernkultur erfolgreich anbieten zu können, setzt das Leben dieser Lernkultur in der eigenen Organisation zwingend voraus.

Was macht die neue Lernkultur aus? Knoll (2001, S. 136-139) nennt fünf Merkmale:

- Das Neue ist unbekannt und lernend zu erfinden. Schäffter (2001) nennt dies zieloffene Transformationen in Form von Suchbewegungen und Selbstvergewisserungen.
- Neue Lernkultur eröffnet Räume zum Entdecken und Erfinden. Diese Räume ermöglichen es den Lernern, Lernziele und -inhalte selbst festzulegen. Dazu benötigen sie aber Unterstützung, die in diesen Räumen strukturell und prozessual angelegt sein muss.
- Neue Lernkultur ist nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert. Das Lernen orientiert sich nicht an von außen festgestellten Defiziten, sondern reflexiv an auch implizit vorhandenen Ressourcen und Potenzialen. Die Erschließung dieser Ressourcen erfordert eine ganzheitliche Reflexion des Lernenden, die biographische Züge trägt. Im Mittelpunkt steht die Frage, an welche Erfahrungen im Lernprozess angeknüpft werden kann. Dabei geht es nicht in erster Linie um zertifizierte Ergebnisse, sondern vielmehr um Methodenerfahrungen und prozesshafte Reflexionen.
- Neue Lernkultur nimmt das Alltagslernen ernst. Lernen beschränkt sich eben nicht auf in separaten Kontexten vermitteltes Wissen. Selbst orga-

nisiertes Lernen in Ziel und Inhalt bezieht den Lerner in seiner Ganzheitlichkeit ein.

- Neue Lernkultur geschieht als demokratisches Sich-Beteiligen. Neue Lernkultur kann nicht verordnet werden. Sie setzt die Übernahme der Subjekt-Rolle durch die Lerner voraus. Ohne die aktive, motivierte Beteiligung der Lerner entsteht keine neue Lernkultur.

In diesem Zusammenhang verweist Straka (2001, S. 166) auf notwendige motivationale Bedingungen einer neuen Lernkultur:

- Autonomieerleben, d. h. der Lerner erlebt Handlungsspielräume und erledigt seine Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen
- Kompetenzerleben als Erlebnis der Selbstwirksamkeit
- erlebte soziale Einbindung als Anerkennung seiner Arbeit

Die neue Lernkultur ist notwendig mit der Selbstorganisation des Lernens verbunden. Welche Konsequenzen erwachsen daraus für die Gestaltung von Lernprozessen? Kriz (1996) nennt die folgenden:

1. Selbstorganisation ist besonders dann erforderlich (und möglich), “wenn sich Umgebungsbedingungen ändern beziehungsweise geändert haben”. Solche veränderten Umgebungsbedingungen können wie in unseren Teilprojekten sein: technisch/technologische Entwicklungen, z. B. auf dem Gebiet IuK; veränderte äußere Rahmenbedingungen, z. B. Förderkriterien; strukturelle Veränderungsnotwendigkeiten auf Grund staatlicher Erfordernisse, z. B. Veränderung des Fächerkanons zu Lernfeldern.
2. Auch selbst organisierende Prozesse sind ”regelbar”. In einem unserer Teilprojekte werden modellhaft elektronische Lernumgebungen erprobt und weiterentwickelt.
3. Lernen heißt “aktiv gestaltende Neuorganisation des Systems”. Die Reichweite dieser Neuorganisation kann dabei unterschiedlich sein. In unserem Projekt haben sich einige Teilprojekte Systemveränderungen bis hin zur Umgestaltung der Gesamt-Organisation als Ziel gestellt.
4. Lehre unterstützt selbst organisierende Prozesse. Selbstorganisation bedeutet nicht den Rückzug der Weiterbildungseinrichtungen aus der Verantwortung, gemeint ist eher die Teilung der gemeinsamen Verantwortung, so dass Lernen den Lernern ermöglicht wird.
5. “Neue Strukturen entstehen besonders leicht dort, wo viel Freiheit (Chaos) und gewisse Instabilität” bestehen. Welche Irritationen, welche (äußeren) Anlässe sind dies heute für Weiterbildungseinrichtungen?

Die Notwendigkeit, Möglichkeiten für selbst organisiertes Lernen zu schaffen, ergibt sich bereits aus unseren menschlichen Aneignungsmechanismen:

“Wissen, Sinn, Bedeutungen werden nicht von Lehrenden in die Köpfe der Lernenden transportiert. Bedeutungen werden individuell, eigensinnig, selbstreferenziell erzeugt. Daraus folgt, dass das, was ein Lehrer sagt und meint und was ein Teilnehmer hört und versteht, nicht nur nicht identisch ist, sondern in getrennten autopoietischen "Systemen" erzeugt wird."(Siebert 2001, S. 40)

Die Konsequenzen daraus für die Didaktik beschreibt Mader (1997, S. 71 f.):

“Der Lehrer ... schafft mit dem Problem einen anregenden Kontext für den Lerner, der diesen in Bewegung setzt. Die Bewegung ... vollzieht sich in den Schülern gemäß ihren eigenen selbstreferenziellen Regeln und autopoietischen Dynamiken ...”

Lernen erfolgt nach Reich (1996) als:

- Konstruktion von Wirklichkeit: Wir eignen uns unsere Welt als biographisch gewachsene Konstrukte an. Lernen bedeutet demnach auch das Bewusstmachen der Relativität der Konstrukte, das Wissen um deren Individualität, die Akzeptanz anderer Konstrukte und Offenheit durch Perspektivenwechsel.
- Dekonstruktion: Dies meint die Korrektur von Einstellungen und Perspektiven, die zu neuen angepassten “zeitgemäßen” Weltbildern führt.
- Rekonstruktion: Rekonstruktion meint den Rückgriff auf Fachinhalte, die wir nicht neu erfinden müssen. Diese Fachinhalte werden individuell in die eigene Wirklichkeit eingebaut.

Ein solches Verständnis von Lernen lässt sich nach Siebert in konstruktivistischen Lernarrangements mittels folgender didaktischer Verfahren (Siebert 2001) umsetzen:

- Perspektivenwechsel: Betrachtung einer Thematik unter verschiedenen Sichtweisen und Standpunkten
- Differenzerfahrungen: Nutzung interindividuell unterschiedlicher Meinungen und Bewertungen als Erweiterung der Möglichkeiten
- Perturbationen: Erschütterung von scheinbar selbstverständlichen Wahrheiten durch Irritationen, Übertreibung u. Ä.
- Reframing: Umdeutung einer Thematik, Betrachten innerhalb eines anderen Kontextes

Diese Methoden dienen der Reflexion und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen.

Eine neue Lernkultur entwickelt sich entsprechend den Notwendigkeiten aus der Veränderung des Lernens. Einige wesentliche, die das vorliegende Projekt in besonderer Weise bestimmen, seien hier mit Siebert (2001, S. 91/92) genannt

- “Die Lernpotenziale moderner Lebenswelten haben zugenommen.” Somit müssen sie sich in Lernarrangements wiederfinden.
- “Eine Autoritätsgläubigkeit hat abgenommen.” Lehrende müssen ihre Kompetenz ständig neu beweisen, d. h. durch Lernen erarbeiten.
- “Es setzt sich eine ‘konstruktivistische Alltagstheorie’ durch ..., eine Relativierung von Wirklichkeitskonstruktionen, eine Akzeptanz multipler Perspektiven ...” Es gibt keine lineare Transformation von Lehrerwissen zu Lernerwissen; der Lerner entscheidet über Ziel, Inhalt, Bewertung und Nutzung von Wissen im Rahmen eines subjektorientierten Aneignungsprozesses.
- “Erwachsene sind immer weniger bereit zu lernen, was sie sollen, sondern ... entscheiden zunehmend selber, was sie lernen wollen.” Lernanforderungen müssen transparent, plausibel und entwicklungsoffen sein, um akzeptiert zu werden.

2 Forschungsfragen im Projekt

Wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich auf die Beantwortung folgender Fragestellung:

Wie organisieren Weiterbildungseinrichtungen das selbst organisierte Lernen ihrer Mitarbeiter als Personalentwicklung so, dass diese als Mittler für neue Lernformen und Multiplikatoren einer neuen Lernkultur gegenüber ihrem jeweiligen Kundenkreis agieren können?

Dazu stellen wir uns prozessbegleitend folgende Schwerpunktfragen:

1. Welche Anlässe, Motive, Ziele gibt es für Umorientierungen/Neuerproben von selbst organisierten Lernformen zur Entwicklung der Kompetenzen von Weiterbildnern, bei den Geschäftsleitungen und den Weiterbildnern?
2. Welche Potentiale stehen in den Weiterbildungseinrichtungen zur Kompetenzentwicklung bereits zur Verfügung? (organisationale Voraussetzungen in Struktur und Management der Weiterbildungseinrichtungen und personelle Voraussetzungen in fachlicher und motivationaler Hinsicht)
3. Welche Formen der Selbstorganisation des Lernens entwickeln sich in den Weiterbildungseinrichtungen? In welcher Weise korrespondieren die Formen selbst organisierten Lernens mit strukturellen Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstruktur und Führungsverständnis in den Weiterbildungseinrichtungen?
Wie entwickeln sich Organisationskultur, Arbeitsweise und Arbeitsorganisation in Weiterbildungseinrichtungen mit der Implementierung selbst organisierten Lernens?
Welche berufsbegleitenden Reflexionsstrukturen erweisen sich dabei als hilfreich?
Welchen Einfluss haben unterschiedliche Berufsbiographien von Weiterbildnern auf die Entwicklung selbst organisierten Lernens?
4. Welchen Nutzen hat die gezielte Unterstützung durch die Lernbegleitungen? Welche Ergebnisse selbst organisierten Lernens können festgehalten werden: bei den betroffenen Mitarbeitern, bei den Führungskräften der Weiterbildungseinrichtungen, bei den Personalentwicklern/Lernbegleitern?
5. Worin äußert sich Selbstorganisation des Lernens konkret? Wie erfolgen die Planung und Steuerung des Lernens, wie wird Lernmotivation entwickelt und aufrechterhalten?

3 Projektarchitektur

Die Entwicklung selbst organisierter Lernformen und die Herausbildung einer neuen Lernkultur in Weiterbildungseinrichtungen wird im Projektverbund umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Dazu arbeiten vier Teilprojekte mit jeweils eigenen inhaltlichen Schwerpunkten zum Thema "Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildungner lernen selbst organisiertes Lernen." In jedem Teilprojekt werden eine bzw. zwei Weiterbildungseinrichtungen von einer Lernbegleitung flankiert. Diese Lernbegleiter/-innen unterstützen den Entwicklungsprozess in den Weiterbildungseinrichtungen.

Übersicht 2

Projektkonstruktion

Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildungner lernen selbst organisiertes Lernen.

MOTIV	OnLernMit	E-Learning	Lernkulturwandel
IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG Dresden Dr. Hübner	BBV Berufsbildungsverein Annaberg e.V. Herr Süß	FrauenComputer Zentrum Berlin Frau Wielpütz	Schulzentrum/Akademie Silberburg Dr. Hinz
PRIVATINSTITUT HOGAN GmbH Berlin Frau Dr. Hogan	HÖRMANN-RAWEMA GmbH Chemnitz Herr Kulawinski		
	VW-Bildungsinstitut GmbH Zwickau Herr Krätzschar		
Lernbegleiter: AOC-Gruppe Frau Dr. Keiser Beratung – Training – Coaching	ATB Arbeit, Technik und Bildung GmbH Dr. Ziegler	KOBRA Berlin Frau Schicke	Universität Kassel FB Erziehungswissenschaft Prof. Burow
Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen		Universität Kaiserslautern Berufs- und Erwachsenenpädagogik Frau Dr. Schübler	
Studie: Berufsbiographien von Weiterbildungnern		INQUA Privatinstitut für angewandte qualitative Sozialforschung Dr. Hertkorn	
Wissenschaftliche Begleitung AOC-Gruppe Frau Dr. Fischer			

Die Fokusse des Projekts werden mit den Begriffen “neue Lernformen”, “Mitarbeiterentwicklung” und “selbst organisiertes Lernen” beschrieben. Die Teilprojekte eröffnen ein Spektrum verschiedener Lerngelegenheiten und Lernanlässe für sich real im Berufsalltag in Weiterbildungseinrichtungen vollziehende Mitarbeiterentwicklung. Eine Differenzierung in Ziel und Vorgehen resultiert dabei aus inhaltlichen Spezifika der Weiterbildungseinrichtungen wie Kundenkreis, Marktposition und organisationaler Tradition. Das Verständnis neuer Lernformen variiert ebenso wie die Konkretisierung von Selbstorganisation. Allen Teilprojekten gemeinsam ist die Zielstellung, im Projektzeitraum von zwei Jahren neue Lernarrangements modellhaft zu entwickeln und zu erproben. Dies geschieht in zwei miteinander verschränkten Schritten: Zum einen erarbeiten sich die Mitarbeiter/-innen der Weiterbildungseinrichtungen in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Lernbegleitung selbst die für ihre Organisation passenden spezifischen neuen Lernformen und Lernarrangements, die der Weiterentwicklung der gesamten Organisation dienen und die Professionalisierung der Weiterbildner wie der Weiterbildungseinrichtungen als Ganzes befördern. Zum anderen entstehen aus der subjektiven Reflexion solcher neuen Lernformen durch die “Lehrer” veränderte, den Bedürfnissen erwachsener Lerner adäquate neue Lernarrangements für die “Lerner”, die Kunden und Teilnehmer von Weiterbildungsangeboten. Das Beratungsangebot der Lernbegleiter an die Weiterbildungseinrichtungen versteht sich somit als Unterstützung der Personalentwicklung als Mittler für qualitativ verbesserte Weiterbildungsangebote. Dass eine solche Intervention neben der angestrebten Wirkung auf Mitarbeiter/-innen immer auch organisationale Konsequenzen hat, ist den Projektnehmern bewusst. Die Teilprojekte beziehen den organisationalen Aspekt der Veränderung in unterschiedlichem Maße in ihre Projektperspektive mit ein, die wissenschaftliche Begleitung sieht hier enge Beziehungen zum Projekt 4.1 Organisations- und Personalentwicklungskonzepte des Themenbereichs LiWe.

3.1 Rollen der wissenschaftlichen Begleitung

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist die Koordination, fachliche Unterstützung, Dokumentation und Evaluation der Entwicklung eines Netzwerks von vier Teilprojekten. Im “Dreieck” von Weiterbildungseinrichtungen, Personalentwickler/Lernbegleiter und wissenschaftlicher Begleitung werden Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, gefördert, beobachtet und evaluiert.

Das Projekt will einen Beitrag leisten zum Wandel von Weiterbildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen. Unter dem spezifischen Fokus der Mitarbeiterentwicklung durch selbst organisiertes Lernen meint das den

grundsätzlichen Wandel von Kursanbietern zu Agenturen selbst organisierten Lernens. Dies bedeutet sowohl Ort selbst organisierten Lernens (der eigenen Mitarbeiter/-innen und Dozent(inn)en) zu sein als auch sich als Anbieter von Lerndienstleistungen für SOL zu entwickeln.

Im Einzelnen agiert die wissenschaftliche Begleitung in folgenden Rollen:

- Koordinator: Der Projektverbund aus Weiterbildungseinrichtungen und Personalentwicklern/Lernbegleitern wird initiiert, geführt und gestaltet.
- Supervisor: Entwicklung und Verlauf der Teilprojekte in den Weiterbildungseinrichtungen sowie deren Unterstützung durch die Personalentwickler/Lernbegleiter werden supervidiert.
- Coach: Die Personalentwickler/Lernbegleiter werden in ihrer Arbeit unterstützt und geführt.
- Dokumentarist: Die Prozesse der vier Teilprojekte und des Projektverbunds werden dokumentiert, aufbereitet und wissenschaftlich ausgewertet.
- Evaluator: Die Prozesse und deren Ergebnisse werden evaluiert, die Resultate zurückgespiegelt und in weitere Gestaltungsansätze zur Fortsetzung der Teilprojekte überführt.
- Transferinitiator: Die Ergebnisse des Projekts sowie die ihnen zugrunde liegenden Prozesse werden projektbegleitend der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Öffentlichkeit übermittelt und diskutiert.
- Teil des Netzwerks des Themenfelds 4: Projekte zum Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: Ergebnisse und Methoden werden in einem wissenschaftlichen Diskurs innerhalb des Themenfelds ausgetauscht.

3.2 Begleitungsverständnis und Beratungsparadigma

In diesem Projekt erfolgen wissenschaftliche Begleitung und Lernbegleitung als Unterstützung der Personalentwicklung strukturell und personell getrennt. Die direkte Lernbegleitung der vier Teilprojekte erfolgt durch vier verschiedene Institutionen, die in engem Zusammenhang mit den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen ausgewählt wurden. Wesentliches Auswahlkriterium dabei war eine Übereinstimmung in den Grundannahmen zu Inhalt, Methoden und Zielrichtung des angestrebten Entwicklungsprozesses. Durch diese grundsätzliche Übereinstimmung in Bezug auf die zugrunde liegenden theoretischen Vorannahmen sollte die üblicherweise auftretende Phase gegenseitigen Kennenlernens und des Aushandelns der Kooperationsgrundsätze stark verkürzt und weitgehend konfliktarm gestaltet werden. Die Lernbe-

gleiter sind direkte Partner der Weiterbildungseinrichtungen, ihre Arbeit hat stark intervenierenden Charakter.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erfolgt wesentlich aus einer Perspektive der Draufsicht. Ihre Aufgaben sind in erster Linie das Initiieren, Reflektieren und Dokumentieren. Partner der wissenschaftlichen Begleitung sind in erster Linie die Lernbegleiter. Mit ihnen erfolgt eine direkte Zusammenarbeit. Der Kontakt zu den Weiterbildungseinrichtungen besteht über das Kooperationsnetzwerk, in Workshops und Arbeitstreffen.

Aus bisheriger Sicht kann festgestellt werden, dass sich diese grundsätzliche Trennung von wissenschaftlicher Begleitung mit ihren Kernaufgaben Koordination, Dokumentation und Evaluation einerseits und Lernberatung mit ihrem Interventionscharakter, teilprojektspezifischer Dokumentation und Evaluation bewährt hat. Die Erfahrung zeigt, dass damit eine Vermischung beider Aufgabenkreise und Rollenkonflikte für den Begleiter/Berater nahezu vermieden werden konnten.

Eine der ersten Aufgaben im Projekt war es, im Zuge der gemeinsamen Re-Definition des Ziels für den Projektverbund und der Arbeitsweise von Weiterbildungseinrichtung und Lernbegleitern ein gemeinsam getragenes Beratungsparadigma zu entwickeln, zu akzeptieren und im Verlaufe des Projekts immer wieder neu mit Leben zu erfüllen.

Dieses Beratungsparadigma umfasst folgende Elemente:

- Im Projekt stehen die Weiterbildungseinrichtung und die Lernbegleitung (und die wissenschaftliche Begleitung) in einem gemeinsamen Lernprozess.
- Die Zusammenarbeit erfolgt offen und vertrauensvoll, partnerschaftlich und gleichberechtigt. Insofern ist auch das Projekt selbst eine Form selbst organisierten Lernens: lernerzentriert, durch wechselseitig agierende Lerner gekennzeichnet, flexibel und variabel in Ablauf und Schwerpunktsetzung (siehe Siebert 2001).
- Für Projektvorgehen und -ergebnisse sind die Beteiligten eigenverantwortlich.
- Die Zusammenarbeit “im Dreieck” von Weiterbildungseinrichtungen, Lernbegleiter/-innen und wissenschaftlicher Begleitung unterliegt einem Aushandlungsprozess, dessen Festlegungen im Projektverlauf einer permanenten Überprüfung und Anpassung unterliegen.
- Das Projekt ist klar strukturiert, die Teilprojekte arbeiten dezentral und autonom. Die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Zusammenführung und Koordination sowie die Auswertung und Aufbereitung obliegen der wissenschaftlichen Begleitung.

- Das Projekt ist entwicklungsoffen. Erprobt werden vier verschiedene modellhafte Vorgehensweisen zur Implementierung neuer Lernformen. Fokussierung und Herangehensweise bleiben den Teilprojekten selbst überlassen. Der Wert des Projekts liegt in der Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der gewählten Methoden, der organisationalen Rahmenbedingungen u. a. m.

Diese Prinzipien der Zusammenarbeit im Projekt gelten in gleicher Weise für die bilaterale Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtung und Lernbegleitung wie auch für die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Projektpartnern.

3.3 Herangehensweise

Die Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung orientiert sich an ihren Rollen im Projekt. Vorrangig war zu Beginn der Aufbau einer teilprojektübergreifenden Kommunikationsstruktur. So wie für die Teilprojekte die Aufgabe bestand, den Beratungsauftrag klärend zu redefinieren und die Beziehung zu den zu beteiligenden Weiterbildner(inne)n zu gestalten, um darauf aufsetzend inhaltlich erste Schritte vollziehen zu können, stand diese Anforderung für die Kooperation der vier Teilprojekte untereinander in analoger Weise.

Erstrangige Aufgabe der Koordination durch die wissenschaftliche Begleitung war demzufolge der *Aufbau einer Kommunikationsstruktur und -kultur*.

Auf der Ebene der Teilprojekte stand dabei die beginnende und sich strukturierende Zusammenarbeit der Berater und der Weiterbildungseinrichtungen und dabei vor allem die wichtige Phase der Auftragsklärung und Kontrakt-aushandlung im Fokus. Diese Prozesse waren Gegenstand eines Workshops sowie bilateraler Arbeitstreffen zwischen den Lernbegleitern und der wissenschaftlichen Begleitung. Damit existiert für die Lernbegleiter eine zusätzliche Reflexionsebene, die es gestattet, das zu bearbeitende Teilprojekt aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Auf dieser Basis sind klärende Interventionen seitens der Lernbegleiter, der wissenschaftlichen Begleitung sowie auch von QUEM zeitnah und projektbegleitend möglich.

Zur *Dokumentation des Projekts* haben sich Projekttagebücher bewährt. In ihnen notieren die Lernbegleiter ihre Aktivitäten in den Weiterbildungseinrichtungen. Der Projektfortschritt in den einzelnen Teilprojekten wird dabei mittels der Kategorien

- Wann?
- Was?
- Beteiligte (Funktion/Status)
- Sozialform (Workshop, Einzelgespräch, Training etc.)
- Inhalte (Tagesordnung)
- Ergebnisse (was daraus folgt)
- Protokoll (vorhanden, in welcher Form)

festgehalten. Diese Projekttagbücher erhält die wissenschaftliche Begleitung zur Analyse und Auswertung. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, das Projekt über vier Teilprojekte mit insgesamt sieben Weiterbildungseinrichtungen hinweg zu verfolgen und aufzubereiten.

Die Lernbegleiter bzw. die Weiterbildungseinrichtungen selbst dokumentieren darüber hinaus ihre Ergebnisse in unterschiedlicher Form. Dies reicht von schriftlichen Protokollen über die Anlage eines Kompetenzordners bis hin zu CDs.

Die *Evaluation* des Projekts erfolgt als offene, formative Evaluierung mit intervenierendem Charakter. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Erfassung des subjektiven Nutzens von methodisch und didaktisch neuen Lernformen. Diese Schwerpunktsetzung folgt der zentralen Rolle der Weiterbildner/-innen in diesem Veränderungsprozess. Solche neuen Lernformen in der beruflichen Weiterbildung sollen in Konsequenz natürlich dem jeweiligen Kundenkreis nutzen: Die “Lerner”, die Kunden, die Teilnehmer von Maßnahmen sollen befähigt werden, selbst organisiert zu lernen. Dies setzt voraus, dass ihre “Lehrer” und deren Organisationen dieses Konzept akzeptieren, individuell und organisationsspezifisch implementieren und in die Weiterbildung transportieren. Die Weiterbildner/-innen erproben in diesem Projekt Formen selbst organisierten Lernens modellhaft. Dabei befinden sie sich in der Doppelrolle des “Lerners” und stehen damit quasi stellvertretend für ihre Kunden und des “Lehrers”, der die neu erworbenen Perspektiven, Fähigkeiten und Einstellungen in seinen Arbeitsauftrag integrieren muss. Der subjektive Nutzen, den die Weiterbildner/-innen in diesem Projekt erfahren, hat entscheidenden Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse sowohl in Richtung organisationaler Entwicklung der Weiterbildungseinrichtungen als auch hinsichtlich der Gestaltung neuer Lernarrangements. Der Bedeutung dieser Lernwirkungen entsprechend wurde eine Studie zu “Lernwirkungen neuer Lernformen” ausgeschrieben, deren Ergebnisse die Evaluation nutzen wird (vgl. Übersicht 2).

Formen formativer Evaluierung werden zwischenzeitlich bereits eingesetzt. Sie erfolgen als Reflexionsschleifen auf der Ebene der Teilprojekte ebenso

wie in der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung. Die Ergebnisse dieser Reflexionen steuern dabei die Feinausrichtung des Projekts (siehe v. a. den Beitrag zum E-Learning von Schicke u. a. 2002, in diesem Heft).

4 Erste Erkenntnisse zu den Forschungsfragen

Nach einem Jahr Projektlaufzeit ist das Projekt auf einem guten Weg. In allen Teilprojekten ist die Orientierungsphase beendet und ein erster Kontrakt geschlossen. Alle Teilprojekte befinden sich jetzt in der Veränderungsphase. Detaillierte Beschreibungen zum methodischen Herangehen sowie zu ersten Ergebnissen finden sich in den Darstellungen der Teilprojekte.

Im bisherigen Projektzeitraum hat sich gezeigt, dass die Möglichkeit zur Reflexion des Vorgehens, der Wahrnehmung von Ereignissen und der Einordnung von Ergebnissen von den Lernbegleitern positiv angenommen wird. Diese Art kollegialer Beratung wird im Projekt auf verschiedene Weise organisiert: durch Kleingruppenarbeit in Workshops, durch bilaterale Arbeits-treffen der Lernbegleiter mit der wissenschaftlichen Begleitung und durch regionale Treffen mehrerer Lernbegleiter mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Auf der Ebene des Gesamtprojekts gab es im ersten Projektjahr drei Workshops:

- den Kickoff-Workshop,
- einen Workshop zu Ausgangslage, Ziel und geplanter Vorgehensweise und
- einen Workshop zur Spezifizierung der Teilprojekte unter dem Fokus “Selbst organisiertes Lernen”.

Darüber hinaus wurde eine projekteigene Homepage erarbeitet und im Netz installiert. In einer Statusanalyse zu Projektbeginn wurden statistische Angaben erhoben sowie die Dienstleistungspalette und die Lehr- und Lernformen zum IST-Stand rückblickend und zielorientiert erfasst.

Die Ergebnisse der ersten Statusanalyse lassen sich in folgenden Thesen zusammenfassen:

These 1: WBE befinden sich in einem Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel betrifft sowohl das Angebot an Produkten und Dienstleistungen als auch die eingesetzten Lehr- und Lernformen.

Der Trend verläuft weg von “Kursanbietern” hin zu “Agenturen selbst organisierten Lernens”.

These 2: Die grundlegende Entwicklungsrichtung der Angebotspalette und Lernformentwicklung ist bei allen Weiterbildungseinrichtungen des Projekts identisch. Angestrebt werden:

- modulare Programme mit Steuerungsmacht beim Lerner,
- Ausbau eigenaktiver Lernformen,
- Reduzierung des Anteils der vom Arbeitsamt geförderten Maßnahmen,
- Orientierung auf und Ausbau des Firmenkundengeschäfts,
- Entwicklung und Ausbau der Weiterbildungspalette für Privatpersonen,
- Reduzierung des Frontalunterrichts,
- Entwicklung und Ausbau interaktiver Unterrichtsformen,
- Ausbau der Projektarbeit,
- Ausbau des E-Learnings.

Die Akzentuierung differenziert quantitativ und qualitativ hinsichtlich Ausmaß und inhaltlicher Ausrichtung.

Bestimmendes Element der Entwicklung ist die wahrgenommene reale Praxis in den Marktfeldern. Sie bestimmt sowohl die Ausrichtung der Produkt- und Dienstleistungs-Palette als auch der Lernformen. Die Entwicklungswegen sind dabei in unterschiedlichem Maß offen: Einige Weiterbildungseinrichtungen versuchen mit ihrer prognostischen Marktbeobachtung künftige Trends der Entwicklung zu bestimmen, andere nutzen neue Lernformen zur Behauptung bisheriger Marktpositionen.

These 3: Die Differenziertheit der Entwicklungsprozesse der Weiterbildungseinrichtungen v. a. hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, auf die sich selbst organisiertes Lernen bezieht, korrespondiert mit unterschiedlichen Rollen und Aufgaben der Lernbegleiter. Das Spektrum dieser Rollen reicht von eher technologisch-fachlich orientierter Begleitung im Prozess der Installation und Vermittlung neuer Software- und Hardware-Lösungen über das Coaching von Prozessen und Personen bis hin zur Initiierung und Begleitung umfassender persönlicher und organisationaler Entwicklungen in den Weiterbildungseinrichtungen. Es ist zu erwarten, dass die Reichweite der Ergebnisse dieser Differenzierung folgt. Dort, wo neue Lernformen neue Lernkulturen herausfordern, ist die Organisation Weiterbildungseinrichtung grundlegender für Veränderungen sensibilisiert und darin erfahrener als dies bei vorwiegend technisch orientierten Qualifizierungsprojekten der Fall sein kann.

These 4: Die Teilprojekte gehören zu verschiedenen Modellen von Transformation, geordnet nach ihrem Umgang mit Unbestimmtheit. “Die Bewälti-

gung und Mitgestaltung von strukturellen Veränderungsprozessen erweist sich ... in hohem Maße abhängig von der Fähigkeit, Unbestimmtheit in ambivalenten und offenen Situationen auszuhalten oder produktiv zu nutzen." (Schäffter 2001)

<i>Ausgangslage</i>	<i>Zielwert</i>	<i>Didaktisches Modell</i>
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell

(Schäffter 2001)

In unserem Sample sind Qualifikations-Modelle vertreten. Hierbei sehen die Weiterbildungseinrichtungen sich vor der Aufgabe, die Diskrepanz zwischen einem IST- und einem (in der Regel) von den Geschäftsleitungen vorgegebenen SOLL-Zustand zu bestimmen und deren Überwindung in einem Lernprozess zu organisieren. Schwerpunkte der Arbeit sind dabei Analysen zur Charakteristik des IST-Zustands sowie die Entwicklung von Konzepten, Trainings und Reflexionsprozessen zur Erreichung des SOLL-Zustands.

Andere Teilprojekte lassen sich als Suchbewegungs-Modelle beschreiben. Hierbei erfolgt die Transformation zielgenerierend, Lernen meint also eine Suchbewegung innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums. Die Herangehensweise ist durch Zukunftswerkstätten und Zielfindungsseminare unter Einbeziehung biographischen Lernens gekennzeichnet.

Der bisherige Projektverlauf lässt vermuten, dass mindestens ein Teilprojekt dem Selbstvergewisserungs-Modell zuzuordnen ist. Die dabei ablaufende reflexive Transformation versteht Lernen als selbstreflexive Orientierung. Lernende (Mitarbeiter/-innen und die Organisation) befinden sich dabei in einem zieloffenen Reflexionsprozess permanenter Veränderungen. Kernelemente eines solchen Lernprozesses sind Supervision, kollegiale Praxisberatung und lernförderliche Entwicklungsbegleitung. (Siehe Schäffter 2001)

Es ist vorstellbar, dass die Transformationsmuster im Projektverlauf einer Veränderung unterliegen. So wie Suchbewegungs- und Selbstvergewisserungs-Modelle Elemente von Qualifizierung enthalten können, mögen bisher auf Qualifizierung fokussierte Teilprojekte in weiteren Projektphasen in zieloffene Transformation übergehen.

Eine erste Annäherung an Gemeinsamkeiten im Projektverlauf führt zu folgenden Feststellungen:

1. Im Vergleich zur Antragstellung haben sich zum in der Realisierung befindlichen Teilprojekt bei beibehaltener Grundausrichtung Veränderungen vollzogen, die sich v. a. in Konkretisierungen äußern.
2. Die Gründe dafür sind unterschiedlich und reichen von den durch Markt und technische Entwicklung bestimmten Möglichkeiten und Notwendigkeiten bis hin zu Profilverschiebungen im Dienstleistungsangebot der Weiterbildungseinrichtungen.
3. Die Antragstellung erfolgte in der Regel durch die Geschäftsleitungen der Weiterbildungseinrichtungen und/oder die Lernbegleiter/-innen. Sie haben darin die Notwendigkeit zum selbst organisierten Lernen (SOL) ihrer Mitarbeiter beschrieben. SOL fordert aber das lernende Subjekt, das seinen Lernbedürfnissen entsprechende Lernziele formuliert, Ressourcen identifiziert und Lernstrategien realisiert. Das heißt, es war notwendige Aufgabe im Projekt, die Inhalte mit den betroffenen Mitarbeitern gemeinsam zu erarbeiten. Diese Phase, in der Betroffene zu Beteiligten wurden, lag schwerpunktmäßig am Beginn des Projekts; dennoch ist die Notwendigkeit der Selbstverständigung über Projektzielabschnitte immer wieder gegeben. Schicke u. a. beschreiben diesen Sachverhalt wie folgt: "Selbstorganisiertes Lernen im Zusammenhang mit Innovationsvorhaben setzt solche Aushandlungsprozesse voraus. Wenn dabei keine zufrieden stellenden Ergebnisse erreicht werden, kann es zu zweierlei Reaktionen kommen: verordnetes fremdorganisiertes Lernen oder selbstbestimmtes Nichtlernen." (Schicke u. a. 2002, in diesem Heft)
4. SOL benötigt: Zeit und Räume für die Entwicklung von Beteiligung und Zeit und Räume für Suchbewegungen. Es gibt nicht den einen besten Weg.
5. Das Projekt muss in/neben dem Tagesgeschäft bestehen. Damit ist die Schwierigkeit aller Projekte angesprochen, neben dem Geschäftsalltag Kontinuität zu wahren. Die Tatsache, dass quasi "am Alltag" gelernt wird, also authentische Arbeitsaufgaben bearbeitet werden bzw. in authentischen Kontexten agiert wird, erleichtert diese Kontinuität, kann aber aktuelle Spitzen im Arbeitsaufwand nicht generell kompensieren.
6. Interventionen der Lernbegleiter setzen vertrauensvolle Kommunikation voraus. Diese entsteht im Beratungsprozess in differenzierter Weise zu den verschiedenen Gruppen des Klientensystems. Insbesondere die Beziehung zu den Mitarbeiter/-innen entwickelt sich erst mit dem Projektverlauf, was mit der Objektrolle der Lernbegleiter zu tun hat, in der sie sich durch die Lernbegleitung, aber auch durch die zugewiesenen Forderungen der Geschäftsleitungen zu Projektbeginn gebracht sehen können.
7. Die Konstruktion eines interdisziplinären Lernfelds benötigt Zeit. Die in den Teilprojekten bearbeiteten Aufgabenfelder erfordern z. T. eine diszi-

plinenübergreifende Betrachtungsweise. So geht es in allen Teilprojekten um Erwachsenenbildung, explizit um Personalentwicklung, implizit (in einigen Projekten auch explizit) um Organisationsentwicklung; es werden Kenntnisse und Entwicklungsrichtungen aus Betriebswirtschaftslehre und elektronischer Datenverarbeitung erforderlich. Diese Tatsache führt zur Einbeziehung von Expertenwissen. Die Integration externen Fachwissens in eine solche Projektkonstruktion hat immer auch eine wesentlich soziale und mentale Wirkungsdimension.

8. Alle Beteiligten re-definieren permanent Projektziele und -vorgehen. Die Redefinitionen von Geschäftsleitungen, Mitarbeiter/-innen, Lernbegleitung und der wissenschaftlichen Begleitung sind dabei notwendig differenziert. Erst deren Kommunikation sichert gemeinsam getragenes Vorgehen.
9. Lernen ist für Weiterbildner/-innen Alltag. Das schafft einerseits eine hohe Sensibilisierung für den Gegenstand, birgt andererseits aber die Gefahr des unbewussten, unreflektierten Expertentums. So finden sich Einstellungen, dass SOL v. a. neue Methoden, Werkzeuge und auch Tricks bereitstellen soll, um mit dem Kunden, den Teilnehmern besser zurechtzukommen. Die Erkenntnis, das Erleben, dass verändertes Kundenlernen über verändertes eigenes Lernen der "Lehrer" ermöglicht wird, erscheint manchem anfangs als rein verbale Aussage. So bestand für die Lernbegleiter in der Orientierungsphase v. a. die Aufgabe, die Selbstreflexion des eigenen Tuns mittels methodischer Anreize zu entwickeln.

4.1 Potentiale und Voraussetzungen zur Kompetenzentwicklung

In allen Weiterbildungseinrichtungen des Samples setzen die Entwicklungsmaßnahmen der Projekte auf einer fundierten fachlichen Bildung der Mitarbeiter auf. Fachliche Bildung meint dabei in erster Linie das jeweils inhaltlich zu bearbeitende Themengebiet (z. B. IuK, Rechnungswesen, Hauswirtschaftslehre o. Ä.). Z. T. verfügen die Mitarbeiter/-innen der Weiterbildungseinrichtungen über technische und/oder pädagogische Zusatzqualifikationen.

Dabei werden die fachlichen Kompetenzen als notwendige und sinnvolle Basis für SOL beurteilt, als entscheidende Komponente der Wirksamkeit bei der Umstellung auf Formen selbst organisierten Lernens wird jedoch die Einstellung der Mitarbeiter/-innen benannt. In der Orientierungs- und Kontraktphase waren die Lernbegleiter/-innen mit vielfältigen Methoden (siehe u. a. die Beiträge von Burow und Hinz sowie Schicke u. a. 2002, in diesem Heft) v. a. auf diesem Gebiet tätig.

Die Einstellung der Weiterbildner/-innen gegenüber neuen Lernformen wird u. a. konstituiert durch den erlebten Innovationsdruck des sie umgebenden Felds. Hier wirken marktwirtschaftliche Komponenten ebenso wie Aktions- und Reaktionsmuster der Organisation insgesamt auf Veränderungen des Markts, die sich den Mitarbeiter(inne)n in der Regel über Planungen, Entscheidungen und Handlungen der Geschäftsleitungen erschließt. Dieser Innovationsdruck führt bei den Mitarbeiter(inne)n zu unterschiedlichem Erleben, das von Herausforderung bis Resignation reicht.

Unter den Rahmenbedingungen dominiert die Projekte nahezu durchgängig eine hohe zeitliche Belastung der Mitarbeiter/-innen (vgl. u. a. den Beitrag von Risch u. a. 2002, in diesem Heft). In nahezu allen Teilprojekten zeigt sich, dass die reguläre Arbeitszeit von den Weiterbildner(inne)n regelhaft überschritten wird. Dies macht es schwierig, dem jeweiligen Projekt neben dem Tagesgeschäft genügend Aufmerksamkeit zu widmen.

Exemplarisch sei dazu ein Teilprojekt zitiert: “Die Beraterinnen haben den Eindruck gewonnen, dass die Bewältigung des Tagesgeschäfts und die darin eingebundenen Prioritätensetzungen eine kontinuierliche und verlässliche Mitarbeit an dem gesamten Entwicklungsvorhaben erschweren. So erlaubt der Grundsatz der Freiwilligkeit den Mitarbeiterinnen eigenverantwortlich, Widersprüche auszubalancieren. Die individuell zur Verfügung stehenden Ressourcen für eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe erscheinen uns zu gering. Auch die Leitung scheint immer wieder an Grenzen zu stoßen. Da sie in diesem Projekt stärker als andere Mitarbeiterinnen mit den Zielen und Perspektiven der Organisation identifiziert ist und für die Gesamtorganisation steht, fehlt bei Abwesenheit der Leitungsebene aus unserer Sicht eine wesentliche Perspektive.” (Schicke u. a. 2002, in diesem Heft)

An dieser Stelle wird ein Problem deutlich: Zeitliche Überlastung bzw. ein hoher Auslastungsgrad der Beschäftigten verleiten dazu, den Ausweg in einer Weiterbildung durch SOL zu suchen (vgl. Risch u. a., S. 9). Ein solches Verständnis legitimiert SOL vorwiegend aus einer defizitären Perspektive: Wenn keine Zeit für organisierte Weiterbildung ist, müssen es die Mitarbeiter/-innen halt selbst richten. Diese Perspektive verkürzt das Anliegen und die Möglichkeiten von SOL deutlich.

Festzuhalten bleibt: Obwohl die Anlage der Projekte generell darauf zielte, arbeitsintegriertes Lernen zu ermöglichen, erfordern die Projekte kapazitive Ressourcen. Dies betrifft

- die individuelle Ebene der lernenden Mitarbeiter/-innen. Die Teilnahme an Workshops, Trainings und Coachings liegt in der Regel nur z. T. in der regulären Arbeitszeit.
- die organisationale Ebene der Weiterbildungseinrichtungen. Das Tagesgeschäft muss so organisiert werden, dass Workshops, Trainings und Coachings möglich werden. Je stärker die Lernerzentrierung sich entwickelt und die Projekte damit zunehmend von der Außensteuerung zur Selbststeuerung übergehen, umso weniger planbar wird der Beratungsprozess allein durch die Lernbegleitung. Parallel dazu ist zu erwarten, dass die Aufwände für individuelle Beratung wachsen.

4.2 Anlässe, Motive, Ziele für Umorientierungen/ Neuerprobungen von selbst organisierten Lernformen

Weiterbildungseinrichtungen agieren in einem Feld sich verändernder Märkte und Rahmenbedingungen. Dies betrifft sowohl Inhalte des Lernens als auch die Formen der Aneignung. Unter den Rahmenbedingungen üben die veränderten und weiter in der politischen Diskussion befindlichen Förderbedingungen den größten Innovationsdruck aus.

In unserem Sample haben sich im bisherigen Projektverlauf folgende Anlässe und Motive der Weiterbildungseinrichtungen herauskristallisiert, sich dem SOL zuzuwenden:

- beabsichtigte Erschließung neuer Geschäftsfelder,
- Entwicklung innovativer Produkte und Programme,
- Erschließung neuer Zielgruppen der Weiterbildung, möglichst auf dem freien Markt,
- Verbesserung der Kundenorientierung bei sich entwickelnder Variabilität des Kundenkreises,
- Bedienen eines überregionalen und international erweiterten Bildungsmarktes,
- Überwindung lehrergesteuerten Unterrichts.

Diese Auflistung widerspiegelt Veränderungsmotive und Ziellagen unterschiedlicher Reichweite und Differenziertheit. Sie sind Ausdruck unterschiedlicher Muster der Weiterbildungsorganisationen im Umgang mit den von den Organisationen wahrgenommenen Herausforderungen und Anforderungen. Bisherige Erkenntnisse lassen vermuten, dass in unserem Sample Formen der regressiven und reaktiven Akkomodation ebenso organisationales Handeln konstituieren wie die Adaptation der Organisation als aktive Identifikation mit den Widersprüchen zwischen (bisherigem) Organi-

sationshandeln und Umwelt. (Baitsch 1993) Dieser generelle Umgang der Weiterbildungsorganisation als solche mit neuen Anforderungen setzt den Rahmen für das auf Personalentwicklung fokussierte Projekt 4.2. Die Entwicklung von SOL in den Weiterbildungseinrichtungen ist nicht zu denken, nicht zu handeln und auch nicht zu beschreiben ohne den Ausblick auf organisationale Rahmen- und Entwicklungsbedingungen. Wir erwarten daher innerhalb unseres Samples eine Differenzierung der Projekte hinsichtlich der Reichweite und Nachhaltigkeit der Veränderungen entsprechend der organisationalen Perspektive. Dabei kann das Lernen der Mitarbeiter sich innerhalb bestehender organisationaler Strukturen und Abläufe vollziehen, es kann diese sprengen und so zum Auslöser für Entwicklung werden oder es kann auch an organisationalen Grenzen scheitern. Das Ziel des Projekts, über die Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen das Lernen der Kunden, der Teilnehmer an Kursen, Maßnahmen, Trainings und Coachings grundlegend zu verändern und die Kunden selbst zum gestaltenden Akteur ihres Lernprozesses werden zu lassen, ist nicht primär erreichbar durch individuelle Kompetenzen von Mitarbeiter(inne)n (diese sind eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung), sondern der Erfolg des Projekts hängt eng mit der jeweiligen organisationalen Perspektive zusammen.

4.3 Formen der Selbstorganisation des Lernens

Wie sich konkret selbst organisiertes Lernen vollziehen kann, ist ausführlich in den Teilprojekten beschrieben. An dieser Stelle erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung neuer Lernformen, so wie sie in unserem Sample bisher zum Tragen kamen. Im Vordergrund der Betrachtung steht dabei die Beziehung zur Entwicklung einer neuen Lernkultur.

Welche selbst organisierenden Lernformen wurden vorwiegend eingesetzt?

- Vielfältige Formen der Gruppenarbeit lösen große Teile des Frontalunterrichts ab (vgl. v. a. bei Burow/Hinz 2002, in diesem Heft). Diese Arbeitsweise hat über die Aneignung durch die lernenden Weiterbildner in einem Teilprojekt bereits die Ebene der lernenden Teilnehmer erreicht; sie wird also bereits beim Kunden praktiziert. Hier wirken die Weiterbildner bereits als Multiplikatoren.
- Formen des Feedbacks werden qualitativ neu und quantitativ stärker genutzt. Entscheidend ist dabei die Entwicklung und Einführung von Feedbackformen der “Lerner” an die “Lehrer”, damit diese selbst “Lerner” sein können.

- Lehrer und Schüler lernen gemeinsam: Eine Weiterbildungsorganisation ermöglicht den Mitarbeiter(inne)n und Schüler(inne)n gleichermaßen die Beteiligung am Projekt SOL. Damit wird die Wirkung neuer Lernformen deutlich erhöht, der letztliche Adressatenkreis, die Schüler/-innen und Teilnehmer/-innen sind mit ins Projekt einbezogen. Dies hat deutlich positive Auswirkungen auf die Interaktion von “Lehrenden” und “Lernenden”: Sie ist direkter und partizipativ bestimmt. Eine derartige Interaktion beschleunigt nochmals den Perspektivenwechsel von Lehren und Lernen im Aneignungsprozess und vereinfacht die in SOL-Konzepten immer wieder geforderte Akzeptanz persönlicher Zugänge zum Lernen (vgl. Gnahs, Kapitel “Theoretischer Hintergrund” in diesem Beitrag). Im konkreten Fall arbeiteten Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam an neuen Beurteilungsformen. Neben diesem gegenständlichen Ergebnis entstanden darüber hinaus Gesprächsrunden zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, die Ausdruck einer neuen Lernkultur sind (vgl. Beitrag Burow/Hinz 2002).
- Der Ermöglichungsansatz der Projekte, der den Mitarbeiter(inne)n Räume für SOL schafft, hat an mancher Stelle bereits dazu geführt, dass die lernenden Mitarbeiter/-innen zu Change Agents ihres eigenen Lernprozesses werden, indem sie eigenaktiv neue Lernformen einfordern und sich an deren Entwicklung und Implementierung beteiligen.

Wo liegen die Risiken?

- Neue Lernformen und ihre Aneignung durch lernende Mitarbeiter/-innen können an die Systemgrenzen der Weiterbildungsorganisation stoßen. Dies beginnt meist mit organisatorisch-technischen Barrieren und ist häufig begründet in impliziten oder auch expliziten kulturellen Annahmen und Grundsätzen der Organisation. Der dabei entstehende Widerspruch birgt in sich die Chance zur Neuentwicklung einer Lokalen (Lern-)Theorie der gesamten Weiterbildungsorganisation. “Die lokale Theorie ist ein Pendant zur materiellen Gestalt der Arbeitsorganisation, die Verkörperung eines Konsensbereichs. Explikationsgrad und Bewusstheit lokaler Theorien können unterschiedlich sein. In jedem Fall aber wird auf die Logik eines Referenzsystems recurriert, wenn es um die Ergänzung oder Komplettierung des Systems geht. Die Entwicklung und Pflege einer lokalen Theorie hat so zu geschehen, dass ihr möglichst viele Systemmitglieder zustimmen können.” (Baitsch 1993, S. 25/26). Damit kann eine neue Lernkultur als Konsensbereich der Organisationsmitglieder darüber entstehen, in welcher Art und Weise, mit welchen Konsequenzen und welchen Unterstützungssystemen in der Organisation gelernt werden kann. Die Beschäftigung mit neuen Formen des Lernens löst den Prozess der Lernkulturentwicklung aus, sie

stößt ihn an. Inwieweit er eine Eigendynamik bekommt und somit wieder auf Entwicklung und Einsatz neuer Lernformen zurückwirkt, hängt entscheidend vom Organisationshandeln ab. Damit ist die Frage eng verbunden, inwieweit neue Lernformen zu einer lernenden Organisation führen können.

- Als Risiko bzw. Erschwernis im Prozess wird weiterhin die Aufrechterhaltung der Motivation genannt. Wir verfolgen die Hypothese, dass die entscheidende intervenierende Variable der Motivation der beteiligten Mitarbeiter/-innen das subjektive Erleben der Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit des Prozesses ist. Damit ist die Verankerung erreichter Ergebnisse in der strukturellen Gestalt bzw. in der Ablauforganisation der Weiterbildungseinrichtung angesprochen. Die Summe der diesbezüglichen Ansichten und Überzeugungen wiederum macht auf der immateriellen Ebene die jeweilige Lokale Theorie der Organisation aus und spiegelt auf der kulturellen Ebene entscheidende Faktoren der Lernkultur wider.
- Letztlich liegen Prozessrisiken, wie bereits erwähnt, in der zeitlichen Belastung aller Beteiligten.

4.4 Bisheriger Nutzen von SOL

Nach einem Jahr Projektlaufzeit ist vieles geschehen und die Aktivitäten der Teilprojekte werden aus deren Schilderungen ersichtlich. Auf der Ebene der Teilprojekte lassen sich auch bereits erste Effekte und materialisierte Ergebnisse beschreiben. Teilprojektübergreifend vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen Nutzensbeschreibungen und Erklärungen des Zustandekommens zu erstellen, scheint sehr verfrüht. Ein erster Ansatz filtert und ordnet die in den Teilprojekten erarbeiteten Effekte. Mitarbeiter/-innen von WBE stellen mit Blick auf ihr eigenes Lernen fest:

- Der Blickwinkel auf das Lernen ist facettenreicher geworden.
- Sie haben andere Perspektiven auf das Lernen gewonnen. Diese können angenehm oder auch unangenehm sein. Ihre Reflexion ermöglicht jedoch einen aktiven Umgang.
- Weiterbildner/-innen gewinnen Reflexionen über eigene alte und neue Muster des Lernens.
- Die Vielfalt des Lernens wird als Herausforderung erlebt, die manchmal auch Angst macht.

Die Lernbegleiter/-innen machen folgende Nutzensbeobachtungen:

- Die Kommunikation zwischen Geschäftsleitungen, Weiterbildner(inne)n und Teilnehmer(inne)n verbessert sich.
- Beteiligung als notwendige Voraussetzung für Lernen ist grundsätzlich hergestellt. Dies ermöglichte nach anfänglich dominierender Außensteuerung den Übergang zu zunehmender Innen-/Selbststeuerung der Lernprozesse. Es ist zu erwarten, dass die Herstellung von Beteiligung als immer wiederkehrende Kontraktaushandlung jedoch permanente Aufgabe bleibt.
- Es gibt in den Teilprojekten eine Tendenz vom Fortbildungscharakter zum Entwicklungscharakter. Zu Beginn sahen sich die Lernbegleitungen in einer dominierenden, steuernden Rolle; im Projektverlauf trat diese Dominanz zurück zugunsten moderierender, reflektierender, coachender Funktionen.
- Diese Rollenveränderung betrifft die Lernbegleiter/-innen einerseits und die Weiterbildner/-innen sowie auch ihre Organisationen andererseits. Ein solcher Rollenwandel ist nur möglich, wenn er von beiden Seiten getragen wird. In der Veränderung von Außen- und Innensteuerung spiegelt sich eine veränderte Teilung der Verantwortung für die Lernprozesse wider.
- Die beschriebenen Rollenveränderungen widerspiegeln den Anteil des Selbst im selbst organisierten Lernen. Sie führen aber auch dazu, dass die Teilprojekte in ihrer Planbarkeit und Steuerung von außen vager werden und insgesamt eine größere Flexibilität und höhere Dynamik entwickeln.
- In der Mehrzahl der Teilprojekte wird deutlich, dass nicht das Erlernen konkreter Inhalte und Prozeduren im Vordergrund, sondern das Wie des Lernens generell zur Disposition steht.
- “Pioniere” im Prozess selbst organisierten Lernens, d. h. Mitarbeiter/-innen, die das Neue und Andere im Gestaltungsprozess schnell erkennen und entsprechend handeln, sind zum großen Teil Weiterbildner/-innen mit einer “bewegten”, aber zugleich selbst aktiv gestalteten Berufsbiographie. Zu vermuten ist, dass diese Weiterbildner/-innen ihr Selbst- und Rollenverständnis sowie ihre Einstellungen schon mehrfach auf dem “Prüfstand” hatten und stärker an sich und mit sich gearbeitet haben. Selbst organisiertes Lernen setzt nicht nur ein In-Frage-Stellen sondern auch ein Sich-in-Frage-Stellen voraus.

Obwohl in unserem Projekt dezidiert Mitarbeiterentwicklung im Vordergrund steht, erreicht das Projekt natürlich auch die Organisationen als solche. Dies betrifft sowohl die Bedingungen für Mitarbeiterentwicklung als auch die Wirkungen dieser Prozesse in einer sich verändernden Lern- und Unternehmenskultur:

- Auf die Organisation kommt der Umgang mit Ungewissheit zu: “Der Bedarf der Mitarbeiterinnen an Unterstützung ist groß. Es gibt das berechnete Bedürfnis, ‘Ordnung’ in die ‘Unordnung’ zu bringen. Manchen ‘brennt es unter den Nägeln’. Sie sehen Probleme, die thematisiert werden müssten. Trotz Bewusstheit vieler Schwierigkeiten und offener Fragen fällt es den Mitarbeiterinnen schwer, das vorhandene Unterstützungsangebot in den Workshops zu nutzen. Die Organisationskultur lässt es scheinbar nicht zu, das Team mit unfertigen Produkten, Zweifeln, offenen Fragen und Nichtwissen zu konfrontieren und die Kompetenzen aller einzubeziehen.” (Schicke u. a. 2002, in diesem Heft) Das Erfahren, Aushalten und produktive Verarbeiten solcher Ungewissheitszonen, die mit dem Lernprozess einhergehen und immer wieder neu entstehen, erfordert selbst wiederum Lernschleifen und Support durch die Lernbegleitungen.
- Die Konsequenzen der Lernprozesse in den Teilprojekten werden für die Organisationen mit dem Projektverlauf deutlich. So führt die Selbststeuerung von Lernzielen und Lernformen in einem Teilprojekt beispielsweise dazu, dass sich Mitarbeiter/-innen Verantwortung für Arbeits- und Lernprozesse nicht mehr ungeklärt und unreflektiert von außen (hier durch die Geschäftsleitung) übertragen lassen, sondern eine organisationsoffene, reflektierte Klärung und Einbindung in die Aufbau- bzw. Ablauforganisation der Weiterbildungseinrichtung einfordern.
- Die Geschäftsleitungen haben z. T. die Konsequenzen eines Projekts zur Mitarbeiterentwicklung für die Gesamtorganisation von vornherein erkannt und in die Konzipierung der Teilprojekte bewusst eingebunden. In diesen Fällen wird damit die Gestaltung einer neuen Lernkultur verbunden. Dies bedeutet aber auch die aktive Beteiligung der Geschäftsleitungen während des gesamten Projektprozesses, was hohe Anforderungen an die Kapazitäten und Koordinationsaufwände von Weiterbildungseinrichtungen und Lernbegleitungen stellt.

Nach einem Jahr Projektlaufzeit kann festgestellt werden, dass alle Teilprojekte entsprechend den Grundlinien der gestellten Anträge arbeiten und bereits Teilergebnisse vorliegen. Die Entwicklung dieser Teilergebnisse und ihre Verortung in einer sich verändernden Organisation werden wir in der Folgezeit erwarten können.

5 Literatur

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Konzertierte Aktion Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November In Königswinter-Bonn 1999

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 9-66

Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Kirchhöfer, D.: Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 119-128

Knoll, H.: ... dass eine Bewegung entsteht. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 135-148

Kriz, W.: Prüfung. In: Greif, S.; Kurtz, H.-J.: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Mader, W.: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, REPORT 44, 1997

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, R.: Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996

Schäffter, O.: Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Theoriebeobachtungen. Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. Baltmannsweiler 2001

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 149-160

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

Straka, G. A.: Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 161-168

Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System EPOS

1 Zielstellung des Projekts

Das Schulzentrum/Akademie Silberburg hat im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” eine zweijährige Förderung erhalten, mit dem Ziel, sich zu einem *Kompetenzzentrum für selbst organisiertes Lernen* zu wandeln.

Mit der Beratung, Begleitung und Evaluation dieses Projekts wurde die Projektgruppe Zukunftsmoderation an der Universität Kassel beauftragt.

Lernkulturwandel von der belehrenden zur lernenden Organisation

In einführenden Beratungsgesprächen (Leitungsteam im Schulzentrum sowie der Akademie Silberburg) und auf einer gemeinsamen Tagung, mit dem pädagogischen Leiter und dem Beratungsteam, wurde als Ziel- und “Möglichkeitenraum” (vgl. Schäffter 1998) die *Einleitung eines umfassenden Lernkulturwandels* definiert. Demnach soll in einem zunächst auf zwei Jahre geplanten *Personal- und einem zeitlich verzögertem Organisationsentwicklungsprozess* eine Bestandsaufnahme des derzeitigen Entwicklungsstands des Schulzentrums erarbeitet und daran anknüpfend eine Vision für die zukünftige Entwicklung entworfen werden.

Mit an den Alltagsproblemen orientierten Workshops unter Zuhilfenahme von Verfahren der Zukunftsmoderation (vgl. Burow 2000), einem Methodentraining zum selbst organisierten Lernen (vgl. Herold/Landherr 2001) sowie Expertenworkshops soll ein Personal- und Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt werden, der zum Entstehen einer veränderten Lernkultur beiträgt, die mit dem Terminus “Selbst organisiertes Lernen” (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999; Siebert 2000) umschrieben wurde.

Ziel ist insbesondere eine Überwindung der immer noch die Schulkultur prägenden Orientierung am lehrergesteuerten, fragend entwickelnden Unter-

richtsstil (vgl. Gudjons 2002, S. 7), der – wie zuletzt die PISA-Studie gezeigt hat (vgl. Baumert 2001) – im Übermaß eingesetzt wenig effektiv ist.

Über eine bloße Veränderung der Lehr- und Lernkultur hinaus zielt das Projekt darauf ab, selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen so in den Alltag des Schulzentrums zu integrieren, dass es sich dem *Idealbild einer „Lernenden Organisation“* (vgl. Senge 1996) annähert. Als Kernelemente für den Aufbau einer Lernenden Organisation hatte ja Senge die Entwicklung von *“Personal Mastery”*, die Arbeit an prägenden *mentalen Modellen*, die *Erarbeitung einer gemeinsamen Vision*, den Aufbau von *Team-Lernen* sowie die Fähigkeit zum Denken in *Systemzusammenhängen* benannt. Ziel unseres Projekts ist es, diese grundlegenden Ebenen zu berücksichtigen. Inwieweit uns dies mit welchen Effekten gelingt, soll die begleitende Evaluation klären. Hier geht es also vor allem darum, Aufschluss zu erhalten, mithilfe welcher Interventionen und Verfahren ein solcher Lernkulturwandel unterstützt werden kann.

Anlage der Evaluation

Wie bei der Darstellung unseres Beratungsansatzes – der Evolutionären Personal- und Schulentwicklung – ausgeführt werden wird, arbeiten wir mit einem Konzept *forschenden Lernens und Entwickelns* (vgl. Altrichter/Posch 1998). Die Workshops dienen sowohl der Selbstevaluation wie der Qualifizierung. Der gesamte Prozess wird mit Verfahren der teilnehmenden Beobachtung und der Erstellung von Verlaufsprotokollen dokumentiert. Darüber hinaus finden sukzessive Befragungen der Teilnehmer/-innen und Gruppendiskussionen statt. Die Synergieforen, zu denen wir Experten zum selbst organisierten Lernen und zum Lernkulturwandel einladen, dienen einer Weitung unseres Horizonts und der Öffnung des Systems. Auf diese Weise sind Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen, das Beratungsteam und Experten in den gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess eingebunden.

2 Die Ausgangssituation

Die Ausbildungseinrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins existieren seit 1873. In den letzten fünf Jahren wurden der hauswirtschaftliche und altenpflegerische Ausbildungsbereich geschlossen und dafür vor ca. sechs Jahren die Fachschule für Führung und Organisation eröffnet. Seit September 2000 wurde im Weiterbildungsbereich begonnen, eine Akademie zu implementieren mit den Schwerpunkten Führung, Pädagogik und Psychologie für Bildungseinrichtungen und für kleine und mittlere Unternehmungen. Daneben haben wir ein Kunst-Forum bzw. eine Kunstplattform – Fröbel-Art – eröffnet.

Ein bedeutsamer Unterschied hinsichtlich der Organisationsstruktur in den letzten fünf Jahren ergab sich aus einer Organisationsentwicklungsmaßnahme. Es gibt nun keine Gesamtleitung mehr hinsichtlich der verschiedenen Fachschulen, sondern eine Geschäftsführerin und einen pädagogischen Leiter für die Fachschule für Sozialpädagogik und für die Fachschule für Organisation und Führung sowie Ausbildungsleiter/-innen für die Kinderpflege. Die Akademie Silberburg wird durch ein Leitungsteam aus Geschäftsführerin und pädagogischer Leitung gebildet.

Das Schulzentrum und die Akademie Silberburg decken derzeit folgende berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge ab:

- Fachschule für Sozialpädagogik (Voll- und Teilzeitform),
- Fachschule für Organisation und Führung (berufsbegleitend),
- Berufsfachschule für Kinderpflege sowie
- eine angegliederte Akademie, die berufliche Weiterbildung in den Bereichen “Führung, Pädagogik/Psychologie und Fröbel-Art (Kunstpädagogik)” anbietet.

Als Fachschule für Sozialpädagogik sind wir einer von vier Ausbildungsanbietern für den Ausbildungsberuf der Erzieherin bzw. des Erziehers innerhalb des Stadtgebiets Stuttgart, wobei die Silberburg als einziger der vier Anbieter eine vom Arbeitsamt geförderte Teilzeitausbildung für Erzieher/-innen anbietet. Derzeit besuchen 193 Studierende die Fachschule für Sozialpädagogik in Voll- und Teilzeit.

Die Fachschule für Organisation und Führung versteht sich als ein überregionales Angebot. In der Fachschule bereiten sich derzeit 38 Studierende auf die staatliche Anerkennung als Fachwirt/-innen für Sozialwesen vor.

Im Ausbildungsbereich der Kinderpflege bietet die Silberburg derzeit das einzige Ausbildungsangebot in Stuttgart. Dieser Ausbildungsgang wird derzeit von 40 zukünftigen Kinderpfleger(inne)n besucht.

Mit der Akademie Silberburg befinden wir uns in einem unüberschaubaren Pool an Weiterbildungseinrichtungen im Großraum Stuttgart. Derzeit findet eine zweijährige berufsbegleitende Qualifizierung in Mediation statt (16 Teilnehmer/-innen). Ansonsten bietet die Akademie derzeit vor allem In-haus-Schulungen, Führungsfortbildungen und Moderation von Verfahren zur prozessorientierten Zukunftsmoderation an.

Das Schulzentrum inkl. der Akademie Silberburg beschäftigt derzeit

- drei hauswirtschaftliche Kräfte
- drei Verwaltungskräfte
- eine Geschäftsführerin (für alle Einrichtungen des Schwäbischen Frauenvereins)
- einen Pädagogischen Leiter (Fachschule für Sozialpädagogik/Fachschule für Organisation und Führung/Akademie Silberburg)
- 14 festangestellte Lehrkräfte inkl. einer Leiterin für die Ausbildung der Kinderpfleger/-innen und
- zwölf Honorarkräfte.

Der *Veränderungs- bzw. Entwicklungsbedarf* kann grob in zwei zentralen Linien definiert werden:

- Annäherung an einen Lernkulturwandel für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Bereich der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Organisation und Führung
- die Entwicklung eines Profils für die Akademie Silberburg in Richtung “Lernkompetenz-Zentrum”

Zur Rollenverteilung im Projekt

Auftraggeber sind der pädagogische Leiter Dr. Hinz und die Geschäftsführerin Frau Meixner. Beide sind nicht nur Initiatoren, sondern auch engagierte Befürworter des Wandlungsprozesses, indem sie das Projekt in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern wirkungsvoll unterstützen. Diese doppelte Unterstützung ist in mehrfacher Hinsicht eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg: So erlebt das Kollegium, dass Geschäftsführung, pädagogische Leitung und Berater an gemeinsamen Zielen arbeiten. Mehr noch: Sie setzen ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten ein, um den Lehrern und Schülern bei der Umsetzung der in den Workshops entwickelten Ideen, Konzepte, Anregungen,

Projekte etc. zu helfen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Zeitdauer des Projekts. *Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung braucht Zeit und ist auf einen längerfristigen Horizont angewiesen.* Eine *Kultur des Vertrauens* und der Zuversicht muss entstehen, denn nur vor diesem Hintergrund lassen sich mentale Modelle wandeln und nur so steigt die Bereitschaft zur Erprobung und Implementierung neuer Lehr- und Lernverfahren.

Eine Besonderheit ergibt sich daraus, dass der pädagogische Leiter an allen Workshops und Trainingselementen teilnimmt und die entwickelten Konzepte sowohl in die Wahrnehmung seiner pädagogischen Leiterrolle wie auch in seinen Unterricht überträgt. Er ist so Auftraggeber, Teilnehmer, aber auch Initiator und Modell, eine Art “changing agent”. Da er mit dem externen Berater über lange Jahre in vielen Projekten in anderen Organisationen zusammengearbeitet hat, basiert der Beratungskontrakt nicht nur auf gegenseitigem Vertrauen, sondern auch auf einem gemeinsam entwickelten und in unterschiedlichen Feldern erprobten Beratungsansatz.

Von daher hatte der Berater in der Startphase kaum mit Widerständen zu kämpfen, die man üblicherweise aus Anfangssituationen von Beratungsprozessen kennt. Günstig war auch, dass die Geschäftsführerin an den Startveranstaltungen teilnahm und engagiert half, vereinbarte Veränderungsideen zu realisieren. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen und des klaren, aber prozessorientierten Beratungsdesigns waren von Beginn an die Rollen und der Beratungskontrakt eindeutig geklärt und führten zu keinerlei Irritationen bei den Beteiligten.

Der Berater versteht sich eher als Moderator, Ideenanreger und “facilitator” (vgl. Rogers 1984), und erst in zweiter Linie als Inhaltsexperte. Seine Aufgabe ist es, vor allem zwei Dinge sicherzustellen:

1. *Die Schaffung eines bedeutungsvollen Kontexts*: die überzeugende Versicherung, dass es sich um ein fundiertes und lohnendes Vorhaben handelt, sowie
2. *die Öffnung des Raums* (“open space”): eines Raums, der es den Mitgliedern der Organisation ermöglicht, ihre Probleme, Wünsche und Visionen zu artikulieren und ihr Lernen weitgehend selbst zu organisieren.

Bei dieser Aufgabe wird der Berater durch sein Team unterstützt: Kathrin Kühnemuth nimmt an allen Workshops teil, schreibt Verlaufsprotokolle, arbeitet mit teilnehmender Beobachtung und setzt Fragebögen ein. Dieses Material wird Grundlage ihrer Magisterarbeit sein, in der sie die Erfahrungen mit dem Projekt auswerten wird.

W. B. Heiko Rüppel sichert den technischen und organisatorischen Support, bietet Internetdienstleistungen an und organisiert das Open Space, in dem nach zwei Jahren die Projektergebnisse dokumentiert und die neue Lern-dienstleistung im baden-württembergischen Raum vorgestellt werden.

Nachfolgend sollen kurz die theoretischen Hintergründe des Beratungsansatzes skizziert werden.

3 Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System – ein neuer Beratungsansatz

Hintergrund unseres Beratungsansatzes sind die Aufarbeitung unserer Erfahrungen aus zahlreichen Beratungsprojekten in verschiedenen Organisationen sowie theoretische Überlegungen, die Burow (1999, 2000) in seiner Theorie des Kreativen Feldes gebündelt hat. Die Theorie des Kreativen Feldes soll deshalb nachfolgend kurz skizziert und ihre Bedeutung für den Ansatz evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung herausgearbeitet werden. Daran schließt sich eine Darstellung des Beratungsdesigns und ein Ausblick auf die geplanten Produkte an.

3.1 Zur Theorie des Kreativen Feldes

Zum Begründungshintergrund

Traditionelle Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung sind – obwohl auch sie ihren partizipativen Charakter betonen – dennoch allzu oft in weiten Bereichen eher einem Top-down-Denken verhaftet: Mit den Auftraggebern – zumeist der Geschäftsleitung – werden Projektziele abgeklärt, und dann wird von den Beratern ein Design zur Umsetzung der vereinbarten Ziele erarbeitet. Häufig werden mehr oder minder frühzeitig Steuergruppen eingerichtet, die in der Regel aus Schlüsselpersonen bestehen, die dafür sorgen sollen, dass möglichst alle Mitglieder der Organisation erreicht werden.

Das *Steuergruppenmodell* wirft aber mehrere Probleme auf. So basiert es auf der Annahme, dass die in der Steuergruppe entwickelten Ziele direkt an alle Mitglieder der Organisation vermittelt werden können. Die Steuergruppe selbst bildet aber innerhalb der Organisationspyramide eine mehr oder minder exklusive Spitze, deren Entscheidungen, Interventionen etc. allzu oft institutionelle AbwehrROUTINEN (vgl. Argyris 1997; Schein 2000) und Kommunikationsprobleme hervorrufen. Weisbords (1992) Forderung, dass alle Mitglieder das Problem “besitzen” müssen (“owning the problem”), wird hier häufig verfehlt, mit dem Ergebnis, dass aufwendige Beratungs- und Entwicklungsprozesse an AbwehrROUTINEN und Kommunikationsstörungen scheitern. Entgegen der Absicht einer gemeinsamen Problemlösung bleibt das Problem bei den Beratern und der Geschäftsleitung. Aus der Literatur ist die Ineffektivität solcher Steuerungsprozesse bekannt. Insbesondere im Bil-

dungsbereich sowie in sonstigen staatlich finanzierten Organisationen, die sich weitgehend außerhalb der Gesetze des Markts bewegen, scheitern – auch aufgrund mangelnder Anreizstrukturen – aufwendigste Personal- und Organisationsentwicklungsprojekte.

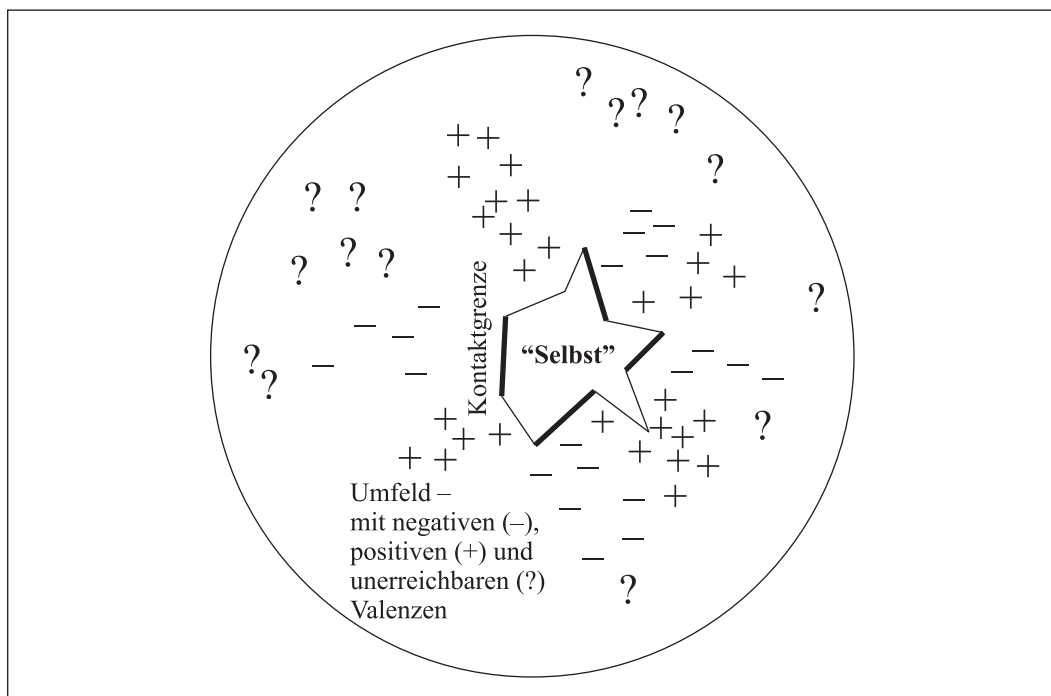
Vor diesem Hintergrund stellte sich uns die Frage, wie wir im Rahmen unseres Projekts einen nachhaltig wirksamen Wandlungsprozess initiieren können, der von der Mehrzahl der Mitglieder getragen und nicht als abzuwehrende Intervention von außen empfunden wird. Wir meinen mit der Theorie des Kreativen Feldes und dem sich daraus ableitenden evolutionären Beratungsansatz eine mögliche Antwort gefunden zu haben, deren Geeignetheit wir überprüfen möchten.

Zur Theorie des Kreativen Feldes

Wie Burow in der “Individualisierungsfalle” (1999) und in “Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen” (2000) gezeigt hat, ist kreative Neuerung häufig Ausdruck besonders gestalteter “Kreativer Felder”. Mit Bezug auf die sozialpsychologische Feldtheorie Lewins und die soziologische Feldtheorie Bourdieus entwickelt er ein Modell sozialer bzw. synergetischer Kreativität, das nachfolgend an drei Schaubildern verdeutlicht werden soll. Zunächst eine an Lewin und die Gestaltpädagogik (vgl. Burow 1993) angelehnte *Lebensraumdarstellung*:

Abbildung 1

Feldtheoretische Lebensraumdarstellung



Quelle: Burow (2002)

Wie ist dieses Schaubild zu lesen? Wir alle verfügen aufgrund unserer genetischen Ausstattung von Geburt an über bestimmte Anlagen, die dazu beitragen, dass wir ein eigenständiges Selbst und eine unverwechselbare Persönlichkeit entwickeln. Wie wir wissen handelt es sich dabei um ein komplexes Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt, dessen genaue Zusammenhänge nach wie vor nur unzureichend aufgeklärt sind.

Auf alle Fälle aber ist der Prozess der Selbstbildung in höherem Maße "selbstbestimmt" als es lange Zeit angenommen wurde. So greift schon der Säugling aufgrund bestimmter Eigenschaften wie z. B. Temperament, Neugier etc. aktiv in seine Selbstbildung ein, indem er nämlich Signale in die Umwelt sendet, die z. B. seinen Eltern ein bestimmtes Verhalten nahe legen. Erzieherisches Handeln ist in hohem Maß durch die Anmutungen des Kinds beeinflusst. Umgekehrt wirken aber auch die Handlungen der Eltern auf das Kind ein, die diese z. B. aufgrund ihrer Erziehungsvorstellungen (Werte, mentale Modelle etc.) verfolgen. Auch wenn in den ersten Monaten die wesentliche Erziehungsumgebung des Kinds die Mutter sein dürfte, wirken doch von Anfang an Faktoren aus dem sozialen und kulturellen Umfeld (Enkulturation und Sozialisation) – und sei es vermittelt durch das Verhalten der Mutter – auf das Kind ein. Mit der Zeit geht der Einfluss der Eltern zurück und es wachsen die Einflüsse des jeweiligen Umfelds.

Diese sind als positive Attraktoren (+) (d. h. Anziehungspunkte), negative Attraktoren (-) (Abstoßungspunkte) und unerreichbare Attraktoren (?) (Fähigkeiten, die das Kind aus sich selbst heraus nicht entwickeln kann oder für unerreichbar hält) dargestellt.

Nach Judith Harris' (2000) Untersuchung werden die positiven, negativen und unerreichbaren Attraktoren, die das Kind für sich konstruiert, nur zum Teil von den Eltern beeinflusst, wohingegen die Peer-Gruppen mit ihren Führern den stärksten Einfluss ausüben. Der springende Punkt ist nun, dass das Umfeld nicht "objektiv" gegeben, sondern – wie wir weiter unten sehen werden – in Teilen subjektiv strukturiert ist. Das Schaubild soll klar machen, dass subjektive Strukturierung sowie der Charakter des jeweiligen Umfelds eine entscheidende Dimension für die Entwicklung der Persönlichkeit und entsprechenden Verhaltens darstellen. Die einwirkenden Attraktoren beeinflussen in weiten Bereichen unsere "Gestalt". Entscheidend ist, dass wir zwischen objektiv gegebenen Einwirkungen des sozio-kulturellen Umfelds unterscheiden und subjektiv konstruierten Attraktoren, also den Bewertungen, die wir selbst vornehmen. Um diesen Gedanken verständlich zu machen, folgt ein kleiner Ausflug in die Feldtheorie Lewins.

Der Lebensraum ist erlebnismäßig strukturiert

Burows Schaubild ist eine Weiterentwicklung der Lebensraumdarstellung des Begründers der Feldtheorie, Kurt Lewin, und kombiniert diese mit dem Selbstmodell der Gestalttherapie. Ähnlich wie eine Kompassnadel bewegen wir uns demnach von Geburt an in sozialen und kulturellen Kräftefeldern, die unserem Streben eine Richtung geben. Bestimmte Dinge ziehen uns an (z. B. eine bestimmte Nahrung, Musik, eine Beschäftigung etc.). Andere stoßen uns ab und wir suchen sie zu meiden. Die Frage, was uns anzieht bzw. abstößt, entscheidet sich in einer Wechselwirkung zwischen unseren persönlichen Anlagen und den Einwirkungen der Felder, in denen wir uns bewegen. Manche Kinder haben z. B. eine stärkere Affinität zu Musik, die sie dazu führt, entsprechende Situationen aufzusuchen und die Aufmerksamkeit der Eltern in eine entsprechende Richtung zu lenken. Natürlich können auch die Eltern entsprechende Impulse setzen; doch dies wird ihnen nur in dem Maß gelingen, in dem eine Übereinstimmung mit den Anlagen des Kinds, seinen persönlichen Neigungen sowie den Umfeldeinflüssen (z. B. Wertschätzung einer bestimmten Musik durch die Peer-Group d. h. die Gleichaltrigen etc.) vorliegt.

In späteren Jahren kann das Umfeld der Organisation mit ihren offenen oder impliziten Wert- und Verhaltensnormen eine solche, den eigenen WahrnehmungsfILTER und das eigene Verhalten steuernde Funktion übernehmen. Für unseren Zusammenhang ist jedenfalls interessant, dass die persönlichen Fähigkeiten (“personal mastery”) sowie unsere grundlegenden mentalen Modelle immer auch Ausdruck der sozialen und kulturellen Felder sind, in denen wir aufgewachsen sind bzw. in denen wir uns gegenwärtig bewegen.

Diese Felder sind aber nur zum Teil “objektiv” gegeben. Zu einem großen Teil werden sie aufgrund unserer Anlagen und biographisch verursachten Prägungen subjektiv, erlebnismäßig strukturiert. Gemäß den Aussagen des relativen Konstruktivismus leben wir nicht nur in unterschiedlichen Welten, sondern in verschiedenen Umgebungen zeigen wir auch ein unterschiedliches Verhalten: *Wir konstruieren also unseren Lebensraum selbst, wie auch das Feld, das uns umgibt, unsere Lebensraumkonstruktion und damit unseren Handlungs- und Verhaltensspielraum beeinflusst.* So hängt die Beantwortung der Frage, inwieweit wir unsere unerschlossenen Fähigkeiten bzw. unsere kreativen Potentiale freisetzen – wie Cummings/Oldham (1998) gezeigt haben – nicht zuletzt davon ab, inwieweit wir uns in einer kreativitätsfördernden Umgebung bewegen. Diese ist bezogen auf die berufliche Tätigkeit charakterisiert durch Faktoren wie

- Komplexität der Tätigkeit,
- nicht-autoritativer Führungsstil,
- unterstützende Vorgesetzte,
- anregende Arbeitskollegen und
- kreative Konkurrenz (motivierende Herausforderungen).

Personal- und Organisationsentwicklung kann deshalb nur wirksam werden, wenn sie sowohl an der Veränderung des Umfelds als auch an den erlebnismäßigen Strukturierungen der Mitglieder einer Organisation ansetzt. Wir erkennen jetzt auch, warum das Steuergruppenmodell und Top-down-Prozesse nur begrenzt wirksam sind. Die Interventionen und Impulse die “von oben” gegeben werden, stoßen “unten” auf Verarbeitungsprozesse, die durch individuelle Muster (mentale Modelle etc.) und kollektive Prägungen (institutionelle AbwehrROUTINEN) im Extrem so gefiltert werden, dass wenig oder nichts vom ursprünglichen Impuls ankommt.

Kreativität gibt es nur im Plural!

Neben der Arbeit an persönlicher Exzellenz und der Aufarbeitung mentaler Modelle setzt Senge in seinem Konzept der Lernenden Organisation auf Team-Lernen (vgl. Senge 1996). Burow hat nun insbesondere in der Individualisierungsfalle anhand der schöpferischen Prozesse bei der Bildung der Comedian Harmonists, der kollektiven Schöpfung der Musik der Beatles, der Entwicklung des Apple Personalcomputers und der Entstehung von Microsoft gezeigt, dass diese kreativen Durchbrüche nicht ausschließlich als Leistung besonders begabter Individuen, sondern auch als Ausdruck besonders gestalteter “Kreativer Felder” zu verstehen sind (vgl. Burow 1999; 2000). Wir ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass es bei der Entwicklung von Personen und Organisationen vor allem darum geht, das Entstehen Kreativer Felder zu fördern, die im Sinne der Selbstorganisation aus sich selbst heraus – ohne direkte Fremdsteuerung von außen – die nötigen Wandlungsprozesse evolutionär in Gang setzen.

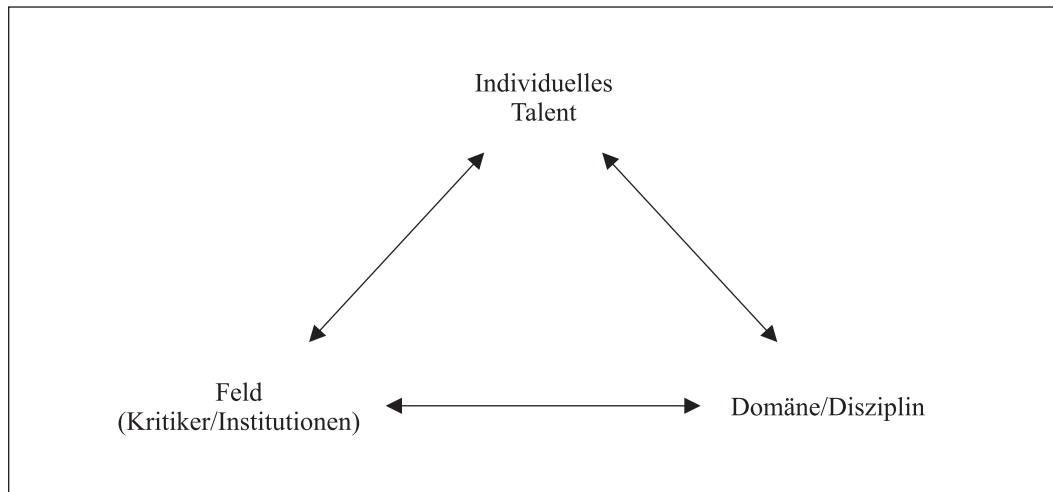
Um das Konzept des Kreativen Feldes besser zu verstehen, möchten wir zunächst mithilfe zweier weiterer Schaubilder dem traditionellen Konzept individueller Kreativität *Burows Konzept synergetischer Kreativität* gegenüberstellen. Dabei ist zu beachten, dass das Konzept der Kreativität schwer zu operationalisieren ist und manche Autoren, wie z. B. v. Hentig (1998), den Begriff sogar für untauglich halten. Eine andere Auffassung vertreten die Sozialpsychologen und Kreativitätsforscher Gardner (1996) und Csikszentmihalyi (1997). So hat Gardner anhand von Lebenslaufstudien der “Schöpfer der Moderne” (Freud, Picasso, Ghandi etc.) herausgefunden, dass es einen “Ort der Kreativität” gibt, der über das Individuum hinausweist. Burow hat

diesen Gedanken in der Individualisierungsfalle aufgegriffen und folgendes Schaubild Gardners zum Ort der Kreativität zunächst übernommen, um es dann einer Erweiterung zu unterziehen:

Der Ort der Kreativität

Abbildung 2

Wo findet Kreativität statt?



Quelle: nach Gardner (1996) aus Burow (1999, S. 37)

Gardner zufolge setzt kreatives Verhalten ein überragendes individuelles Talent voraus, das sich schon früh äußert. Aber dieses allein reicht nicht aus. Damit die eigenen Ideen und Gedanken als kreativ anerkannt werden und eine Chance auf Umsetzung erhalten, muss man zur richtigen Zeit die passende Domäne bzw. Disziplin wählen. Einstein z. B. hätte mit seinem Denktalent auch eine andere Disziplin als die theoretische Physik wählen können, doch wahrscheinlich hätte er dann nicht so schnell die Anerkennung erhalten, die ihm in der Physik um die Jahrhundertwende schon kurz nach der Formulierung seiner berühmten Formel zuteil wurde. Denn diese Disziplin war zu dieser Zeit so weit entwickelt, dass Einstein auf ein aufnahmeberechtigtes Feld traf. Die Mitglieder des Felds waren für seine Gedanken aufgeschlossen, da er eine Lösung für ein Problem präsentierte, die von anderen vorbereitet war. Dies ist umso erstaunlicher, als Einstein zunächst mit seinem Versuch, einen direkten Zugang zur Disziplin über eine Assistentenstelle zu erhalten, scheiterte. Er wurde abgelehnt und musste als Patentbeamter dritter Klasse seine Ideen als Außenseiter entwickeln. Vielleicht war dieser Umstand aber gerade günstig, konnte er so doch außerhalb institutioneller Denkroutinen und Traditionen querdenken.

Der Ort der Kreativität erweist sich also Gardner und Csikszentmihalyi zufolge als eine optimale Passung zwischen individuellem Talent, der Wahl ei-

ner “reifen” Domäne/Disziplin und der Fähigkeit, Zugang bzw. Anerkennung im Feld der maßgebenden Institutionen zu finden. Wenn wir diesem Modell folgen, dann müsste man nach Burow (1999) folgende Fragen stellen, um das unerschlossene kreative Potential freizusetzen:

- Was ist deine spezifische Begabung?
- Wie kann deine Begabung optimal gefördert werden?
- In welcher Domäne/Disziplin hast du die besten Chancen, dein kreatives Potential zu entfalten?
- Welche Chancen hast du, mit diesem Potential, in welchem institutionellen Umfeld soziale Anerkennung zu finden und in welchem institutionellen Umfeld?
- Wo ist der günstigste Ort für die optimale Entfaltung deiner Kreativität? Beschreibe diesen Ort möglichst genau!

Burow kritisiert nun mit Hilfe von Lewins und Bourdieus Feldtheorien, dass Gardners Sicht der Kreativität noch immer der von Kris/Kurz (1995) schon in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts widerlegten *Künstlerlegende* bzw. dem Geniekult verhaftet ist. Mit Bourdieu (1982) ist er der Auffassung, dass Kreativität ein Effekt des Felds ist. In einer Erweiterung des oben angeführten Schaubilds versucht er deshalb – anknüpfend an seine Analyse des gemeinsamen Schöpfungstums von Musikern und PC-Entwicklern –, die sozialen Dimensionen und Chancen gemeinsamer Kreativität in einem erweiterten Modell aufzuzeigen.

Demnach zeigt sich, dass kreative Durchbrüche immer Ausdruck besonders gestalteter sozialer und kultureller Umgebungen sind, in denen herausragende Persönlichkeiten, die wir in unserem individualisierten Blickwinkel allzu oft als alleinige Schöpfer betrachten, eher die Funktion eines *Kristallisationskerns*, eines Magneten im Feld haben. Personen wie Einstein, Freud, Picasso usw. sind demnach in der Lage, Anregungen, Ideen, Konzepte usw. zu bündeln und andere Personen anzuziehen, so dass sie in direkter oder indirekter Zusammenarbeit mit anderen in der Lage sind, grundlegende Neuschöpfungen vorzunehmen.

Das Jazzband-Modell der Führung

Besonders deutlich wird dieser Feldcharakter des Schöpferischen bei Bands (vgl. Burow 2002) und Entwicklungsteams. Deshalb sprechen wir auch vom *Jazzband-Modell der Führung* und sehen es als ein wichtiges Leitbild beim beabsichtigten Lernkulturwandel an. In einer Jazzband kommen Personen zusammen, die auf ihrem jeweiligen Instrument Experten sind. Sie wählen sich ein gemeinsames Thema (einen bedeutungsvollen Kontext) und geben

sich einen offenen Raum (“open space”). In diesem Rahmen improvisieren sie und schaffen fortwährend Neues. Für den gemeinsamen Schöpfungsprozess ist es unerlässlich, dass sie aufeinander hören (Dialog und Partizipation), dass einer in den Vordergrund tritt, während die anderen zurücktreten und Unterstützung geben. Nicht jeder muss alles können, aber jeder muss seine individuellen Fähigkeiten in die gemeinsame Komposition einbringen. Jeder muss offen sein für das Neue, das entsteht, und in der Lage sein, einen eigenen Beitrag zu leisten. Dieser eigene Beitrag kann allerdings auch darin bestehen, dass man schweigt bzw. pausiert und/oder Unterstützung und Raum für die Solisten gibt.

Die Band benötigt für diese Leistung weder Partituren (Drehbücher, Vorschriften, Anleitungen etc.), noch einen Dirigenten (Führer, Vorgesetzte etc.). Wohl aber benötigt sie *gemeinsam vereinbarte Regeln* (die alle internalisiert haben und ohne Kontrolle von außen selbst befolgen) und *ein Modell der fähigkeitsorientierten Führungsrotation*: Derjenige, der mit seinen spezifischen Fähigkeiten die jeweilige Anforderung optimal meistern kann, tritt zeitweise in den Vordergrund, während die anderen unterstützend in den Hintergrund treten. Bands entstehen oft durch “Kristallisationskerne”, Personen, die besonders befähigt sind, die gemeinsame Vision zu artikulieren und ihre Umsetzung zu befördern. Die Band sehen wir als einen Prototyp des Kreativen Feldes. An ihrer Funktionsweise lassen sich wesentliche Prinzipien für selbst organisiertes Teamlernen erkennen:

1. Bands entstehen in Selbstorganisation
2. Bands benötigen eine überschaubare Gruppengröße
3. Bands basieren auf Gleichberechtigung und demokratischen Entscheidungsstrukturen
4. Bands entstehen aus einem zeitaufwendigen Prozess der Selbstselektion
5. Bands lassen ein Gefühl der Zugehörigkeit und einen “Gruppengeist” entstehen
6. Bands basieren auf Arbeitsteilung bei gleicher Belohnung
7. Bands funktionieren durch gegenseitige Herausforderung und Anregung
8. Bands basieren auf Gewinner-Gewinner-Spielen: Alle profitieren voneinander.

Gruppen bzw. Teams, die nach diesen Prinzipien funktionieren, werden selbst zu Kristallisationskernen bzw. Magneten: Sie stecken andere Personen an, ihre Begeisterung, ihr “Groove” überträgt sich auf die Zuhörer und bei gelingenden “Konzerten” kommen alle in Bewegung. Wir glauben nun, dass das Bandmodell als Metapher geeignet ist, um zu illustrieren, worum es beim Lernkulturwandel, bei EPOS und der Anregung Kreativer Felder gehen sollte. Doch zunächst eine erste, vorläufige Definition.

Definition des Kreativen Feldes

Burow definiert das Kreative Feld folgendermaßen:

“Ein Kreatives Feld wäre demnach eine in sozialer und materieller Hinsicht spezifisch konstruierte Umgebung, die einen besonderen Aufforderungscharakter für die synergetische Entfaltung des kreativen Potentials der zueinander in Beziehung stehenden Personen ausübt. So zeichnet sich ein Kreatives Feld durch den Zusammenschluss von zwei oder mehr Personen mit stark ausgeprägten unterschiedlichen Fähigkeiten aus, die versuchen in dialogischer Weise ihren Gemeinsamen Grund sowie ihre Unterschiede zu erforschen, mit dem Ziel, in einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Lernprozess ihr Kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten.” (Burow 1999, S. 123 ff.)

Die wesentlichen Elemente des kreativen Schaffens, nämlich die begabte Persönlichkeit, ein kreativer Schaffensprozess und das Produkt werden durch die Struktur des Felds in besonderer Weise organisiert. Kreative Felder sind durch eine *dialogische Beziehungsstruktur (Dialog)*, durch ein *gemeinsames Interesse (Produktorientierung bzw. gemeinsame Vision)*, durch eine *Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile (Vielfalt und Personenzentrierung)*, durch eine *Konzentration auf die Entfaltung der gemeinsamen Kreativität (Synergieprozess)*, durch eine *gleichberechtigte Teilhabe* ohne Bevormundung durch “*Experten*” (*Partizipation*) sowie durch ein *kreativitätsförderndes soziales und ökologisches Umfeld (Nachhaltigkeit)* charakterisiert. Mit diesen Begriffen sind zentrale Schlüsselkonzepte benannt, die zur Ausbildung eines Kreativen Feldes beitragen:

Schlüsselkonzepte zur Schaffung eines Kreativen Feldes

1. Dialog
2. Vision und Produktorientierung
3. Vielfalt
4. Personenzentrierung
5. Synergieprozess
6. Partizipation
7. Nachhaltigkeit

Quelle: Institut für Synergie und soziale Innovationen ISI 1998

Die Frage, die sich jetzt stellt, ist, wie man aus der Perspektive dieser Theorie im Rahmen von Maßnahmen der Personal- bzw. Organisationsentwicklung zum Entstehen Kreativer Felder beitragen kann. In “Ich bin gut – wir sind

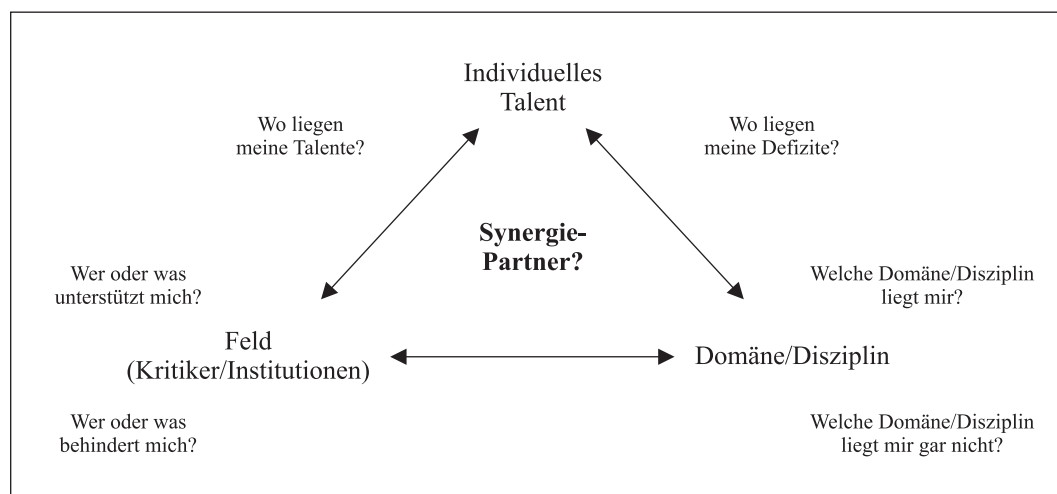
besser“ haben wir – anknüpfend an unsere langjährigen Erfahrungen – in unterschiedlichen Kontexten Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space Technology, Dialogverfahren und Erfolgsteamkonzept als erprobte Verfahren vorgestellt, die es ermöglichen, auf der Ebene von Gruppen und Organisationen zur Schaffung von Kreativen Feldern beizutragen.

Dabei ist eine *veränderte Sicht des Individuums und seiner Möglichkeiten* im Rahmen schöpferischer Prozesse von besonderer Bedeutung. In traditionellen Bildungskonzepten betrachten wir Lernende und Mitglieder von Organisationen häufig als weiterzubildende Defizitwesen. Die Analyse überragender kreativer Persönlichkeiten, die Gardner vorgelegt hat, entmutigt uns ja nicht von ungefähr. Denn wer von uns verfügt schon über die Talente eines Einsteins oder eines Picassos? Wenn wir Kreativität aber aus dem Blickwinkel einer Theorie des Kreativen Feldes betrachten, dann wird deutlich, dass wir alle – ungeachtet umfassender Talente – zu Neuschöpfungen beitragen können. Ja, mehr noch, im Kreativen Feld erweisen sich unsere Schwächen als fruchtbare Andockpunkte für mögliche Synergiepartner.

Wenn wir also im Rahmen einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung wirkungsvoll an Personal Mastery, mentalen Modellen und Team-Lernen arbeiten wollen, dann geht es weniger darum, den Einzelnen zu Höchstleistungen zu befähigen, sondern eher darum ein *Synergiefeld* aufzubauen, in dem sich die Mitglieder einer Organisation nach dem Jazzband-Modell mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten gegenseitig ergänzen und herausfordern und so in Selbstorganisation evolutionär ein Kreatives Feld schaffen. Diesen Zusammenhang hat Burow in folgendem Schaubild zu verdeutlichen gesucht:

Abbildung 3

Wo sind meine Synergie-Partner?



Quelle: Burow (1999), S. 144

Wichtig ist hier der grundlegende Perspektivenwechsel, der sich aus der synergetischen Betrachtung ergibt: Unter dem Druck der konkurrenzorientierten Zwangsindividualisierung sind wir es gewohnt, unsere Schwächen möglichst zu verstecken und unsere Stärken herauszustreichen. Das Konzept des Kreativen Feldes zeigt uns aber, dass gerade in unseren Schwächen unsere Chancen liegen. Meine Schwäche ist nämlich zugleich der Bindungs- oder Andockpunkt, an dem sich mein Synergiepartner anlagern kann und wir gemeinsam etwas Neues schaffen können. Aus dieser Sicht geht es also nicht darum, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, sondern dass wir Vielfalt und unterschiedliche Fähigkeiten zur Realisierung gemeinsamer Ziele nutzen und uns dabei gegenseitig anregen und herausfordern.

Die Entwicklung von Personal Mastery kann also im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen auch bedeuten, dass ich meine Grenzen erkenne und dafür Sorge, dass im selbstgewählten Team *neue Mischungen* entstehen, die in der Lage sind, das zu erreichen, was ich in meiner individuellen Lebensraumdarstellung (vgl. Abbildung 1) als unerreichbar mit einem Fragezeichen versehen habe. *In diesem Perspektivenwechsel, der Überwindung meiner persönlichen Grenzen und im gemeinsamen Wachsen über unsere individuellen Möglichkeiten hinaus, dürfte denn auch ein wesentlicher Anreiz für Team-Lernen und gemeinsame Entwicklungsprojekte liegen.* Unserer Auffassung nach wird dieser Anreiz bislang zu wenig genutzt.

Wenn man so will, geht es um ein umfassendes *Unfreezing*, d. h. Auftauen der persönlichen und institutionellen Routinen mithilfe der Synergieperspektive. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung ist im Kern also ein Verlebendigungs- und Auftauprozess, der dazu beiträgt, dass Individuen und die gesamte Organisation in einen veränderten “Aggregatzustand” kommen. Durch die Verflüssigung mentaler Muster und Routinen erhalten Kristallisationskerne eine besondere Chance, neue Muster und Strukturen anzuregen, die sich nicht von außen gesteuert, sondern von innen evolutionär auf dem Wege der Selbstorganisation ergeben.

3.2 Von der Theorie zum Beratungsdesign

Auf der Grundlage der skizzierten Ausgangssituation unserer Rollenklärung, des Beratungskontrakts und des skizzierten theoretischen Hintergrunds haben wir uns für ein Beratungsdesign entschieden, das auf der Theorie des Kreativen Feldes basiert und auf die Entwicklung und Erprobung eines Konzepts Evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung abzielt, dessen konkreter Inhalt nachfolgend expliziert wird.

Die Zielstellung der Entwicklung eines Kompetenzzentrums für selbst organisiertes Lernen und die Anzielung einer “Lernenden Organisation” erforderte es, offen und prozessorientiert vorzugehen.

Die von Burow (2000. S. 135 ff.) erstellten handlungsleitenden Prinzipien, die von Gruppen und Organisationen zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen beachtet werden sollten, werden in modifizierter Form im Organisationsentwicklungsprozess der Silberburg berücksichtigt. Hinz (2000) hat diese “Handlungsleitenden Orientierungen” für eine lebendige Form des gemeinsamen Lernens und einer gelingenden Zusammenarbeit bei seinem Eintritt in die Organisation (September 2000) als Prämisse für sein Rollenverständnis als Führungskraft eingeführt. Sie wurden mit der Geschäftsleitung, dem Kollegium und mit allen Studierenden der Fachschulen erörtert. Sie werden zu Beginn eines neuen Schuljahres allen neuen Studierenden vorgestellt und neu diskutiert. Diese Prinzipien der handlungsleitenden Orientierungen werden im Rahmen des Projekts auch als Grundprinzipien für eine veränderte Lernkultur beschrieben:

Prinzip des Selbstmanagements und proaktives Verhalten

Da es im Hinblick auf gemeinsame Entwicklungsprozesse vorrangig um die Freisetzung von kreativen und innovativen Potentialen eines/r jeden Kollegen/Kollegin bzw. Teilnehmers/-in geht, ist das Prinzip des Selbstmanagements eines der wichtigsten. Nur mit proaktivem Verhalten – damit einhergehend mit einer konstruktiven Einstellung zu Entwicklungs- bzw. Lernprozessen - ist es überhaupt möglich, neue Wege bezüglich der Lehr- und Lernsituation in unserem Schulzentrum zu bestreiten.

Prinzip der Verantwortlichkeit

Hiermit soll klar werden, dass alle Kolleg(inn)en bzw. Teilnehmer/-innen für den Erfolg der gelingenden Zusammenarbeit bzw. des Projekts mitverantwortlich sind. Verantwortung bedeutet aber auch, speziell im Hinblick auf das erste Prinzip, dass jede/r Störungen, Wünsche oder Kritik rechtzeitig äußert.

Prinzip des Lernens durch Erfahrung

Dieses Prinzip geht davon aus, dass es nicht nötig ist, externe Experten zur Problemlösung zu Rate zu ziehen, sondern dass die Schlüsselpersonen in Institutionen und Organisationen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung um die Defizite und Stärken in der Einrichtung wissen.

Durch die Workshops wird ein Rahmen geschaffen, der die Teilnehmer/-innen dazu bewegt aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen an und mit der Silberburg Veränderungen einzuleiten, die aus ihrem kreativen Potential entstanden sind und so selbstorganisiert neue Lösungsmöglichkeiten für Probleme zu finden.

Prinzip des Self-Supports

Das zuvor genannte Prinzip wird durch das Prinzip des Self-Supports ergänzt. In einem offenen Rahmen selbstorganisiert Problemlösestrategien zu entwickeln oder auch allgemein verschiedenste Innovationen eigenverantwortlich umzusetzen, bedeutet häufig für die Teilnehmer/-innen Orientierungs- und Hilflosigkeit. Die Strategie der Moderation in den Workshops ist allerdings darauf ausgerichtet, nichts für die Teilnehmer/-innen zu tun, was sie nicht auch selbst tun könnten. Es werden lediglich Hilfestellungen gegeben, die Selbstunterstützung und Selbstorganisation eines jeden Einzelnen zu fördern.

Prinzip der Förderung von Bewusstheit

Auch das Prinzip der Förderung der Bewusstheit baut auf die bereits genannten Prinzipien auf. Alle angewandten Verfahren zielen darauf ab, ein höheres Maß an Bewusstheit für die persönlichen kreativen und innovativen Potentiale zu entfalten. Dies kann in der Regel dadurch erreicht werden, dass das Augenmerk auf bestimmte kreative und originelle Ideen gerichtet wird oder interessante Aspekte, die von den Kolleg(inn)en bzw. Teilnehmer(inne)n eingebracht und intensiver diskutiert werden.

Prinzip der Synergie

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen ist die Suche nach geeigneten Synergiepartnern. Im Arbeitsalltag bzw. in den Workshops finden intensive persönliche Begegnungen statt, die deutlich machen, dass die unterschiedlichsten Kolleg(inn)en bzw. Teilnehmer/-innen mit ihren persönlichen Defiziten und Stärken gemeinsame Visionen für eine veränderte Lehr- und Lernkultur entwickeln können. Hierbei spielen gerade die Unterschiede eine wichtige Rolle, da diese Anknüpfungspunkte sind, um Kreative Felder zu initiieren und neue Kooperationen einzugehen. Als gemeinsames Ziel gilt dabei die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Ideen.

Prinzip der Prozessorientierung

Selbst organisiertes Arbeiten und Entwicklung von neuen Lehr- und Lernwegen ist nur dann möglich, wenn die Inhalte und Themengebiete der

Workshops zum einen persönlich bedeutsam für die Schüler/-innen wie Lehrer/-innen des Schulzentrums Silberburg sind. Zum anderen müssen Programmelemente oder Ablaufstrukturen jederzeit an die Bedürfnisse der Gruppe modifiziert und angepasst werden können.

Prinzip der Transparenz

Dieses Prinzip geht einher mit dem Prinzip der Prozessorientierung. Um eine vertrauenswürdige und synergiegeladene Atmosphäre zu schaffen ist es unabdingbar, das Vorgehen im Arbeitsalltag bzw. in den Workshops so transparent wie möglich für die Kolleg(inn)en bzw. Teilnehmer/-innen zu machen. Sie sollen sich nicht durch die angewandten Methoden manipuliert fühlen, sondern eher angeregt, ihre kreativen Ressourcen zu entfalten. Sie sind an allen Entscheidungen über das Fortbildungsdesign und die sich daraus ableitenden Maßnahmen beteiligt.

Diese handlungsleitenden Orientierungen bzw. Prinzipien stellen eine Richtschnur für das Führungsverhalten, das Verhalten der Kolleg(inn)en untereinander und für das Beraterverhalten dar und sind selbst schon sichtbarer Bestandteil des eingeleiteten Lernkulturwandels.

Auf dieser Grundlage entschieden wir uns für vier Bausteine der evolutionären Personalentwicklung, die sich gegenseitig ergänzen sollen und deren Aufbau und Verlauf im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird:

Vier Bausteine des Evolutionären Personal- und Organisations-Systems (EPOS):

- *zweitägige Workshops* zum derzeitigen Entwicklungsstand und den Alltagsanliegen, Visionenentwicklung und Bearbeitung von aktuellen Themen und Problemen
- *Trainingseinheiten zum selbst organisierten Lernen (SOL)*
- *Synergieforen mit Experten*
- *prozessorientiertes Feedback* über die Ergebnisse der begleitenden Evaluation und daraus ableitend Veränderung der gemeinsamen Maßnahmenplanung (“owning the problem”)

Diese Konzeption, entwickelt von der Projektgruppe Zukunftsmoderation zusammen mit dem pädagogischen Leiter und mit der Geschäftsleitung abgestimmt, wurde auf dem Startworkshop dem Lehrerkollegium des Schulzentrums und den teilnehmenden Schüler(inne)n vorgestellt. Dabei unterscheiden wir zwischen einer *vorstrukturierten Initial- bzw. Startphase* und einer von den Organisationsmitgliedern geprägten *Performancephase*.

Start- bzw. Initialphase

Die *Startphase* bestand aus der Einführung der vier Bausteine, wobei wir die einführenden Workshops in Form von bewährten Verfahren wie *Appreciative Inquiry* und *Zukunftskonferenz* anlegten. Dieser Entscheidung lag der Gedanke zugrunde, dass es günstig wäre, den Personal- und Organisationsentwicklungsprozess mit einer *Aufarbeitung der "best practices"* zu beginnen.

Es handelt sich um eine riskante und überraschende Intervention, da es äußerst ungewöhnlich ist, den Entwicklungsprozess damit zu beginnen, dass sich die Teilnehmer/-innen gegenseitig loben und herausarbeiten, was ihre besten Erfahrungen und Leistungen am Arbeitsplatz sind.

Stattdessen dürften sie erwartet haben, dass wir mit einer üblichen Stärken-Schwächen-Bilanz beginnen und eine Diagnose erarbeiten, die von den meisten als unangenehm empfunden wird und häufig zum Aufbau von AbwehrROUTINEN führt.

Stattdessen erhielten die Teilnehmer die Gelegenheit, zwei Tage zu untersuchen, was an ihrer Schule und ihrer Zusammenarbeit ausgezeichnet läuft, auf welche individuellen Fähigkeiten und gemeinsamen Leistungen sie bauen können. Wir erhofften uns von diesem an den Stärken der Personen und der Organisation orientierten wertschätzenden Vorgehen die *Schaffung einer vertrauensvollen Basis, die Stärkung des Selbstvertrauens* der Kolleg(inn)en und die *Förderung der Eigenkräfte des Systems*. Wie Cummings/Oldham (1998) aber auch Gardner (1997) gezeigt haben, sind Anerkennung und Wertschätzung zentrale Faktoren für erfolgreiche Führung und die Freisetzung von Kreativität.

Mit diesem an den Potentialen orientierten Vorgehen sollte zugleich unser Beratungsverständnis deutlich werden: Wir verstehen uns nicht als Inhaltsexperten, die den Kolleg(inne)n und Schüler(inne)n sagen, in welche Richtung sie zu gehen haben, sondern wir schaffen einen offenen Rahmen, in dem sie sich selbst erforschen und weitgehend eigenständig Problemlösungen erarbeiten können (Ziel: "owning the problem").

Den Part der Inhaltsexperten haben wir an die Synergieforen delegiert, in denen externe Experten mögliche Problemlösestrategien für den Lernkulturwandel zeigen. Uns ging es in der Startphase vor allem auch darum, den *Aufbau eines tragfähigen Beratungsbündnisses* zu sichern.

Der Erfolg des Appreciative Inquiry Workshops bestätigte unser Design und so gingen wir mit der Durchführung einer ersten *Zukunftskonferenz* – fünf Wochen später – einen Schritt weiter: Die gemeinsame Aufarbeitung der Ge-

schichte der Silberburg, die Analyse der Zukunftsherausforderungen, die Analyse ausgewählter Schwächen und Stärken, der Entwurf einer gemeinsamen Vision, die Herausarbeitung des Gemeinsamen Grunds und die Vereinbarung möglicher Umsetzungsprojekte sollten dazu beitragen, dass die Mitglieder der Silberburg selbst eine Vorstellung über die Richtung des gemeinsamen Entwicklungsprozesses formulieren. In der Konferenz setzten wir uns also mit folgenden grundlegenden Fragen auseinander:

- Woher kommen wir? Was ist unsere gemeinsame Geschichte?
- Was kommt auf uns zu?
- Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?
- Was wollen wir gemeinsam erreichen?
- Was ist unser gemeinsamer Grund?
- Was wollen wir gemeinsam umsetzen?

Zeitgleich setzte ein erstes *Training des SOL-Teams* ein, das sicherstellen sollte, dass konkrete *Methoden und Techniken selbst organisierten Lernens* erarbeitet werden, die in den Unterricht Eingang finden. Während also die Zielstellung der einführenden Workshops AI und ZK eher auf die Ebenen mentale Modelle, Team-Lernen und Systemdenken abzielten, ging es beim SOL-Team eher um Personal Mastery und direkt umsetzbares Handwerkszeug für den Unterrichtsalltag.

Um einer vorschnellen Verengung unseres Blickwinkels entgegenzuwirken, starteten wir mit einem *Kompaktworkshop zum Konstruktivismus und selbst organisierten Lernen*. Damit begann zugleich unser erstes Synergieforum, das in mehrfacher Hinsicht der Öffnung diente: zum einen der Öffnung der Lernerperspektiven, zum anderen aber auch der Öffnung zur Region. Denn das Projekt Lernkulturwandel sollte ja nicht nur der Weiterentwicklung der Silberburg dienen, sondern zugleich *eine neue Lerndienstleistung kreieren* und potentielle Kunden frühzeitig in die Entwicklung dieses Angebots miteinbeziehen.

Die *Startphase* gliederte sich also in folgende Etappen:

1. Startworkshop: Appreciative Inquiry
2. Zukunftskonferenz
3. Kompaktworkshops zum SOL
4. Erstes Synergieforum: Konstruktivismus und träges Wissen

Performancephase

Der Start der *Performancephase* begann bereits mit der Zukunftskonferenz, auf der Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam Themen und Projekte

formulierten, deren Bearbeitung sie wünschten. So entstand der dritte Workshop gewissermaßen “selbstorganisiert”:

In der Zukunftskonferenz wurde ein erstes Zukunftsbild davon entworfen, was bei einem erfolgreichen Projektverlauf erreicht werden könnte, und es wurden darüber hinaus Wünsche an den weiteren Aufbau der Workshops und der sonstigen Veranstaltungen im Rahmen des Projekts benannt. In unserem Design hatten wir lediglich die drei Grundelemente festgelegt und AI und ZK sowie den Start mit Kompaktworkshop und dem SOL-Team vorgeplant. Alle weiteren Entscheidungen sollten mit den Teilnehmern (Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Geschäftsführung, pädagogische Leitung) getroffen werden.

Die Zukunftskonferenz erwies sich als ausgezeichnetes Instrument, um eine hohe Beteiligung und eine erste Zielklärung zu erreichen. Angestoßen vor allem von den Schüler(inne)n, wurde der Wunsch nach einem Workshop zu veränderten Beurteilungsformen geäußert.

3. Workshop: Neue Beurteilungsformen

In einer wechselnden Gruppe von bis zu 100 Schülern und Lehrern wurden an zwei Tagen gegenwärtige Beurteilungskonzepte an der Silberburg untersucht und Konzepte für eine Veränderung der Beurteilungsverfahren entwickelt, die schließlich zu entsprechenden Konferenzbeschlüssen führten.

Aus den besonderen Bedingungen der Silberburg-Schule, die mit unterschiedlichen Kurstypen und Anwesenheiten arbeitet, entwickelten wir als Besonderheit zwei weitere, für EPOS wichtige Prinzipien:

- Die Workshops fanden zum Teil während der Unterrichtszeit statt. Lehrer und Schüler konnten selbst entscheiden, ob sie am Unterricht oder am Workshop teilnehmen wollten.
- Wir führten das Open Space Gesetz der zwei Füße (vgl. Owen 1997) ein: Die Teilnehmer sollten nur so lange am Workshop teilnehmen, wie sie ihn interessant fanden und sie den Eindruck hatten, dass sie etwas zum Erfolg beitragen konnten.

Aus den negativen Erfahrungen mit verordneten Schulentwicklungsprogrammen setzten wir radikal auf das Prinzip der Freiwilligkeit. Dadurch, dass die Veranstaltungen während der regulären Unterrichtszeit stattfanden, wurde deutlich, dass es sich um ein Projekt handelt, das zur *Kernaufgabe der Schule* gehört und von der pädagogischen Leitung sowie der Geschäftsführung getragen wird. Wir glauben hier ein allgemeingültiges Erfolgsprinzip gefunden zu haben: *Personal- und Organisationsentwicklung, wenn sie*

nachhaltig sein will, muss in den normalen Betriebsalltag integriert und als gleich wichtige Veranstaltung neben dem traditionellen Auftrag der Institution anerkannt sein.

Hinzu kommt – wie die Teilnehmer/-innen schnell merken –, dass ja kein “Unterricht ausfällt”, sondern eine neuartige, hoch verdichtete Form weitgehend selbst gesteuerten Lernens stattfindet, in der einige der Ziele, die zum offiziellen Curriculum gehören, quasi nebenbei erreicht werden. Insofern ist es irreführend aus der traditionellen Betrachtung von Schule, Unterricht und Lernen heraus hier von “Unterrichtsausfall” zu sprechen. Wie PISA (Bau-mert u. a. 2001) gezeigt hat, bedeutet das Erteilen von Unterricht noch keineswegs, dass etwas gelernt wird. Eine Schule, die als Bestandteil des Unterrichts an der Verbesserung ihrer Lerndienstleistungen, der Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern sowie der Organisationsstruktur arbeitet, beschreitet den Weg zur Lernenden Organisation und dürfte mittelfristig Schulen überlegen sein, die sich lediglich auf das Erteilen des rahmenplanmäßig vorgeschriebenen Unterrichts konzentrieren.

So reflektiert die Einführung des Gesetzes der zwei Füße die Tatsache, dass auch bei verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen ein relevanter Teil der Teilnehmer mental “abwesend” ist. Zeitaufwendige, wenig engagierte Veranstaltungen und Sitzungen mit destruktiven Abwehrspielchen sind die uns allen bekannte Folge solcher Pflichtveranstaltungen. Wenn es wirklich um den Aufbau einer Lernenden Organisation und die Einführung einer Kultur selbst organisierten Lernens geht, dann müssen wir – auch auf die Gefahr hin, dass wir nur mit einer Handvoll Teilnehmer(inne)n arbeiten – auf das Prinzip der Freiwilligkeit setzen.

Vor dem Hintergrund der Theorie des Kreativen Feldes nehmen wir aber an, dass unsere Veranstaltungen – wenn sie gelungen sind – wie Kristallisationskerne im Feld wirken, attraktive Anziehungspunkte bilden, aus denen heraus sich engagierte Gruppen und Veränderungsprozesse schrittweise von selbst ergeben, indem sich die Anstöße und Ideen wellenförmig bei Schülern und Lehrern ausbreiten. Wandel findet als allmähliche Evolution statt.

Unsere Idee war es also, den Personal- und Organisationsentwicklungsprozess in den “normalen” Betrieb zu integrieren, denn schließlich gehörte das gemeinsame Lernen und Weiterentwickeln zu den vorrangigsten Aufgaben einer Aus- und Weiterbildungsinstitution.

In Abweichung von unserer ursprünglichen Planung führten wir im Jahr 2001 keinen weiteren Workshop durch, da die Lehrkräfte durch die anstehenden Aufgaben überlastet waren und sich kein passendes Zeitfenster fand. Im Ok-

tober fand dann das zweite Synergieforum statt, das einer weiteren Vertiefung des theoretischen Hintergrunds zum selbst organisierten Lernen diente. Während das erste Synergieforum mit etwa 50 auch externen Teilnehmer(inne)n sehr gut besucht war, fand das zweite in einer kleinen Gruppe von ca. 15 Teilnehmer(inne)n statt.

Zweites Synergieforum: Deutungslernen

Zum Jahresausklang führten wir eine Bilanz- und Jahresplanungskonferenz mit dem Kollegium und Schüler(inne)n durch. Hier präsentierten wir erste Ergebnisse unserer Befragung, stellten einen Vorschlag für das erste Halbjahr 2002 vor und sprachen über die Erfahrungen und Probleme mit dem bisherigen Projektverlauf. Es zeigte sich hier, dass unsere Vorschläge und Anregungen für das erste Halbjahr 2002 weitgehend die Bedürfnisse der Kolleg(inn)en traf. Lediglich ein Workshop zur Kinder- und Jugendlichenbeteiligung wurde abgelehnt und durch einen Workshop zur Entwicklung einer neuen Praktikumskonzeption ersetzt.

Bilanz und Jahresplanung 2002

Als Ergebnis der gemeinsamen Besprechung wurde folgende vorläufige Planung für das erste Halbjahr 2002 verabschiedet:

4. Workshop "Biographisches Lernen 1": Analyse der eigenen Lernbiographie und der daraus resultierenden "Lehr- und Lernkultur"

Drittes Synergieforum: Formen und Methoden selbst organisierten Lernens

5. Workshop "Biographisches Lernen 2": "Das expressive Selbstportrait – ein ästhetischer Zugang zum Freisetzen unerschlossener kreativer Potentiale"

Viertes Synergieforum: "Prinzipien erfolgreicher Schul- und Organisationsentwicklung"

Fünftes Synergieforum: "Lehrer erforschen ihren Unterricht"

6. Workshop: "Neue Formen der berufspraktischen Ausbildung bzw. des Anerkennungsjahrs"

Sechstes Synergieforum: "Lob des Scheiterns – Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mit originellen Designs"

Siebttes Synergieforum: “Die Perspektivenwerkstatt als partizipatives Entwicklungs- und Planungsinstrument”

7. Workshop: “Zeit- und Stressmanagement für Lehrer und Schüler”

Durchgehende Veranstaltung: “Arbeit mit dem SOL-Team zur Einführung eines systemischen Lehr- und Lernsystems und der damit verbunden Veränderung des Unterrichts”

Bilanz und Planung des zweiten Projekthalbjahres

Weitere mögliche Workshopthemen, die ins Auge gefasst wurden:

- gestaltpädagogisches Unterrichten
- Playback-Theater
- E-Learning (Möglichkeiten PC- bzw. internetgesteuerten Unterrichts)
- Planung einer Projektwoche: selbst gesteuertes Lernen
- Open Space mit Lehrern und Schülern

3.3 Die geplanten Produkte

Neben einer Veränderung der Lehr- und Lernkultur am Schulzentrum/Akademie Silberburg zielt das Projekt auf die Entwicklung einer Reihe von Bildungsprodukten ab, die das entstehende Kompetenzzentrum für selbst organisiertes Lernen für sich und externe Kunden nutzen kann.

Es handelt sich dabei im Einzelnen um folgende Produkte:

Lerndienstleistung: Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem (EPOS)

Im Rahmen des Projekts erproben wir unser Beratungsdesign, dokumentieren und evaluieren die einzelnen Bausteine mit dem Ziel, nach dem erfolgreichen Projektabschluss EPOS als neuartigen Beratungsansatz soweit entwickelt zu haben, dass daraus das Angebot einer neuen Lerndienstleistung entsteht. Hierzu planen wir Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis dieses Ansatzes sowie ein Methodenmanual und einen oder mehrere Lehrfilme bzw. CDs. Aus diesen Produkten werden sich auch Seminarangebote und Lerndienstleistungen am Schulzentrum/Akademie Silberburg ergeben.

Im Einzelnen planen wir folgende *Veröffentlichungen*, die bereits in Erarbeitung sind:

Kathrin Kühnemuth: Möglichkeiten und Grenzen des Lernkulturwandels und des selbst organisierten Lernens (SOL) am Beispiel des Schulzentrums/Akademie Silberburg. (Arbeitstitel)
(Universität Kassel: Masterarbeit; geplanter Abschluss: 2003)

Burow, O. A./Hinz, H. (Hrsg.): Handbuch zum Lernkulturwandel, Bd. 1: Theoretische Modelle. (Zusammenfassende Darstellung der Erfahrungen aus dem Silberburg-Projekt sowie Veröffentlichung der Expertenbeiträge aus den Synergieforen mit CD; geplanter Abschluss: 2003)

Burow/Hinz (in Zusammenarbeit mit Kathrin Kühnemuth und Heiko Rüppel): Handbuch zum Lernkulturwandel, Bd. 2: Workshopkonzepte und Methoden (mit CD; geplanter Abschluss: 2003)

Selbst organisiertes Lernen (SOL): Methodenfilm und CD (geplanter Abschluss: 2002; der Film existiert bereits und wird noch didaktisch überarbeitet)

4 Die Bausteine der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)

Nachfolgend skizzieren wir die bislang realisierten Bausteine der evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung. Aus Platzgründen beschränken wir uns auf eine Kurzcharakteristik. Die einzelnen Methoden können unter www.uni-kassel.de/fb1/burow detailliert abgefragt, oder in Burow (1999; 2000) nachgelesen werden. Auf der Universitäts-Homepage finden sich zudem unter der Rubrik “Forschungsberichte” ausführliche Protokolle mit Bildmaterial, die einen Eindruck von Aufbau und Verlauf der bisherigen Veranstaltungen geben. Die entwickelten Workshopkonzepte sollen in Form eines Methodenmanuals (Burow/Hinz 2003) ausführlich dargestellt werden.

4.1 Workshops

Bislang haben wir folgende Workshops durchgeführt:

- Appreciative Inquiry
- Zukunftskonferenz
- Zukunftswerkstatt: neue Beurteilungsformen
- biographisches Lernen I: Der Lebensbaum
- biographisches Lernen II: Das Selbstportrait

Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (deutsch: wertschätzende Organisationsentwicklung) ist ein auf Cooperrider und Srivastva (1987) zurückgehendes Verfahren, in dem der Fokus auf die Suche nach den “Juwelen” der Organisation gelegt wird.

In der Ursprungsform gibt es vier Phasen:

- Discovery (Erkunden, Verstehen und Wertschätzen, was an Positivem bereits vorhanden ist)
- Dream (Visionen von dem entwickeln, was wir uns wünschen)
- Design (gestalten und gemeinsam vereinbaren, was wir anstreben)
- Destiny (mit konkreten Vereinbarungen die Umsetzung planen)

Auf den ersten Blick gibt es viele Parallelen zu anderen Verfahren der Zukunftsmoderation. Der entscheidende Unterschied liegt allerdings in der zentralen Fokussierung auf die Untersuchung und die Wertschätzung dessen, was bereits an Positivem vorhanden ist.

Im Rahmen unseres Projekts haben wir mit Hilfe von vorstrukturierten Partnerinterviews die Teilnehmer/-innen dazu angeregt, über ihre persönlichen Berufswahlmotive nachzudenken, ihre Berufszeit an der Silberburg zu reflektieren, eine Höhepunktsituation am Schulzentrum sowie das beste Erlebnis mit Kolleg(inn)en zu beschreiben. Weiterhin haben wir Fragen zur Analyse persönlicher Erfolgsstrategien gestellt, mit dem Ziel persönliche Erfolgsmuster zu identifizieren und das Bewusstsein für die Tatsache zu schärfen, dass es sowohl auf der Ebene der gemeinsamen wie auch der individuellen Arbeit bereits Erfolgsmuster gibt. Daran anschließend sollte jeder drei Dinge benennen, die die Arbeitssituation und das Betriebsklima an der Silberburg unmittelbar verbessern würden.

Ein ergänzendes Hintergrundskript diene der theoretischen Vertiefung und sollte zu individueller Weiterarbeit motivieren.

Zukunftskonferenz

Die Zukunftskonferenz (Future Search Conference) ist ein auf Weisbord (1992/1995) zurückgehendes sechsphasiges Verfahren, das auf die Einleitung eines gemeinsamen Zukunftssuchprozesses innerhalb von Organisationen abzielt (vgl. Burow 2000, S. 200 ff.). Ziel ist es, in der Konferenz ein möglichst komplettes Abbild der Organisation und ihrer Bezugsgruppen zu erhalten, indem bis zu 70 Personen aus allen Bereichen, einschließlich der Verwaltung, Kunden, Aufsichtsbehörden, Geldgeber, Schüler etc. zum zweieinhalbtägigen Zukunftssuchprozess eingeladen werden. Weisbord geht – ähnlich wie Jungk (vgl. Burow 2000, S. 170 ff.) – davon aus, dass das nötige Wissen zur Veränderung einer Organisation im System, d. h. bei den Mitgliedern selbst vorhanden ist und dass es nur eines besonderen Rahmens – eben der Zukunftskonferenz – bedarf, um die Mitglieder in die Lage zu versetzen, gemeinsam die wesentlichen Probleme zu artikulieren, eine Vision zu entwickeln und konkrete Veränderungsstrategien zu vereinbaren.

Ziel des Zukunftssuchprozesses ist neben der Aufarbeitung der gemeinsamen Geschichte, einer Untersuchung der Zukunftsherausforderungen, einer Analyse der Stärken und Schwächen, sowie der Formulierung von Zukunftsvisionen vor allem die *Formulierung des Gemeinsamen Grundes*.

Durch die kreative Mischung der Konferenzteilnehmer soll ein Gemeinschaftsbewusstsein entstehen, das dazu führt, dass die vorhandenen vielfältigen Potentiale und Fähigkeiten auf die gemeinsame Problemlösung konzentriert werden.

Zukunftswerkstatt

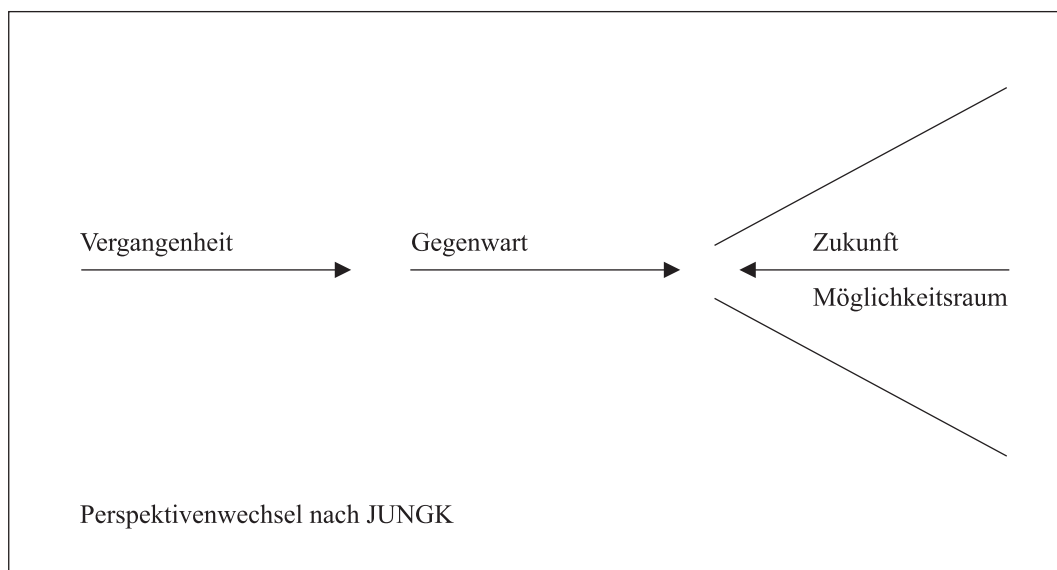
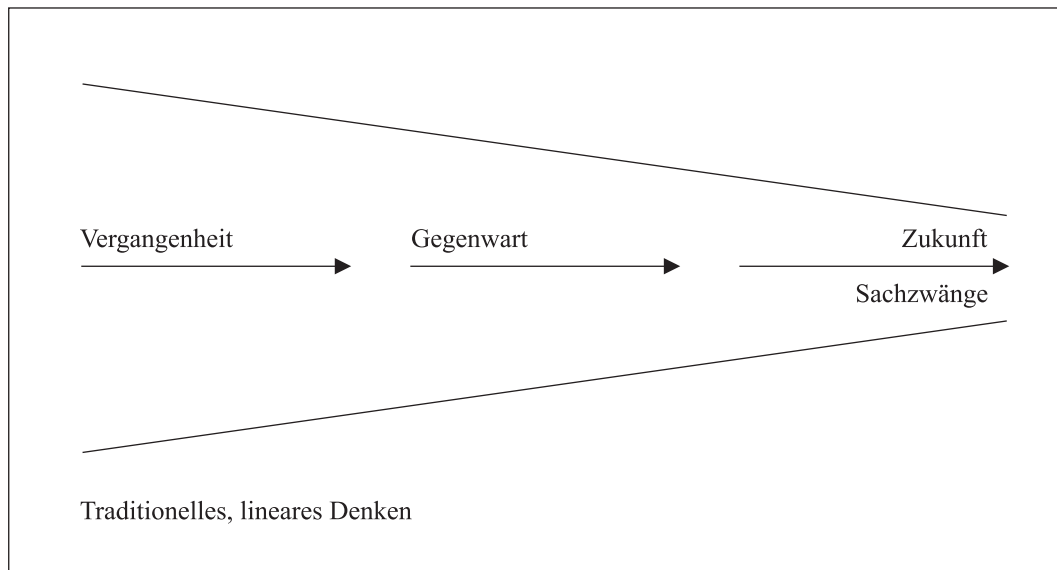
Die Zukunftswerkstatt ist ein relativ leicht einzusetzendes Instrument partizipativer Zukunftsgestaltung für Gruppen und Organisationen. Vom Zukunftsforscher Robert Jungk Anfang der sechziger Jahre im Rahmen von Zukunftswerkshops und Bürgerinitiativen entwickelt (vgl. Burow 2000, S. 170 ff.), hat sich die Zukunftswerkstatt in den achtziger Jahren zu einem vielseitig einsetzbaren Instrument in der Entwicklung von Organisationen (vgl. Burow/Neumann-Schönwetter 1995/1998) professionalisiert.

Die Mitglieder einer Organisation kommen zwischen einem und drei Tagen zusammen, um in drei Phasen über ihre bisherige Arbeit zu reflektieren, gemeinsame Zukunftsvisionen zu entwerfen und auf deren Grundlage einen Plan zur gemeinsamen Projektentwicklung zu vereinbaren. Anders als bei Appreciative Inquiry geht die Zukunftswerkstatt in der ersten Phase, der *Kritikphase*, von einer kritischen Bestandsaufnahme bezogen auf das jeweilige Thema aus. Die gefundenen Kritikpunkte werden dann positiv umformuliert und bilden eine Grundlage für eine Zeitreise in eine positive Zukunft der Organisation: Wir stellen uns beispielsweise vor, es wäre das Jahr 2010 und bis zu diesem Zeitraum seien alle festgestellten Missstände in optimaler Weise behoben. In der *Visionenphase* gilt die Maxime, dass alles möglich ist. Ziel ist es, auf diese Weise Denkroutinen und Veränderungsbarrieren aus dem Weg zu räumen und die soziale Phantasie zu mobilisieren. In der abschließenden Realisierungsphase wird nun ein Umsetzungsplan entwickelt, in dem man von der optimalen Situation im Jahr 2010 in Schritten bis zum Hier und Jetzt zurückgeht. Man fragt sich also, was muss bis 2008, bis 2006, bis 2004 usw. geschehen, damit unsere Vision Wirklichkeit wird. Welchen konkreten Schritt in Richtung auf ihre Realisierung unternimmt wer, mit wem am nächsten Montag?

Im Sinne Senges Aufforderung zur Arbeit an mentalen Modellen (Senge 1996) basiert die erstaunliche Wirkungskraft der in methodischer Hinsicht vergleichsweise einfach konzipierten Zukunftswerkstatt auf einem grundlegenden Perspektivenwechsel, den Burow (1995/1998) in folgendem Schaubild zu verdeutlichen suchte:

Abbildung 4

Die Zukunft als gestaltbarer Möglichkeitsraum in der Zukunftswerkstatt



Quelle: ISI 97

Der mobilisierende, ja die Denkroutinen sprengende Effekt der Zukunftswerkstatt ergibt sich demnach aus einer Befreiung aus dem traditionellen, linearen Denken, das die Zukunft als Ergebnis einer linearen Fortschreibung der Tendenzen aus Vergangenheit und Zukunft betrachtet, was bewirkt, dass der Gestaltungsspielraum von Zukunft aufgrund von Sachzwängen (Rahmenbedingungen, Finanzen, Traditionen etc.) als eingeeengt erlebt wird. In einer erfolgreichen Zukunftswerkstatt entsteht demgegenüber ein freier Gestaltungsraum: Zukunft wird von den Beteiligten als etwas erlebt, das viele Möglichkeiten der Beeinflussung durch gemeinsam entwickelte Ideen und Projekte bietet.

Biographisches Lernen I

In der Zukunftskonferenz äußerten Lehrer/-innen und Schüler/-innen ein starkes Bedürfnis danach, mehr über ihr eigenes Lernen und ihre persönlichen Lernmuster zu erfahren. Wir einigten uns darauf, diesem Bedürfnis durch zwei besonders strukturierte Workshops, Biographisches Lernen I und Biographisches Lernen II, nachzukommen.

Ein zentrales Problem für die Einleitung eines Lernkulturwandels stellen die traditionellen Auffassungen von Schule und Unterricht dar. Die eigenen Schulerfahrungen (ca. 13000 Stunden Unterricht!) und die institutionalisierten Routinen machen es offenbar für die Mehrzahl der Lehrkräfte, aber auch der Schüler/-innen fast unmöglich, echtes Neuland zu betreten (vgl. Baumert u. a. 2001; Gudjons 2002).

Eine wichtige Voraussetzung für einen grundlegenden Wandel ist unserer Auffassung nach deshalb die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernerbiographie, mit den entstandenen mentalen Modellen und der sich daraus ergebenden, meist unbewusst gestalteten gemeinsamen Lernkultur am Arbeitsplatz.

Wir wählten die Metapher des “Lebensbaums” (Burow 2002), um einen Zugang zu den eigenen Lernererfahrungen zu schaffen. Im Anschluss an eine gelenkte Rückerinnerung zu Stationen eigenen Lernens (Kindheit, Schulzeit, Studium, Beruf) wurden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, ihren persönlichen “Lebensbaum” zu zeichnen und darin folgende Punkte abzutragen:

- Wo liegen meine Wurzeln?
- Was sind meine Nährquellen?
- Wie sieht mein Stamm aus? Was enthält er?
- Welches sind meine Hauptäste? Wie kann ich sie benennen?
- Welches sind die Verzweigungen?
- Welche Früchte trage ich?
- Welche Blätter/Früchte möchte ich abwerfen?
- Welche Äste/Zweige sind verkümmert?
- Welche Äste/Zweige möchte ich weiterentwickeln?
- In welcher Jahreszeit befinde ich mich zur Zeit?
- Habe ich den optimalen Untergrund/Nährboden?
- Brauche ich eine andere Umgebung?

In Kleingruppen fand dann ein Austausch über die unterschiedlichen Lebensbäume statt und es wurde nach individuell unterschiedlichen Lernerstrategien und gemeinsamen Mustern gesucht.

Im Plenum wurde dann ausführlich die Frage erörtert, was eigentlich Lernen ausmacht, und es wurde überlegt, wie die Methode des Lebensbaums im Unterricht zur Individualisierung und Effektivierung von Lernerstrategien eingesetzt werden kann.

Abschließend wurde ein zusammenfassender Artikel zur PISA-Studie referiert, verteilt und hinsichtlich Konsequenzen für einen notwendigen Wandel der Lernkultur diskutiert.

Biographisches Lernen II

Wir wissen, dass erfolgreiches Lernen und Lehren eng mit der Identitätsbildung und der Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit zusammenhängen. Wenn wir nach Senge (1996) die Personal Mastery fördern, die Arbeit an mentalen Modellen vorantreiben und die Fähigkeit zum Team-Lernen unterstützen wollen, dann stellt – auch aus der Perspektive von Burows Theorie des Kreativen Feldes – die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Lehrer/-in bzw. Schüler/-in einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Aus Forschungen zum Lehrerbild (vgl. Grunder 1999) wissen wir um den historisch bedingten Wandel. Mit dem Projekt besteht eine Chance zur Entwicklung eines neuen Lehrerbilds.

Im Rahmen des Projekts haben wir uns auf die *berufliche Identität* beschränkt und mit dem von Christel Schmieling-Burow entwickelten Verfahren des “Expressiven Selbstportraits” gearbeitet, das an Keupps (1999) Untersuchungen zur Identitätsbildung in der Moderne und Mc Adams (1996) Untersuchung persönlicher Mythen anknüpft.

Dieses Verfahren zielt darauf ab, mit Hilfe ästhetischer Prozesse bislang unerschlossene Potentiale freizusetzen und ein klareres Bild von den eigenen Wünschen und Möglichkeiten zu bekommen.

In einem ersten Schritt malen die Teilnehmer/-innen mit Acrylfarben auf Zeichenkarton ein großformatiges Bild von sich, das ausdrückt, wie sie sich in ihrer Rolle als Lehrer/-in bzw. Schüler/-in derzeit mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten sehen.

Es schließt eine Phase der Betrachtung und des Austauschs über die so entstandenen Bilder an, mit der Aufgabe eine *zentrale Frage* zu finden, die beim Betrachten des Bilds entsteht.

Hieran schließt sich eine Entspannungs- bzw. Meditationsübung an, in der man über seine Frage und sein Selbstbild nachdenkt und eine weitere Frage entwickelt.

Im Raum liegen auf dem Boden ca. 100 Kunstdrucke (zeitgenössische und historische Reproduktionen). Jeder sucht sich nun einen Kunstdruck, der zur eigenen Frage passt. Nach einem speziellen Verfahren äußert man nun assoziativ Begriffe, die einem zum gewählten Kunstdruck und der eigenen Frage einfallen. Mit dieser veränderten Perspektive werden die Teilnehmer/-innen dazu angeregt, ihr Ursprungsbild zu übermalen, so dass ein neues Portrait entsteht und ein dazu passender Satz, in dem sich das eigene Anliegen verdichtet. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer/-innen einen neuen Zugang zur Sicht ihrer beruflichen Identität. Sie entdecken Leerstellen im Selbstkonzept und beginnen sie zu füllen.

Während die Zukunftswerkstatt Jungks eher auf der Handlungsebene die Tür zu neuartigen Möglichkeits- bzw. Gestaltungsräumen öffnet, schafft das Verfahren des Selbstportraits einen Zugang zu den eigentlichen Potentialen und Wünschen der Person. Jedenfalls zeigt die Arbeit mit diesem Verfahren, dass die Teilnehmer hinterher sehr viel genauer über ihre eigentlichen Antriebe und Fähigkeiten Bescheid wissen. Das "Expressive Selbstportrait" ist so ein ausgezeichnetes Instrument für persönliche Zielklarheit und Identitätsfindung.

Im Rahmen des Projekts zeigt es einen weiteren, unkonventionellen Weg, persönlich bedeutsames Lernen zu fördern sowie zu einer Identitäts- und Zielklärung beizutragen, die eine wesentliche Voraussetzung für effektives Lernen ist.

4.2 Synergieforen

Wie bereits oben ausgeführt sollen die Synergieforen der Öffnung des Systems dienen. Sie sind als ein auch für die interessierte Öffentlichkeit allgemein zugängliches Fortbildungsforum konzipiert, in dem auf hohem theoretischen Niveau die Fragen des Lernkulturwandels diskutiert werden und sich die Silberburg öffentlichkeitswirksam als Kompetenzzentrum profiliert. Uns ist es gelungen, führende Experten aus Universitäten und der Weiterbildungsszene zu gewinnen und so nicht nur ein attraktives Programm zu erstellen, sondern auf diese Weise auch zugleich unseren eigenen Lern- und Designprozess auf dem aktuellsten Stand zu halten.

Die Teilnahme an den Foren schwankt – auch in Abhängigkeit von den Themen, besonderen terminlichen Bedingungen und der Bekanntheit der Referent(inn)en – zwischen 15 und 50 Teilnehmer(inne)n.

Da die Referent(inn)en zu ihren Kompaktworkshops ein detailliertes Manuskript angefertigt haben, das wir in dem Band Lernkulturwandel I veröffent-

lichen werden, beschränken wir uns hier auf eine Auflistung der Titel derjenigen Veranstaltungen, die bisher stattgefunden haben:

- Konstruktivismus und selbst organisiertes Lernen
- Deutungslernen
- selbst organisiertes Lernen
- Erfolgsfaktoren der Schul- bzw. Organisationsentwicklung

4.3 SOL-Team

Herold und Landherr (2001) formulieren selbst organisiertes Lernen (SOL) wie folgt: SOL ist aus ihrer Sicht keine Methode, es ist ein ganzheitliches, zielorientiertes Lehr- und Lernsystem für individuelles und kooperatives Lernen. Das System SOL umfasst neben dem methodischen Bereich

- eine besondere Organisationsform,
- einen nichtlinearen Ansatz zur Wissensvermittlung,
- eine neue Lernkultur mit verändertem Rollenverständnis der Lernpartner und
- eine neue Form der Leistungsbeurteilung.

SOL steht somit für Vermittlung und Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die sich an den Bedürfnissen der Berufs- und Arbeitswelt mit dem Ziel des mündigen und handlungskompetenten Bürgers orientiert.

Als erstes Zwischenziel wurde gemeinsam mit Studierenden und Kolleg(inn)en eine vierstündige Lerneinheit (Übergang Kindergarten – Grundschule) geplant, von einer Klasse durchgeführt und evaluiert.

Als erstes Ergebnis kann festgehalten werden, dass inzwischen alle Lerngruppen die neue Organisationsform des Lernens in Stamm- und Expertengruppen kennengelernt haben und z. T. schon sehr gut beherrschen. Ebenfalls sind die Formen zur Erstellung eines Advance Organizers den Studierenden bekannt und werden in einigen Klassen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden zur Erarbeitung von neuen Inhalten benutzt.

Des Weiteren kann beobachtet werden, dass sich Kolleg(inn)en über die methodischen Vorgehensweisen austauschen und auch experimentell mit den methodischen Anregungen aus den SOL-Veranstaltungen im eigenen Unterricht umgehen.

4.4 Planungskonferenzen

Wie oben bereits erwähnt, führen wir im halbjährigen Turnus mit der Geschäftsführung, dem pädagogischen Leiter, dem Kollegium und Schüler(inne)n Planungskonferenzen durch, auf denen wir das geplante Programm als Vorschlag einbringen und gemeinsam eine Vereinbarung treffen. Es zeichnet sich ab, dass ein Großteil unserer Vorschläge übernommen wird, aber darüber hinaus Themen gewählt werden (wie z. B. “Neue Beurteilungsformen” und “Neugestaltung des Praktikums”), die der Bearbeitung aktueller Probleme/Herausforderungen dienen.

Vorbereitet werden die Workshops ebenso wie die Konferenzen mit Info-Briefen, in denen die Kolleg(inn)en und Schüler/-innen vorab informiert werden, so dass eine vorbereitete Diskussion möglich ist.

5 Erste Ergebnisse der Evaluation

Bevor wir erste Ergebnisse der Evaluation übersichtsartig darstellen, möchten wir kurz auf die Forschungsfragen und die Anlage der Evaluation eingehen.

5.1 Anlage der Evaluation und Fragestellungen

Das gesamte Projekt ist als ein Gestaltungs- und Handlungsforschungsprojekt konzipiert. Ausgehend von den oben skizzierten theoretischen Hintergründen haben wir ein Beratungsdesign konzipiert, das – je nach Projektverlauf – prozessorientiert modifiziert wird. Uns interessiert vor allem, wie eine Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung aufgebaut sein muss, damit sie zu einem wirkungsvollen Lernkulturwandel beitragen kann.

Über diese grundlegende Fragestellung hinaus hat die Mitarbeiterin der Projektgruppe Zukunftsmoderation an der Universität Kassel, Kathrin Kühnemuth, die den gesamten Prozess protokolliert, Fragebogeninterviews und Tiefeninterviews mit Lehrern und Schülern durchführt, teilnehmend beobachtet und folgende Fragestellungen formuliert, die sie in ihrer Magisterarbeit zu beantworten sucht:

Wie können die Teilnehmer/-innen des Projekts zu “Experten ihres eigenen Lernens” werden?

Um diese Frage zu beantworten ist es wichtig, die persönlichen Lernbiographien der Teilnehmer/-innen aufarbeiten zu lassen. Erst wenn das eigene Lernverhalten reflektiert werden kann, ist es möglich, neue und sicherlich auch effektivere Wege des Lernens und Lehrens zu kreieren.

Wie lassen sich Methoden- und Sozialkompetenz in den Unterricht implementieren?

Überprüft werden soll, inwieweit die Erfahrungen aus den Workshops und dem Training von Verfahren zum SOL in den Unterricht Eingang finden.

Wie können gemeinsam mit den Teilnehmer(inne)n neue Lernfelder erschlossen werden?

Die Erschließung neuer Lernfelder ist immer vor dem Hintergrund der bestehenden curricularen Inhalte zu sehen, das bedeutet nicht nur eine Verände-

rung der bestehenden Lernkultur, sondern auch der Inhalte. Uns interessiert, wie sich das Programm auf die Veränderung der Inhalte und Methoden auswirkt und welche Interventionen/Verfahren förderlich waren.

Unter welchen Bedingungen sind Lehrer/-innen und Schüler/-innen bereit, sich auf neue Formen des selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens einzulassen?

Wir gehen bisher davon aus, dass ein Lehr- und Lernkulturwandel nur dann möglich ist, wenn alle Schlüsselpersonen auf freiwilliger Basis an dem Prozess teilnehmen. Des Weiteren gehen wir von der Hypothese aus, dass sich ein Wandel hin zum selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernen nur vor dem Hintergrund vollziehen kann, den Prozess für alle Teilnehmer persönlich bedeutsam zu gestalten. Außerdem muss der Wandel zur Arbeitserleichterung und zu einer befriedigenderen Arbeitsplatzsituation beitragen.

Welche Formen der Begleitung und Beratung der Lehrer/-innen und Schüler/-innen zeigen hohe Wirksamkeit in der Umsetzung ihres (späteren) beruflichen Alltags?

Wir gehen davon aus, dass die Lehrer/-innen und Schüler/-innen, die an dem Projekt teilnehmen, so autonom wie möglich die für sie persönlichen Themengebiete erarbeiten. Daher bieten die von uns angebotenen Methoden lediglich einen Rahmen, um die Basis für ein neues Selbstverständnis des Lernens und Lehrens zu kreieren. Den Teilnehmer(inne)n sollen keine "Patentrezepte" an die Hand gegeben werden, eher sollen sie den Prozess des Lernkulturwandels weitgehend selbst inhaltlich steuern. Es wird sich zeigen, ob dieses Modell funktioniert oder ob stärker lenkende Eingriffe nötig sind.

Welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind notwendig, damit eine neue Lernkultur geschaffen werden kann?

Wie wir nicht erst seit PISA wissen sind Schule und Unterricht nur sehr schwer zu verändern. Lehrer/-innen behaupten immer wieder, dass die Rahmenbedingungen (Vorschriften, Rahmenplan, Klassengröße, Räume, finanzielle Begrenzungen usw.) sie daran hindern, den Unterricht zu machen, den sie sich als optimal vorstellen. Die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung (vgl. Fend 1998) lassen allerdings Zweifel an dieser Sicht entstehen, da es – bei gleichen Rahmenbedingungen – Schulen gibt, die ausgezeichnete Leistungen bringen, aber auch Schulen, die erheblich weniger leisten. Fend vermutet aufgrund seiner Untersuchungen, dass der Person des Schulleiters und der Kommunikation im Kollegium eine zentrale Rolle zukommen. Wir

möchten herausfinden, welches förderliche bzw. hinderliche Faktoren bei einem Lernkulturwandel sind.

5.2 Erste Ergebnisse der Evaluation

Als Ergebnis unserer Durchführung und teilnehmenden Beobachtung bei den Workshops, der Befragung von pädagogischer Leitung, Kolleg(inn)en und Schüler(inne)n sowie des Austauschs in zahlreichen informellen Gesprächen können wir eine Reihe von Veränderungen feststellen, die wir nachfolgend kurz benennen:

Einrichtung eines Schüler-Cafés

In Eigeninitiative haben die Schüler/-innen mit Unterstützung der Geschäftsführerin – auch als Anregung aus der Zukunftskonferenz – einen Cafeteria-Bereich eingerichtet; die Geschäftsleitung hat sich bereit erklärt, die Bestuhlung und geeignete Kaffeeautomaten anzuschaffen.

Einrichtung eines Entspannungsraums

Des Weiteren wurde ebenfalls von den Schüler(inne)n ein so genannter Entspannungsraum eingerichtet. Die Renovierung und Einrichtung des Raums wurde in einem Gemeinschaftsprojekt von verschiedenen Schüler(inne)n durchgeführt.

Dieser Raum wird vorwiegend zum Austausch, Musik hören, zur Hausaufgabenbesprechung und Vorbereitung auf Klausuren genutzt. Laut Angaben der Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen sind beide Einrichtungen auf großes Interesse gestoßen und werden als Anlaufpunkt für Unterhaltungen jeglicher Art genutzt.

Verbessertes Schulklima

Der Besuch gemeinsamer Workshops hat zu einer deutlichen Verbesserung der Kommunikation zwischen der Geschäftsleitung, der pädagogischen Leitung, den Lehrer(inne)n und den Schüler(inne)n des Schulzentrums geführt.

Missverständnisse und Probleme bei Veränderungen im Bereich der Raumgestaltung und der Erweiterung des Inventars sind weitgehend ausgeräumt, und es wird gemeinsam an der Verbesserung gearbeitet. Das gegenseitige Verständnis für die Berechtigung unterschiedlicher Sichten ist ebenso wie die Bereitschaft zu gemeinsamer Problemlösung gestiegen.

Eine Verbesserung in der Kommunikation wurde besonders deutlich nach der Zukunftskonferenz. Die Arbeit in den Kleingruppen, der Austausch über Probleme aber auch das Erkennen von gemeinsamen Veränderungswünschen in Hinblick auf die Arbeit an der Silberburg waren ausschlaggebende Aspekte für einen konstruktiveren und freundlicheren Umgang.

Ein weiterer Aspekt, der zur Verbesserung des Schulklimas beigetragen hat, besteht in der intensiven Zusammenarbeit zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Die gemeinsame Erarbeitung von Themen, wie z. B. neue Beurteilungsformen, persönliche Zugänge des Lernens etc. hat beiden Seiten neue Wege des Verstehens und Begegnens ermöglicht.

Auf Wunsch der Schüler/-innen werden in der Zukunft "Gesprächskreise" abgehalten, in denen Lehrer/-innen und Schüler/-innen zu bestimmten Zeiten zusammenkommen, um sich über anstehende Projekte, Unterrichtsinhalte sowie Klausurthemen auszutauschen.

Curriculare Ebene

Das Projekt hat Wünsche und Initiativen zu einer Neugestaltung der Praktikumsphasen freigesetzt. Im nächsten Konvent wird das Kollegium nach neuen Möglichkeiten zur Durchführung suchen. Im sechsten Workshop sollen dann gemeinsam mit den Schüler(inne)n neue Konzepte entwickelt werden.

Veränderung des Unterrichts

Das intensive Methodentraining des SOL-Teams hat ebenso wie die Erfahrung mit den offenen Arbeitsformen in den Workshops und die theoretische Untermauerung durch die Synergieforen dazu geführt, dass sich der Unterricht in vielen Klassen nachdrücklich geändert hat. So findet zunehmend mehr Lernen in unterschiedlichen Formen von Gruppenarbeit statt. Die Schüler/-innen entwickeln gemeinsam mit den Lehrer(inne)n Projekte, die die Unterrichtseinheiten lebendig gestalten sollen. Viele Lehrer/-innen führen den Unterricht nach der Jig-saw-Methode (Gruppenpuzzle) durch, d. h. Schüler/-innen bilden in Kleingruppen zu ausgewählten Themen Expertenteams und bearbeiten die jeweiligen Themen selbstorganisiert, um sie dann an ihre Mitschüler aus den Stammgruppen eigenständig weiterzuvermitteln. Erste Ansätze selbst organisierten Lernens finden so Eingang in den Unterrichtsalltag und bahnen einen Wandel der tradierten Lernkultur an.

Überraschend ist dabei die Erfahrung, dass z. T. die Schüler/-innen selbst zu "changing agents" werden, indem sie – angeregt durch die Workshops – neue

Formen des Lehrens und Lernens aktiv einfordern. Wir sehen hier unsere These bestätigt, dass sich der Wandel *evolutionär* fortpflanzt, wenn attraktive Kristallisationskerne geschaffen werden.

Veränderung der Bewertung

Eine weiterer Aspekt, der darauf hinweist, dass sich das Schulzentrum Silberburg mitten in einem grundlegenden Entwicklungsprozess befindet, sind die neuen Formen der Beurteilung. Als Ergebnis des dritten Workshops wurde der Wunsch von Schüler(inne)n *und* Lehrer(inne)n geäußert, zur besseren Reflektion des Unterrichts "Bewertungsbögen" für Lehrer/-innen und Schüler/-innen zu entwickeln, in dem zum einen die Inhalte des Unterrichts und Leistungen der Schüler/-innen bewertet werden zum anderen die methodische Durchführung und Themenauswahl der Lehrer/-innen. Der Schwerpunkt des Bogens liegt allerdings auf der Kompetenzebene, d. h. die Schüler/-innen und Lehrer/-innen bewerten Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, etc. Diese Bewertungsbögen werden heute in mehreren Klassen genutzt.

Nach Angaben der Schüler/-innen wird der Unterricht im Allgemeinen interessanter gestaltet und – durch die neuen Wege des persönlichen Zugangs zu den Themen – persönlich bedeutsam.

Der evolutionäre Prozess beginnt

Der Prozess des Lehr- und Lernkulturwandels am Schulzentrum Silberburg hat sich als eine Art "Selbstläufer" entwickelt. So tragen die Schüler/-innen und Lehrer/-innen, die an den Workshops und Synergieforen teilgenommen haben, ihre Eindrücke und neuen Erkenntnisse zurück in die Klassen und ins Kollegium. Das Thema "Selbst organisiertes Lernen: Lehr- und Lernkulturwandel" erreicht sogar diejenigen Schüler/-innen und Lehrer/-innen, die bisher nicht an den Veranstaltungen teilnahmen. Unsere These ist, dass es auch gar nicht nötig ist, dass alle an einem verpflichtenden Entwicklungsprozess teilzunehmen. Viel effektiver dürfte es sein, ein attraktives Versuchsfeld mit engagierten Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zu schaffen, in dem Neues erprobt wird. Per "Mund-zu-Mund-Propaganda", über sichtbare Veränderungen (Schüler-Café, Entspannungsraum ...) und das Erleben veränderter Unterrichts- und Beurteilungsformen entsteht ein sich selbst fortpflanzender evolutionärer Prozess, der ohne äußerlichen Druck das Interesse am Projekt wachsen und keine unnötigen AbwehrROUTINEN entstehen lässt. Wichtig ist hier allerdings die deutliche Unterstützung durch die Geschäftsführerin und den pädagogischen Leiter.

Bewertung einzelner Bausteine

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass von Schülern und Lehrern gleichermaßen die Workshops Appreciative Inquiry und Zukunftskonferenz positiv bewertet wurden. Die höchste Zustimmung fand bei den Schülern (erwartungsgemäß) der Workshop “Neue Beurteilungsformen”. Ebenso fanden sich überwiegend positive und keinerlei negative Nennungen gegenüber den Veranstaltungen des SOL-Teams.

Die Bewertung der Synergieforen war allerdings eher neutral. Das verwundert nicht, zielen sie doch weniger auf eine alltagspraktisch umsetzbare Ebene, sondern auf den theoretischen Hintergrund, der für Schüler/-innen und Lehrer/-innen offenbar als weniger bedeutsam betrachtet wird.

Die meisten Benennungen bezüglich positiver Veränderungen erhielten die Kategorien:

- SOL-Prinzipien fließen in den Unterricht ein
- interessanterer Unterricht
- mehr Gruppenarbeit
- verbesserter Unterricht allgemein
- geänderte Benotung/verbesserte Selbsteinschätzung

Als wichtigste Wünsche äußerten die Schüler/-innen:

- mehr SOL im Unterricht
- bessere Absprache mit den Schüler(inne)n
- alle Lehrer sollen SOL machen

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Der bisherige Projektverlauf bestätigt uns in der Auffassung, dass das Konzept der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung geeignet ist, einen grundlegenden Lernkulturwandel anzubahnen. So wie Völker gegen die Zumutung von außen übergestülpter fremder Ordnungen rebellieren, so wehren sich auch Schulkollegien gegen “Schulreformen”, die in Ministerien und Behörden ausgedacht, top-down umgesetzt werden sollen. Als Antwort auf solche Fremdeingriffe bilden sie “institutionelle AbwehrROUTINEN” aus, die – wie wir aus der Organisationsentwicklung (Argyris 1997, Schein 2000) wissen – äußerst wirksam jeden Wandel blockieren. Zukunftsträchtig erscheinen demgegenüber die Erprobung und Weiterentwicklung von *Konzepten evolutionärer Schulentwicklung*, in denen mithilfe von Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, wertschätzende Organisationsentwicklung, Dialogverfahren etc.), eine “Sogwirkung” entstehen lassen und somit die Mitglieder einer Organisation allmählich dazu befähigen, den notwendigen Wandel in die eigenen Hände zu nehmen. Indem sie ihre unerschlossenen Potentiale entdecken, ihr Wissen mit dem Umfeld vernetzen, ihre Wünsche und Visionen artikulieren, erschließen sie sich attraktive Möglichkeitsräume eingreifender Zukunftsgestaltung.

Dieses harmonische Bild wird jedoch getrübt durch die Belastung, unter denen Lehrer/-innen und Schüler/-innen den Schulalltag gestalten müssen. Und so ging das Projekt doch um einiges langsamer voran, als wir ursprünglich geplant hatten.

So richtig unsere Entscheidung war, das Projekt in den “normalen” Unterrichtsalltag zu integrieren, so entstehen doch eine Reihe schwer lösbarer Probleme, wie Zeitdruck, unvollständige Teilnahme, Entwicklung in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, ungleicher Informationsstand, Probleme mit Zeitfenstern etc.

Zudem besteht das Problem der Aufrechterhaltung der Motivation. Da die Teilnahme am Projekt und der Versuch, mit neuen Lehr- und Lernformen zu experimentieren, zeitaufwendig ist und Engagement und Risikobereitschaft erfordert, erreicht ein solcher Ansatz zwangsläufig immer nur einige Mitglieder der Organisation.

Der weitere Verlauf des Projekts und die abschließenden Interviews werden zeigen, inwieweit es uns gelungen ist, einen nachhaltig wirksamen Veränderungsimpuls zu setzen. Auch wenn sich jetzt schon – wie oben bereits ange-

führt – eine Reihe von positiven Veränderungen abzeichnen, so sind wir doch gespannt, wie dieses Projekt weitergeht und wie wir unser Beratungsdesign zusammen mit den Kolleg(inn)en weiterentwickeln werden. Ein Charakteristikum evolutionärer Schulentwicklung besteht ja gerade darin, dass wir auf Prozesse der Selbststeuerung setzen und deshalb noch nicht wissen, wohin sich dieses Schulzentrum entwickeln wird und was die Inhalte der weiteren Workshops sein werden. Als Berater sind wir selbst Lernende und Teil einer “learning community”.

7 Literatur

Altrichter, H.; Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998

Argyris, C.: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart 1997

Argyris, C.; Schön, D. A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999

Arnold, R.: Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 86-110

Arnold, R.; Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Axelrod, R.: Die Evolution der Kooperation. Oldenbourg 2000

Baecker, D.: Organisation als System: Aufsätze. Frankfurt/M. 1999

Baecker, D.: Wozu Kultur? Berlin 2000

Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Becker, H.; Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart 1990

Berger, P.; Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1970

Bion, W. R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 2001

Bonsen zur, M.; Maleh, C.: Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim 2001

Burow, O. A.: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn 1993

Burow, O. A.: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999

Burow, O. A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000

Burow, O. A.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 2001

Burow, O. A.: Die Band ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 20-23

Burow, O. A.; Hinz, H.: Lernkulturwandel. Bd. II. Köln 2003 (in Vorbereitung)

Burow, O. A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg 1995/1998

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982

Cooperrider, D. L.; Sorensen, P. F.; Whitney, D.; Yaeger, T. F. (Hrsg.): Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward A Positive Theory Of Change. Champaign Illinois 2000

Cooperrider, D. L.; Srivastva, S.: Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: Pasmore, W.; Woodman, R. (Hrsg.): Research in Organization Change and Development, Vol. 1. Greenwich, Connecticut 1987, S. 129-169

Csiksznetmihalyi, M.: Kreativität. Stuttgart 1997

Cummings, A.; Oldham, G. R.: Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Harvard Business Manager, 4, 1998, S. 32-43

Deitering, F. G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995

Dietrich, A.: Selbstorganisation. Management aus ganzheitlicher Perspektive. Wiesbaden 2001

Dietrich, D. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001

Drepper, Ch.: Unternehmenskultur. Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung im Kommunikationssystem "Unternehmen". Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris 1992

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Fatzer, G.: Phasendynamik und Zielsetzung der Supervision und Organisationsberatung. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln 1990, S. 53-84

Fatzer, G.: Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln 1993, S. 13-34

Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998

Fischer, H. R.: Abschied von der Hinterwelt? Zur Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 35-45

Foerster, H. von: Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1996, S. 133-158

Furth, H. G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt/M. 1972

Gardner, H.: So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart 1996

Gardner, H.: Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Stuttgart 1997

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1999

Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996

Glaserfeld, E. von: Die Wurzeln des “Radikalen” am Konstruktivismus. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 35-45

Glaserfeld, E. von: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1996, S. 401-440

Greif, S.; Kurtz, H. J.: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001

Grieger, G.: Appreciative Inquiry. Wertschätzende Organisationsentwicklung. www.active-books.de. Paderborn 2001

Grunder H. U.: “Der Kerl ist verrückt!” Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich 1999

Gudjons, H.: In Gruppen lernen – warum nicht?. In: Pädagogik, 1, 2002, S. 6-10

Harris, J.: Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek 2000

Hentig, H. v.: Bildung. München 1998 a

Hentig, H. v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München 1998 b

Herold, M.; Landherr, B.: SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler 2001

Hinz, H.: Können Sie mir bitte sagen, wo ich Platz nehmen soll? Interaktion und Kommunikation im Kollegium. In: Lehrer lernen – Schule gestalten. Dokumentation der 8. überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildner, 5.-8. Juni Bad Segeberg. Kiel 1992

Hinz, H.: Lehrerfortbildung für Lehrkräfte an Sonderschulen in Baden-Württemberg oder: Zeiten der knappen Ressourcen oder Krise für die Lehrerfortbildung. In: Pädagogische Impulse. Zeitschrift des Fachverbandes für Behindertenpädagogik in Baden-Württemberg, 3, 1994, S. 152-174

Hinz, H.: Organisations- und Schulentwicklung. In: Miller, R. (Hrsg.): Schule selbst gestalten. Weinheim, Basel 1994, S. 44-55

Hinz, H.: Prozessbegleitung für Schulentwicklung. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.). Stuttgart 1998 a

Hinz, H.: Die Systemische Beratung einer Organisation. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit ‚schwierigen‘ Lehrkräften". Bad Salzungen 1998 b

Hinz, H.: Wirkfaktoren in der Beratung. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern "Schulbezogene Beratung" und "Umgang mit ‚schwierigen‘ Lehrkräften". Bad Salzungen 1998 c

Hinz, H.: Hilfen für Teams, die konkrete Arbeitsbereiche an Schulen weiterentwickeln möchten. In: Pädagogik 1999 a, 2, S. 24-26

Hinz, H.: Ein Open Space zum Thema: "Qualitätssicherung von Fortbildung und Fortbildnerprofil". Materialien für Lehrerfortbildner in Baden-Württemberg. Staatliche Akademie Calw (Hrsg.). Calw 1999 b

Hinz, H.: Prinzipien Selbstorganisiertes Lernens. Seminarskript. Schulzentrum Silberburg. Stuttgart 2000

Hinz, H.; Garz, H.-G.: Entwicklungen initiieren. In: Pädagogische Impulse. Zeitschrift des Fachverbandes für Behindertenpädagogik in Baden-Württemberg, 34, 2001, 4, S. 256-262

Holman, P.; Devane, T.: The Change Handbook. Group Methods For Shaping The Future. San Francisco 1999

Keupp, H. u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999

Klimecki, R.; Probst, G.; Eberl, P.: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart 1994

König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 1999

Königswieser, R.; Exner, A.: Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager (Beratergruppe Neuwaldegg). Stuttgart 1998

Kriz, E.; Kurz, O.: Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt/M. 1995

Kühl, S.: Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmawechsel in der Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung, 1997, 4, S. 4-18

Langemaak, B.; Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim 1994

Langthaler, W.; Schiepek, G. (Hrsg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen. Münster 1997

Laszlo, E.; Laszlo, Ch.: Managementwissen der 3. Art. Vorsprung durch evolutionäres Denken. Wiesbaden 1997

Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt/M. 1973

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1987

Luhmann, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1991, S. 113-136

Luhmann, N.: Gesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1991, S. 137-153

Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992

Luhmann, N.: Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1993 a

Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. In: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1993 b, S. 335-414

Luhmann, N.: Was ist Kommunikation? In: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995 a

Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1995 b

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1999

Mandl, H.; Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000

Mc Adams, D. P.: Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg 1996

Owen, H.: Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 1997

Owen, H.: Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart 2001 a

Owen, H.: Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 2001 b

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998

Schein, E. H.: Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln 2000

Schüßler, I.: Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2000

Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984

Rolff, H. G.; Buhren, C. G.; Lindau-Bank, D.: Manual Schulentwicklung. Weinheim 1999

Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999

- Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2000
- Vollmer, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart, Leipzig 1998
- Watkins, J. M.; Mohr, B. J.: Appreciative Inquiry. Change at the Speed of Imagination. San Francisco 2001
- Weick, K. E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M. 1998
- Weisbord, M. (Hrsg.): Discovering Common Ground. San Francisco 1992
- Weisbord, M.; Janoff, F.: Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart 2001
- Weisbord, M.: Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung, 1, 1996 a, S. 4-13
- Weisbord, M.: Zukunftskonferenzen 2: M. Weisbord im Gespräch mit Joe Flower. In: Organisationsentwicklung, 1, 1996 b, S. 14-23
- Willke, H.: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart, Jena 1993
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart 1999

Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen

Im Rahmen dieses Gestaltungsprojekts stellen sich zwei recht unterschiedliche Weiterbildungseinrichtungen in je spezifischer Art und Weise den Herausforderungen der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter/-innen durch selbst organisiertes Lernen und neue Lernformen: das Privatinstitut Hogan (IH) in Berlin und die IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG in Dresden. Beide Einrichtungen werden in diesem Prozess durch ein und dieselbe externe Lernbegleiterin unterstützt.

MOTIV – Lernen steht für: *Mitarbeiter/-innen* und *Management* lernen in ihrer *Organisation* und im *Team Innovation* und *Veränderung* erfolgreich zu gestalten.

Im folgenden Beitrag werden die Gestaltungsprojekte der beiden Einrichtungen in ihrer jeweiligen Spezifik beschrieben. Diese Beschreibung und Charakterisierung der Einzelprojekte erfolgt anhand nachstehender Gliederungspunkte:

1. Ausgangssituation
2. Projektziel und Gestaltungsaufgabe
3. Beratungsverständnis der externen Lernbegleitung
4. Prozess, erste Ergebnisse und Erfahrungen
5. Ausblick zum künftigen Projektverlauf
6. Erfolgskriterien für das Projekt

Dabei wird in jedem Abschnitt versucht, Gemeinsamkeiten wie auch Spezifika und Unterschiede der beiden Einrichtungen herauszuarbeiten.

1 Ausgangssituation

Anlass und Motivation zu diesem Projekt “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen” waren für beide Weiterbildungseinrichtungen die mit dem gesellschaftlichen Wandel der Postmoderne verbundenen Veränderungen. Der Übergang der Gesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft, das hohe Tempo technologischer Innovationen, die sich ständig verändern den Marktbedingungen stellen kontinuierlich neue Anforderungen an kleine wie große Unternehmen, Institutionen, Organisationen und an deren (potenzielle) Mitarbeiter/-innen.

Einerseits ist die erfolgreiche Gestaltung dieses permanenten Veränderungsprozesses für alle Gesellschaftsmitglieder ein lebenslanger Lernprozess, der zunehmend durch eine Schwerpunktverlagerung von organisierter Wissensvermittlung zu selbst organisiertem Lernen charakterisiert ist. Jeder ist gefordert, seine Lernziele und -prozesse selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu organisieren (Siebert 2001).

Andererseits erfordert der gesellschaftliche Wandel eine völlig neue Ausrichtung der Weiterbildung zur Unterstützung selbst organisierten Lernens (Severing 2001). Die Weiterbildung wird zum permanenten Lebensbegleiter jedes Individuums. Weiterbildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/-innen spielen eine wesentliche Rolle als Förderer der Entwicklung adäquater berufsrelevanter und übergreifender Kompetenzen.

In diesem Prozess ergeben sich für Weiterbildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/-innen veränderte Anforderungen, die gleichermaßen die Funktionen, Rollen und zu erbringenden Leistungen betreffen (Aulerich/Bootz 1999; Weinberg 1999):

- Teilnehmer- und Kundenorientierung sowie der Fokus auf selbst organisiertes Lernen erfordern ein neues Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden. Weiterbildner müssen heute zugleich Lehrer, Dozent, Trainer, Moderator, Coach, Lernberater, Projektleiter, sozialpädagogischer Betreuer etc. sein.
- Weiterbildner sollen für neue zukunftssträchtige Anforderungen qualifizieren und adäquate Kompetenzen entwickeln helfen. Dabei besteht die Schwierigkeit darin, dass auch den Weiterbildnern heute in der Regel nicht klar ist, was morgen gelernt sein muss.
- Damit verbunden hat sich der Zusammenhang von Lehr- und Lerngeschehen zwischen den Polen fachlich-systematischer “Belehrung” und

problemorientiertem selbst gesteuerten Lernen im Weiterbildungsprozess verändert. Hier stellt sich die Frage, wie kann selbst organisiertes Lernen im strukturellen Rahmen organisierten Lernens befördert werden (Deitering 1995; Straka 1998).

- Selbst organisiertes Lernen setzt konstruktivistische Lehr- und Lernkonzepte voraus, die dem Lernenden möglichst viel Raum zur Selbststeuerung der Lernprozesse geben. Damit verbunden ist eine stärkere Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen, die wiederum neue didaktische Konzepte der Lernorganisation sowie neue interaktive und reflexive Lehr- und Lernmethoden erfordern.
- Das Selbstverständnis und die Kompetenzen von Weiterbildungnern geraten verstärkt in Selbstüberprüfungszwänge. Ursachen dafür liegen zum einen in verändertem (gleichberechtigten und hinterfragenden) Teilnehmerverhalten, zum anderen in zunehmenden Kosten-Nutzen-Rechnungen und in der Evaluierung von Weiterbildungsprojekten.

Daraus folgt: Die vorhandenen fachlichen, pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen von Weiterbildungnern reichen oftmals nicht mehr aus, um den neuen Anforderungen an berufliche Weiterbildung pro-aktiv erfolgreich gerecht zu werden. Weiterbildungner selbst benötigen Unterstützung bei der Entwicklung neuer Formen und Methoden selbst organisierten Lernens, das wiederum Basis für erfolgreiche Kompetenzentwicklung im Prozess beruflicher Weiterbildung ist. Im eigenen Tätigkeitsprozess müssen Weiterbildungner das neue Lernen zunächst selbst erlernen und in Arbeitssituationen erproben.

Die jeweils spezifische Ausgangssituation und Motivation der beiden Organisationen zum Projekt ist im Folgenden beschrieben.

1.1 Privatinstitut Hogan

Das Privatinstitut Hogan (IH) gründete sich 1996 und etablierte sich seitdem rasch mit innovativen Ideen der beruflichen Weiterbildung und des beruflichen Wiedereinstiegs von Erwachsenen im Berliner Weiterbildungsmarkt. Dies gelang vor allem durch eine erfolgreiche Realisierung von Modellprojekten, wie z. B. des Senatsprojekts “Aufbau einer Vermittlungsagentur von Hausmanagern für private Dienstleistungen” (1996 bis 1997) mit dem Ziel und Ergebnis, in kürzester Zeit auf dem Markt wettbewerbsfähig zu sein.

Heute gehören zum Institut zwei Bildungsstätten mit einer Kapazität von ca. 350 Ausbildungsplätzen sowie die Vermittlungsagentur für Hauspersonal INHAUS.

Das Institut beschäftigt insgesamt zwölf angestellte Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte: die Geschäftsführerin, fünf Projektleiter/-innen, die zugleich auch als Dozent(inn)en tätig sind, zwei Mitarbeiter/-innen im administrativen Bereich sowie vier Mitarbeiter/-innen der Agentur INHAUS. Sechs Mitarbeiter/-innen haben einen Hochschulabschluss in sozialwissenschaftlicher, betriebswirtschaftlicher und ingenieur-ökonomischer Fachrichtung, drei davon sind promoviert. Ebenfalls sechs Mitarbeiter/-innen verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Die Lehrtätigkeit innerhalb der Erwachsenenqualifizierung im IH wird zu ca. 90 Prozent durch mehr als 50 freie Dozent(inn)en und Mitarbeiter/-innen realisiert. Davon arbeiten etwa 20 Dozent(inn)en sehr eng mit dem Institut zusammen. Dieser hohe Stundenanteil, der durch freie Mitarbeiter/-innen abgedeckt wird, stellt eine gewisse Spezifik des Instituts dar, die zum einen eine hohe Flexibilität in der Programmgestaltung erlaubt, zum anderen aber einen sehr hohen Koordinations- und Abstimmungsaufwand erfordert – insbesondere in der Erst-Erfahrung von Kursen.

Die in die Qualifizierung involvierten angestellten Mitarbeiter/-innen des IH arbeiten nach dem Projektleiter-Prinzip. Dieses umfasst ein breites Aufgabenspektrum, das von der Lehrgangsplanung und -koordination über Akquise und Dozentenkontakte bis zur Teilnehmerbetreuung und -beratung reicht. Daraus wiederum resultieren eine “Multi”-Verantwortlichkeit sowie hohe Anforderungen an die fachlichen, sozialen und Führungskompetenzen der Mitarbeiter/-innen zur Realisierung dieser Aufgaben. Das Projektleiter-Prinzip wird im Institut als Führungs- und Organisationsprinzip favorisiert, da es einen ganzheitlichen Weiterbildungsansatz bei hoher Effektivität ermöglicht.

Das inhaltliche Ausbildungsprofil des IH umfasst u. a. folgende Bereiche: Managementausbildung, kaufmännische und bürowirtschaftliche Fortbildung (z. B. Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien), branchenspezifische Fortbildung (z. B. Messe-, Tagungs- und Kongresswirtschaft), Hauswirtschaft/Hausmanagement, Weiterbildung für spezielle soziale Gruppen (Rehabilitanden, Alleinerziehende, Jugendliche), Projekte zur Vermittlung von Arbeitsuchenden in Arbeit (Training für Job).

Die Agentur INHAUS zur Vermittlung von Hausmanagern in Privathaushalte und Unternehmen ist eine einzigartige Einrichtung, um selbst organisiertes Lernen zu studieren. Sie ist im Moment der “Lehrer” für die Vermittlung beruflicher Anforderungen im Arbeitsmarkt privater Haushalte. Sie kennt die Anforderungen von Privathaushalten an Hausmanager und weiß, was an neuen Kompetenzen erworben werden muss, und wie klassische Berufe der Hauswirtschaft ergänzt und weiterentwickelt werden müssen. Dem dient

ebenfalls ein speziell eingerichteter Musterhaushalt, der für die Ausbildung der Hausmanager genutzt wird.

1.2 IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG

Die IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG ist seit 1990 im Freistaat Sachsen tätig. Derzeitig verfügt die IMT über vier Bildungsstätten an den Standorten Dresden, Freital, Leipzig und Niedergurig. Die IMT beschäftigt insgesamt 30 fest angestellte Mitarbeiter/-innen, davon 13 Dozent(inn)en und 17 Mitarbeiter/-innen im administrativen Bereich, inkl. Vertrieb und Teilnehmerbetreuung. Die Dozenten verfügen alle über einen akademischen Abschluss – sozialwissenschaftlicher, pädagogischer, naturwissenschaftlicher und ingenieurtechnischer Richtungen; sechs von ihnen haben promoviert. Das Durchschnittsalter der Mitarbeiter/-innen liegt bei ca. 45 Jahren. Das Geschlechterverhältnis ist mit 13 Mitarbeiterinnen und 17 Mitarbeitern relativ ausgewogen.

Wenige Monate vor Projektstart wurde durch den Vorstand eine neue flache Matrix-Organisationsstruktur im Institut eingeführt, die mit neuen Handlungsanforderungen und Zuständigkeiten für Führungskräfte wie Mitarbeiter/-innen verbunden war und die es im Alltagsprozess noch zu beleben und zu gestalten galt. Diese Struktur verursacht und erfordert zudem einen höheren Kommunikationsaufwand auf Grund eines stärkeren Koordinationsbedarfs (im Vergleich zur hierarchischen Struktur). Entsprechend dieser Strukturveränderung gehören zum Führungskreis der IMT der Vorstand, der Vertriebsleiter, drei Bildungsstättenleiter (zwei weiblich, einer männlich) sowie eine Programm-Managerin. Die Anforderungen an Führung sowie die Führungsgrundsätze folgen dem Konzept des Management-by-Exception (Führung im Ausnahmefall, Führung als Eingriff in Ausnahmesituationen nach Abweichungsanalyse; vgl. Staehle 1991).

An den Bildungsstätten bzw. direkt beim Auftraggeber von Bildungsmaßnahmen absolvieren jährlich ca. 1300 Teilnehmer/-innen Bildungsmaßnahmen. Im Monat leistet die IMT durchschnittlich ca. 4300 Lehrgangsstunden, die zu etwa 30 Prozent durch angestellte und zu 70 Prozent durch freie Dozent(inn)en abgedeckt werden. Derzeit hat die IMT ca. 280 aktive freie Dozent(inn)en im Einsatz.

Ausgehend von der Arbeitsmarktspezifika in den neuen Bundesländern sind derzeit ca. 60 Prozent der Bildungsmaßnahmen durch die regionalen Arbeitsämter finanziert und ca. 30 Prozent werden gemäß der Förderrichtlinien aus dem Europäischen Sozialfonds in Vollzeit- und berufsbegleitenden Maßnah-

men realisiert. Etwa zehn Prozent der Maßnahmen werden im Bereich der freien Wirtschaft durchgeführt.

In den letzten Jahren erfolgte eine inhaltliche Schwerpunktverlagerung in den Programmangeboten von der Baubranche zur IT-Branche sowie in Richtung Projektentwicklung. Das Feld der Firmenschulungen wurde und wird weiter ausgebaut.

Gegenwärtig sind im Institut folgende innovative Konzepte im Einsatz bzw. in der Erprobung, die selbst organisiertes Lernen befördern und unterstützen sollen:

- *INTEGRA! PRO* – ein Eingliederungskonzept, das sich besonders auf schwervermittelbare Zielgruppen wie z. B. Langzeitarbeitslose bezieht. Kern dieses Konzepts ist es, unter Berücksichtigung verschiedener Komponenten – Arbeitsmarktanforderungen, spezifische Personen- und Lebensfeldcharakteristika sowie unterschiedliche Wege zum Job – die aktive und selbst organisierte Rückkehr der Lehrgangsteilnehmer auf den ersten Arbeitsmarkt integriert in den Verlauf der Bildungsmaßnahmen zu organisieren und zu coachen. In Fortführung dieses Konzepts sollen zudem Rückkopplungen aus aktuellen Arbeitsmarktanforderungen sowie nachgewiesene Kompetenzen der Teilnehmer direkt in den Verlauf des Lernprozesses eingebunden werden bzw. für nachfolgende Lernprozesse und Weiterbildungskonzepte genutzt werden.
- *Teamkonzept* – ein Vorgehen, das auf die Verbesserung der kundenorientierten Bildungsarbeit ausgerichtet ist. Mit diesem Ansatz wird ein lehrgangsbegleitender kontinuierlicher Informations- und Reflexionsprozess in Bezug auf Lernfortschritte, Stand des individuellen Eingliederungskonzepts, Abstimmung zum Lehrgangsaufbau, Beschwerdemanagement und Vorschlagswesen u. a. m. sowie eine aktive Einbindung der Nutzergruppen angestrebt. Zum Team gehören ein eingesetzter Teamleiter, ein Kerndozent (im Idealfall auch Programmentwickler), Vertreter der Lehrgangsteilnehmer und ein Vertreter des Auftraggebers (z. B. Arbeitsamt).
- Das Konzept *New Media Learning* ist auf multimediale Selbstlernphasen ausgerichtet, die sowohl in Form von CBT als auch WBT einsetzbar sind. Diese Selbstlernphasen sind in Touren unterteilt, die wiederum in unterschiedlichen Niveaustufen entsprechend differenzierter Voraussetzungen der Teilnehmergruppen (z. B. Anfänger, Fortgeschrittene) realisierbar sind.

Multimediale Selbstlernmodule werden vorwiegend eingesetzt in der Fremdsprachenausbildung (im Office Management, im Tourismus-, Hotel- und Gastgewerbe), der Mikrotechnologie-Ausbildung sowie in

Ausbildungsabschnitten der Personalarbeit und Kommunikation/Telekommunikation. Durchgeführt werden in dieser Form sowohl Vollzeit- wie auch berufsbegleitende Maßnahmen.

2 Projektziel und Gestaltungsaufgabe

Die allgemeine Zielstellung im Rahmen des Projekts besteht für beide Weiterbildungseinrichtungen in der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter/-innen und Dozent(inn)en durch Unterstützung und Begleitung selbst organisierten Lernens sowie die Entwicklung und Gestaltung neuer Lernformen im Rahmen je institutsspezifischer Ziel- und Aufgabenstellungen. Übergreifende inhaltliche Felder sind dabei unter anderem:

- Entwicklung und Erschließung neuer Geschäftsfelder,
- Produkt- und Programmentwicklung,
- Verbesserung der Kundenorientierung in der Weiterbildung,
- Teamentwicklung als Erfolgsfaktor in der Projektarbeit,
- Arbeitsorganisation und Zeitmanagement in der Weiterbildung,
- Entwicklung konstruktivistischer Lehr- und Lernkonzepte sowie -methoden.

Dieser Anspruch erfordert die Entwicklung von Konzepten, Maßnahmen und einem Vorgehen zur Personalentwicklung, wie auch zur Anpassung der Organisation an die Anforderungen des selbst organisierten Lernens.

Im eigenen Tätigkeitsprozess sollen Weiterbildungner/-innen das “neue Lernen” zunächst selbst erlernen und in Arbeitssituationen erproben. Permanente Evaluation und Reflexion der Qualität dieser Prozesse durch alle Beteiligten (Führungskräfte, Mitarbeiter/-innen und Lernbegleiterin), integriert in die einzelnen Maßnahmen, sichern eine breite Transparenz innerhalb der Institute.

Die jeweils konkreten Zielstellungen der beiden Weiterbildungseinrichtungen resultieren einerseits aus der je spezifischen Ausgangssituation und andererseits aus unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung.

2.1 Privatinstitut Hogan

Die im Projektantrag von der Geschäftsführerin des Privatinstituts Hogan formulierten Zielstellungen beinhalten zum einen einen inhaltlich-branchenspezifischen Aspekt konkreter Produktgestaltung und zum anderen einen Aspekt, der sich stark auf das Wie der Arbeitsorganisation und Weiterbildungsgestaltung bezieht.

In *erster Ebene* steht als Ziel die Unterstützung und Begleitung der selbst organisierten Lernprozesse von Mitarbeiter(inne)n des Privatinstituts Hogan bei der Realisierung von Weiterbildungsprodukten in zwei neuen Branchen und Märkten mit Zukunftschancen, die sich gerade erst herauszubilden beginnen und wofür es keine ausgebildeten Lehrkräfte und nur ansatzweise geeignete Weiterbildungsinhalte und -methoden gibt:

- Branche Multimedia, audiovisuelle Medien – “Kaufmann für audiovisuelle Medien” und
- Dienstleistungsbranche Hausmanagement, der Arbeitsplatz Privathaushalt – “Fachkraft für Haushaltsdienstleistungen”.

Die fachliche Befähigung der Weiterbildner/-innen beschränkt sich gegenwärtig zum größten Teil auf klassische Ausbildungen und Zusatzqualifikationen. In der Ausbildung von Kaufleuten für audiovisuelle Medien sind vor allem tätig: Handelslehrer, Betriebswirte, Fachleute zur Vermittlung von kaufmännischem Wissen. Lern- und Entwicklungsbedarf besteht hier vor allem in der Anwendung dieser klassischen kaufmännischen Bildungsinhalte auf die konkrete Branchenspezifik der audiovisuellen Medien.

In der Ausbildung von Hausmanagern und Butlern sind vor allem tätig: Hauswirtschaftsmeister, Köche, Fachleute für Reinigung und Textilpflege, Spezialisten der Hotel- und Cateringbranche. Die Kompetenz, sich auf die Anforderungen von Haushalten mit gehobenen Lebensansprüchen einzustellen und dies in der Weiterbildung zu vermitteln, wird vor allem durch die Mitarbeiter/-innen der Agentur INHAUS eingebracht. Hier ist ein Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit den freien Trainer(inne)n und Dozent(inn)en erforderlich. Zudem besteht in diesem Bereich das langfristige Ziel, dieses Weiterbildungsprodukt stärker auf dem freien Markt zu platzieren und damit unabhängig von Fördermitteln agieren zu können.

Gegenstand der Projektarbeit in dieser Ebene ist die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen zum Abbau von Defiziten in der Befähigung, sich in der Weiterbildung auf die innovativen Prozesse und die daraus resultierenden Anforderungen der benannten Branchen einzustellen. Dies soll unter anderem durch folgende Lernaufgaben bzw. -inhalte erfolgen:

- Analyse realer Prozesse der neuen Märkte und Ableiten der daraus resultierenden Lehr-/Lernanforderungen,
- entwicklungsorientierte Verknüpfung neuer Lehr-/Lernanforderungen mit vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen,
- kreatives Neuschaffen von Lehr-/Lerninhalten und Adaptieren von klassischen Lehr-/Lerninhalten auf neue Situationen bzw. Anforderungen,

- Entwicklung von Praxiskontakten zu Spezialisten aus den neuen Branchen zur Nutzung in der Weiterbildung der Lehrenden wie der Lernenden.

In *zweiter Ebene* steht das Ziel, die institutsinterne Arbeitsorganisation und Arbeitsweise zu optimieren. Projektgegenstand sind hier folgende Aspekte:

- Kooperatives Miteinander der Weiterbildner/-innen zwischen den Bereichen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung (z. B. zwischen der Agentur INHAUS zur Vermittlung der Hausmanager in Privathaushalte und dem schulischen Bereich sowie zwischen den zwei Bildungsstätten),
- Kompetenzentwicklung in den Bereichen soziale und Methoden- sowie Persönlichkeitskompetenzen zur
 - Optimierung des Weiterbildungsmanagement durch Verbesserung des Zeitmanagements, der Arbeitsorganisation, der Zielorientierung und der Effektivität im Handeln,
 - Verbesserung der Teilnehmer-/Kundenorientierung im gesamten Weiterbildungsprozess,
 - Optimierung der Lehrgangskoordination und der Zusammenarbeit mit den freien Dozent(inn)en sowie zur
 - Erhöhung der Lehr-/Lerneffizienz in den Weiterbildungsprozessen.

2.2 IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG

Folgende vier Zielstellungen setzte sich der Vorstand und der Führungskreis der IMT mit dem Projekt:

- nachhaltige Entwicklung einer selbst gesteuerten und selbstreflexiven Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen entsprechend der veränderten 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 ergeben sich neue Anforderungen an Weiterbildner/-innen, die Gegenstand bzw. Aufgabe der Projektarbeit sind:

- Entwicklung eines neuen Verständnisses zum kontinuierlichen, selbst organisierten 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,
- Einbindung entwicklungs- und prozessbezogener Lernformen und Lernwege sowie 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 und Entwicklung von Bewertungsverfahren für Kompetenzen,
- Befähigung zum Einsatz von multi-medialen Lösungen im Lern- bzw. Selbstlernprozess für Lehrende und Lernende gleichsam,
- Entwicklung von modular aufgebauten Bildungsprogrammen.

3 Beratungsverständnis der externen Lernbegleitung

Der Prozess der Mitarbeiterentwicklung wird in beiden Weiterbildungseinrichtungen durch eine externe Personalentwicklerin (PE) begleitet und unterstützt. Durch diese externe Unterstützung kann der strukturell-organisationale Rahmen organisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen aufgebrochen werden und sinnhaft durch externe Initiierung von Reflexionsprozessen selbst organisiertes Lernen stimuliert werden. Eine externe, von den organisationalen Rahmenbedingungen und “Zwängen” unabhängige Lernbegleitung kann verborgene Zielkonflikte, Routinen und Probleme in der Organisation besser wahrnehmen und verdeutlichen sowie subjektiv wahrgenommene Konsequenzen bzw. Wirkungen als “unbetroffene” Person besser herausarbeiten und zurückspeiegeln.

Dabei übernimmt die externe Lernbegleitung im Gestaltungsprozess der Kompetenzentwicklung unterschiedliche Rollen und Funktionen, die die jeweils internen Prozesse auf verschiedene Art und Weise anregen und unterstützen sollen. Folgende Rollen bzw. Funktionen wurden im bisherigen Verlauf bereits übernommen:

- Als “Stachel” erkennt die externe Lernbegleitung Probleme und Schwachstellen und sorgt dafür, dass diese auch von den Mitarbeiter(inne)n und Führungskräften thematisiert und bearbeitet werden.
- Als Input-Geber vermittelt die externe Lernbegleitung nicht nur Know-how, sondern regt damit neue Denk-, Reflexions- und Kommunikationsprozesse an.
- Als “Spiegel” zeigt die externe Lernbegleitung Wirkungen und Wahrgenommenes und gibt Feedback zu oftmals unreflektierten Prozessen und Handlungsweisen.
- Als neutraler und unparteiischer Moderator unterstützt die externe Lernbegleitung die Diskussionsführung und Ergebnisfindung in konkreten Veranstaltungen wie auch im gesamten Projektverlauf.
- Als Coach begleitet, unterstützt und berät die externe Lernbegleitung insbesondere die Führungskräfte im Prozess der Mitarbeiterentwicklung.
- Als Partner arbeitet die externe Lernbegleitung kooperativ mit den Mitarbeiter/-innen und Führungskräften im iterativen Prozess des Gestaltungsprojekts zusammen.

Die Beratung, Unterstützung und Begleitung folgt dem systemischen Ansatz und ist stark prozessorientiert – ohne die Ergebnisse aus den Augen zu lassen.

Der Gesamtprozess ist durch ein iteratives Vorgehen bestimmt, bei dem ständig Ziele und Erreichtes abgeglichen werden. Das heißt, die Mitarbeiterentwicklung erfolgt nicht nach einem langfristig festgelegten Schema, sondern die Maßnahmen und das Vorgehen werden in einem aktiven und kontinuierlichen Reflexionsprozess zwischen Lernbegleitung, Management und Mitarbeiter/-innen gemeinsam erarbeitet, realisiert, evaluiert und ggf. korrigiert.

In den Gestaltungsprozess der Kompetenzentwicklung sind in beiden Einrichtungen sowohl die Mitarbeiter/-innen als auch die Führungskräfte einbezogen. Auf Mitarbeiter-Ebene sind im bisherigen Projektverlauf vor allem die fest angestellten Weiterbildner/Dozenten und Mitarbeiter/-innen im administrativen Bereich beteiligt. Lediglich zwei freie Dozentinnen der IMT nahmen an einigen Workshops teil. Obgleich eine Einbeziehung freier Mitarbeiter/-innen in das Projekt in beiden Weiterbildungseinrichtungen bereits zu einem frühen Zeitpunkt geplant war, erwies es sich in beiden Einrichtungen als erforderlich, zuerst eine organisationsinterne Projektarbeit und -kultur zu entwickeln. Im späteren Projektverlauf sollen dann auch verstärkt freie Mitarbeiter/-innen einbezogen werden.

Die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte erfolgt in einer Kombination von traditionellen und neuen Lernformen wie Seminaren, Workshops, Supervision und Coaching sowie in arbeitsintegrierten Projekten.

4 Prozess, erste Ergebnisse und Erfahrungen

Das bisherige Vorgehen im Projekt lässt sich trotz teilweise recht unterschiedlicher inhaltlicher und methodischer Aktivitäten in beiden Einrichtungen folgenden vier Phasen zuordnen:

1. Projektstart – Konkretisierung der Projektziele und des Beraterkontrakts

Dieser Phase sind in beiden Einrichtungen die ersten Abstimmungsgespräche zwischen der Geschäftsführung bzw. dem Vorstand der Weiterbildungseinrichtungen und der externen Lernbegleitung sowie die Kick-off-Workshops zuzuordnen.

In diesen Abstimmungsgesprächen zwischen Geschäftsführung und Lernbegleitung erfolgte eine Konkretisierung der Projektziele und -inhalte sowie die Erarbeitung des Beraterkontrakts. Geklärt wurden die gegenseitigen Rollenerwartungen und Funktionszuschreibungen, die Art und Weise der Zusammenarbeit sowie konkrete Rahmenbedingungen der Projektarbeit wie z. B. zeitliche Aspekte.

In den Kick-off-Workshops wurde das jeweilige Projekt, das in beiden Einrichtungen seitens der Geschäftsführung initiiert war, den Mitarbeiter(inne)n vorgestellt und erörtert. Die Geschäftsführungen erklärten die institutsspezifischen Ziel- und Aufgabenstellungen im Projekt. Die Lernbegleitung stellte das Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sowie den Schwerpunkt Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen durch selbst organisiertes Lernen vor. Im Anschluss wurde mittels Kartenabfrage und Diskussion zu Erwartungen und Befürchtungen sowie zu inhaltlichen Interessen seitens der Mitarbeiter/-innen in Bezug auf das Projekt gearbeitet.

2. „Warming up“ – Herstellen der Arbeitsfähigkeit

In den ersten folgenden Projektaktivitäten (Einzel-Interviews mit Mitarbeiter(inne)n und erster inhaltlicher Workshop) zeigte sich, dass mit dem Kick-off-Workshop Befürchtungen seitens der Mitarbeiter/-innen zwar benannt, aber nicht ausreichend bearbeitet worden waren, so dass teilweise deutliche Zurückhaltung und Skepsis zu spüren war. So galt es in dieser Phase Betroffene zu Beteiligten zu machen, Vertrauen zu schaffen zwischen allen Beteiligten (Geschäftsführung, weitere Führungskräfte, Mitarbeiter/-in-

nen unterschiedlicher Bereiche und externe Lernbegleitung) sowie Motivation für das Projekt zu wecken. Dazu wurden gemeinsam “Spielregeln” des Umgangs miteinander erarbeitet und im Projektverlauf konsequent angewendet. Teilweise fungierte die externe Lernbegleitung in dieser Phase als “Kummerkasten”, in dem die Mitarbeiter/-innen ihre Probleme und ihren Frust in Bezug auf ihre Arbeit, die Institution oder die Führung loswerden konnten. Zudem wurde die externe Lernbegleitung seitens der Mitarbeiter/-innen auch als unabhängiges “Sprachrohr” genutzt, um Interessen und Probleme der Mitarbeiter/-innen gegenüber der Führung zu artikulieren. Darüber wurden in dieser Phase auch notwendige organisationale Rahmenbedingungen für selbst organisiertes Lernen von Weiterbildnern thematisiert. Was kennzeichnet eine lernförderliche Lernkultur in der Weiterbildungseinrichtung als Organisation? Wie ist diese bereits konkret ausgeprägt? Was muss verändert werden?

3. Erste Arbeitsphase – Außensteuerung dominiert

Mit fortschreitendem Projektverlauf wuchs sowohl die Beteiligung als auch die Arbeitsfähigkeit seitens der Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte. Das Projekt entwickelte sich zunehmend zu einem aktiven Gestaltungsprozess, in dem Inhalte, Prozesse und Ergebnisse gemeinsam reflektiert, bearbeitet und geplant werden. In dieser Phase wurden Projekt- und Lernaktivitäten jedoch fast ausschließlich durch die externe Lernbegleitung vorbereitet und gesteuert und hatten somit überwiegend Fortbildungscharakter. Das heißt, die externe Lernbegleitung fungierte vor allem als Input-Geber und “Spiegel”, während die Mehrheit der Mitarbeiter/-innen (offenbar ähnlich ihren Kursteilnehmer(inne)n) eine abwartende bzw. konsumierende Position bezog.

4. Zweite Arbeitsphase – Selbststeuerung nimmt zu

Gegenwärtig befindet sich das Projekt in einer Phase, in der die Anteile der Selbststeuerung im selbst organisierten Lernen der Mitarbeiter/-innen langsam aber deutlich zunehmen. Das zeigt sich darin, dass die Mitarbeiter/-innen selbst aktiv Themen und Problemstellungen zur Bearbeitung einbringen sowie häufiger bzw. besser eine Verbindung herstellen zwischen Lernerkenntnissen und -erfahrungen aus dem Projekt und anderen alltäglichen Tätigkeiten und Situationen wie auch eigenem Verhalten. Die externe Lernbegleitung kann in dieser Phase stärker in die Rollen des Partners, des Moderators, des Feedbackgebers oder des Coachs gehen.

Im Folgenden ist der bisherige Projektverlauf in der jeweiligen Spezifik der beiden Weiterbildungseinrichtungen kurz dargestellt.

4.1 Privatinstitut Hogan

Im Privatinstitut Hogan sind bisher neben der Geschäftsführerin die fünf Projektleiter/-innen/Dozent/-innen aktiv in die Projektarbeit einbezogen. Im Projektverlauf wurden über die oben benannten Phasen hinweg folgende Aktivitäten in Einzelarbeit bzw. als Gruppenarbeit mit Beteiligung der Geschäftsführerin realisiert. Die Projektaktivitäten fanden im bisherigen Projektverlauf zu etwa gleichen Teilen während und nach der Arbeitszeit statt. Für die Workshops, die zwischen zwei und vier Stunden dauerten, wurden teilweise die regelmäßigen Termine der Dienstberatungen genutzt bzw. Termine ab 17.00 Uhr vereinbart.

- *Sechs Abstimmungsgespräche (persönlich oder telefonisch) mit der Geschäftsführerin:* In diesen Gesprächen wurden jeweils die aktuelle Situation am Institut sowie der Projektprozess erörtert und reflektiert, vorliegende Ergebnisse bewertet sowie das weitere Vorgehen bzw. konkrete Maßnahmen geplant und diskutiert.
- *Kick-off-Workshop* mit der Geschäftsführerin und den fünf Projektleiter(inne)n: Wie bereits erwähnt, wurde in diesem Workshop das Projekt aus Sicht der Geschäftsführerin als auch aus Sicht der externen Lernbegleitung vorgestellt und diskutiert. Die Erwartungen der Mitarbeiter/-innen bezogen sich insbesondere auf persönliche Weiterentwicklung im Bereich sozialer und Methodenkompetenzen sowie auf Erfahrungsaustausch und Optimierung des gesamten Weiterbildungsprozesses auf organisationaler Ebene. Benannt wurde beispielsweise die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den freien Dozent(inne)n, eine Optimierung der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements sowie eine Verbesserung der Beziehungsgestaltung zu den Kursteilnehmer(inne)n (Kursteilnehmer/-innen besser einschätzen und entwickeln; Anschlussfähigkeit von Lehr- und Lernprozessen; Gruppendynamik in Kursen erkennen und nutzen etc.). Barrieren und Hindernisse wurden in Bezug auf Zeitkapazitäten benannt, da durch die knappe Mitarbeiter-Besetzung ein sehr hoher Arbeitsaufwand realisiert werden muss. Hier wurden allerdings gleichzeitig Ansätze für Ressourcenarbeit in der Arbeitsorganisation, im Zeitmanagement und in der Prioritätensetzung gesehen. Darüber hinaus wurde eine generelle Bereitschaft bekundet, für Weiterbildungsaktivitäten ggf. auch Wochenenden zu nutzen bzw. nach der regulären Arbeitszeit Projektarbeit zu realisieren.
- *Einzel-Interviews* mit den fünf Projektleiter(inne)n zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- Stärken-Schwächen-Diagnose der Arbeitssituation sowohl auf organisationaler als auch individueller Ebene
- Potenzial- und Kompetenzanforderungen sowie Entwicklungsbedarfe seitens der Mitarbeiter/-innen
- Konkretisierung der Ziele und Aufgaben im Rahmen des Projekts auf der Ebene der Mitarbeiter/-innen.

In diesen Einzelgesprächen wurden die jeweils konkreten Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Mitarbeiter/-innen auf damit verbundene Kompetenzanforderungen, Problemsituationen und Entwicklungsbedarf hinterfragt. Es wurde versucht, für jede Mitarbeiterin/jeden Mitarbeiter persönliche Ziele und Teilaufgaben im Rahmen des Projekts herauszuarbeiten, wie z. B. Verbesserung des eigenen Zeitmanagements, Entwicklung sozialer Kompetenzen bzw. die konzeptionelle Ausgestaltung eines neuen Kurses. Sowohl auf individueller als auch auf institutionaler Ebene wurden förderliche wie hemmende Faktoren und Rahmenbedingungen für selbst organisiertes Lernen und Mitarbeiterentwicklung erfasst, die in einem folgenden gemeinsamen Workshop bearbeitet werden sollten. Die Interview-Ergebnisse wurden durch die externe Lernbegleitung als Diskussionsgrundlage für das weitere Vorgehen in schriftlicher Form zusammengefasst und verallgemeinert.

- *Workshop zur Auswertung der Ergebnisse der Einzelinterviews:* Anhand der Diskussionsvorlage der externen Lernbegleiterin wurden die Interview-Ergebnisse im Zusammenhang mit der aktuellen Situation im Institut diskutiert und die bis dahin formulierten Projektziele und -aufgaben modifiziert. Folgende für den weiteren Projektverlauf relevante Ergebnisse wurden erarbeitet:

- Arbeitsaufwand, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement sind sowohl auf organisationaler als auch auf personeller Ebene problembehaftet und sollten zunächst auf der Mitarbeiter-Ebene im Projekt bearbeitet werden.
- Die Interview-Ergebnisse und stärker noch die aktuelle Institutssituation (Veränderungen in der Auftragssituation) betonten die Notwendigkeit, verstärkt und kontinuierlich Strategiearbeit in Bezug auf “Produktentwicklung für den freien Markt” zu leisten. Hierzu wurden Ideenkonferenzen mit anschließender Konzeptentwicklung geplant.
- Die Kunden-/Teilnehmerorientierung ist auch in der Weiterbildung zunehmend ein Erfolgsfaktor und Voraussetzung für die Förderung von selbst organisiertem Lernen im Rahmen institutionalisierter

Weiterbildung. In diesem Zusammenhang wurde von den Mitarbeiter(inne)n Entwicklungsbedarf in Bezug auf soziale und Persönlichkeitskompetenzen formuliert, z. B. Kommunikation und Gesprächsführung, Beziehungsgestaltung, Motivation und Konfliktbewältigung.

- Die Verbesserung der Qualität der Arbeit der freien Dozent(inne)n ist bei einem Leistungsumfang von ca. 90 Prozent der Lehrgangsstunden eine zentrale Aufgabe. Als Vorarbeit dazu sind im Institut seitens der Geschäftsführung und der Projektleiter/-innen Anforderungs- und Aufgabenprofile für die Dozent(inne)n als auch Grundsätze (Was und Wie) der Zusammenarbeit mit ihnen zu erarbeiten. Die Einbeziehung freier Dozent(inne)n in das Projekt soll daher zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

- *Zwei Ideenkonferenzen “Private Bildung/Projekte für den freien Markt”*: Im ersten Workshop wurden in Anlehnung an die Brainstorming-Methode möglichst viele Ideen gesammelt für neue Projekte auf dem freien Markt und für neue Zielgruppen. Im zweiten Workshop wurden die Ideen anhand von durch die Geschäftsführung vorgegebenen Kriterien bewertet. Fünf Projektideen wurden ausgewählt und in personelle Verantwortlichkeit für die Konzepterstellung gegeben. Für die Konzepte wurde im Team eine Struktur bzw. Gliederung erstellt, um alle wichtigen Punkte bearbeiten zu können und Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Im weiteren Projektverlauf wurde die konkrete Bearbeitung und Umsetzung dieser neuen Produkt-Konzepte jedoch auf Grund aktueller Ereignisse (neue Auftrags- und Marktlage) neu entschieden. Die nächsten Schritte der Erkundung und Akquise neuer Aufträge, insbesondere im privaten Markt, geht die Geschäftsführerin zunächst allein. Die Realisierung neuer Aufträge erfolgt dann durch die Projektleiter/-innen.

- *Teilnehmende Beobachtung* bei den fünf Projektleiter(inne)n zur *Arbeitsorganisation und zum Zeitmanagement* mit anschließender Selbstanalyse anhand von Checklisten. Die externe Lernbegleitung hat die fünf Projektleiter/-innen jeweils einen Tag in ihrem Arbeitsprozess unter Gesichtspunkten der Arbeitsorganisation, der Arbeitsweise und des Zeitmanagements beobachtet. Zusätzlich haben die Mitarbeiter/-innen einen Test zum eigenen Zeitverhalten (nach Seiwert 2000 a; b) ausgefüllt sowie Checklisten zum eigenen Arbeitsverhalten und zu Zeitfressern bearbeitet.

Eine Auswertung aller Daten erfolgte auch hier durch die externe Lernbegleitung. Im Ergebnis erhielten einerseits die Mitarbeiter/-innen je-

weils ein individuelles Feedback sowie Empfehlungen mit der Möglichkeit, diese im Projektverlauf mit der Lernbegleitung im Rahmen von Coaching zu bearbeiten. Andererseits wurden insbesondere die Ergebnisse der Checklisten zu einem Teambild zusammengefasst, das als Diskussionsgrundlage eines Reflexions-Workshops zum Thema Arbeitsorganisation auf organisationaler Ebene diene.

- *Workshop zur Auswertung der Ergebnisse zur Arbeitsorganisation und zum Zeitmanagement:* Auf Basis der durch die Lernbegleitung vorbereiteten Diskussionsgrundlage wurden in diesem Workshop Schwachstellen in der Arbeitsorganisation herausgearbeitet und diskutiert (z. B. Mängel im Ablagesystem; Problem Nähe und Distanz sowie Zusammenarbeit mit den Kursteilnehmern; Verhältnis von Qualität und Perfektionismus; Personalengpässe). Eine Erarbeitung konkreter Maßnahmen zur Beseitigung dieser Schwachstellen steht auf institutioneller Ebene noch aus. Erste Schritte dazu sollen in einem Workshop zur Teilnehmer-/Kundenorientierung erarbeitet werden. Auf Mitarbeiter-Ebene wurden individuelle Reserven über einen Selbstbild-Fremdbild-Vergleich identifiziert und in die persönliche Verantwortlichkeit gelegt.

Insgesamt war ein kontinuierlicher Projektverlauf im Privatinstitut Hogan erschwert durch aktuelle Ereignisse und Probleme im Tagesgeschäft wie z. B. Veränderungen in Kursangeboten mit kurzfristigen Einreichungsfristen für Projektanträge sowie längere Krankheit eines Mitarbeiters. Diese Ereignisse haben zu Verzögerungen und Verschiebungen in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Projekt geführt. Zugleich waren diese Ereignisse aber auch Felder selbst organisierten Lernens für die Mitarbeiter/-innen wie die Geschäftsführung. Es wurden Schwachstellen im Prozess bzw. in der Teilnehmerorientierung sichtbar, die nunmehr bearbeitet werden.

4.2 IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG

Schon in der Phase der Antragstellung wurde in der IMT die Programm-Managerin vom Vorstand mit der internen Projektleitung beauftragt. Damit erfolgte eine strategische Einordnung des Projekts in die Organisation. Gleichsam bekam das Projekt damit eine hohe Wertigkeit im Arbeitsprozess. Die gesamte bisherige Projektsteuerung erfolgte in enger Zusammenarbeit zwischen der externen Lernbegleitung, dem Vorstand sowie der internen Projektleitung, wobei strategische und konzeptionelle Fragestellungen weitestgehend in der Verantwortung des Vorstandes lagen, während die Projektleiterin die interne Organisation und Koordination übernahm.

Die Projektarbeit erfolgt in der IMT parallel auf drei Ebenen, wobei Aufgaben und Inhalte ebenenübergreifend und stets in Verknüpfung bearbeitet werden. Auf diese Weise werden mehrere “Reflexions-Schleifen” in der Bearbeitung bestimmter Themen gezogen. Die Ebenen sind der Vorstand, der Führungskreis mit den fünf Führungskräften und die Mitarbeiter/-innen. Auf Mitarbeiterebene sind in den Prozess insgesamt 16 angestellte und zwei freie Mitarbeiter/-innen einbezogen, davon 12 Dozent(inn)en und sechs Mitarbeiter/-innen aus dem administrativen Bereich.

Projektaktivitäten und -maßnahmen werden zu etwa gleichen Teilen während der Arbeitszeit und in der Freizeit, z. B. an Samstagen, realisiert. Workshops werden im Rahmen von vier Stunden durchgeführt, um den Weiterbildungsprozess in den Bildungsstätten nicht zu beeinträchtigen. Die angestellten Dozent/-innen der IMT verfügen wöchentlich über zehn Arbeitsstunden für konzeptionelle und vorbereitende Tätigkeiten, in denen sie nicht für Lehrgangstätigkeit eingeplant sind. Diese Freiräume können auch für die Projektarbeit mit genutzt werden.

Folgende Aktivitäten und Maßnahmen wurden im bisherigen Projektverlauf realisiert:

- In ausführlichen *Abstimmungsgesprächen zwischen dem Vorstand*, teilweise mit Projektleiterin, *und der externen Lernbegleitung* erfolgte eine kontinuierliche Reflexion, Bewertung sowie Planung des Projektverlaufs im Zusammenhang mit der jeweils aktuellen Institutssituation. In regelmäßigen Telefonaten zwischen Vorstand und Lernbegleitung wurden und werden kurzfristig aktuelle Fragen besprochen und Informationen bzw. Anregungen ausgetauscht. Die enge Zusammenarbeit zwischen Vorstand, Projektleiterin und externer Lernbegleitung ermöglicht einerseits die Beachtung und Einbeziehung aktueller Ereignisse und Institutsgegebenheiten im Projekt und sichert andererseits die kontinuierliche Verfolgung der strategischen Ziele im gesamten Projektverlauf.
- Zum Projektstart fand in einem ersten Schritt ein *Kick-off-Workshop mit den Führungskräften* statt, in dem die Projektziele und Erwartungen der Führungskräfte an das Projekt diskutiert wurden sowie erste inhaltliche Schwerpunkte wie ein mögliches Vorgehen erarbeitet wurden. Im zweiten Schritt folgte der *Kick-off-Workshop mit den Mitarbeiter(inne)n*, der in Inhalt, Vorgehen und den Ergebnissen weitestgehend dem bereits beschriebenen Workshop im Privatinstitut Hogan entsprach.

- Mit dem *Führungskreis* wurden in *fünf Dienstberatungen* Projektthemen in Workshopcharakter bearbeitet. Im ersten Workshop erfolgte eine eher theoretische und grundsätzliche Bearbeitung des Themas “Erfolgreich führen – aber wie? “. Vor dem Hintergrund der neuen Organisationsstruktur, in der einige Führungskräfte erst wenige Wochen ihre neue Funktion innehatten, wurden Anforderungen an Management und Mitarbeiterführung reflektiert und auf die aktuelle Institutssituation bezogen. In den folgenden Dienstberatungen erfolgte jeweils eine Reflexion des aktuellen Projektstandes sowie die Ableitung von Schlussfolgerungen für das Weiterbildungsmanagement und die eigene Führungstätigkeit. Folgende Themen und Fragestellungen, die sich insbesondere aus den Mitarbeiter-Interviews und den Mitarbeiter-Workshops ergaben, wurden dabei im gesamten Führungskreis bearbeitet:
 - Beleben und Gestalten der neuen Organisationsstruktur im Weiterbildungsalltag. Wer ist wofür zuständig? An wen wenden sich Mitarbeiter/-innen mit welchen Fragen? Welche Verantwortlichkeiten sind mit welchen Funktionen verbunden? Was liegt im Entscheidungsspielraum welcher Führungskräfte, was nicht? Welche Erwartungen und Ansprüche verbinden die Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte mit der neuen Struktur?
 - Erwartungen an Führung und Management seitens der Organisation sowie der Mitarbeiter/-innen und das eigene Führungsverständnis bzw. -verhalten der einzelnen Führungskräfte
 - Kommunikation und Information sowie der Umgang mit Feedback im Institut – zwischen den Bildungsstätten wie zwischen Mitarbeiter(inne)n und Führungskräften – und Anforderungen an eine lernförderliche Führungs- und Unternehmenskultur
 - Verbindung zwischen den regional verteilten Bildungsstätten und dem Vertrieb zum Nutzen eines einheitlichen Weiterbildungsprozesses mit dem Ziel der Prozessoptimierung. Hier gab es offenbar alte “Gräben” und Konflikte, die durch die neue flache Matrixstruktur der Organisation weitestgehend beseitigt sind.
 - Statusprüfung des vorhandenen leistungs- und erfolgsorientierten Bewertungs- und Vergütungssystems in Verbindung mit regelmäßigen Mitarbeitergesprächen zur Potenzialerschließung und Zielvereinbarung

Zwei Bildungsstättenleiterinnen und die Programm-Managerin nutzen jeweils ein *Coaching* durch die externe Lernbegleitung, um aktuelle Probleme ihrer Führungstätigkeit zu klären und Möglichkeiten der eigenen Leistungsoptimierung wie der Verbesserung des eigenen Arbeitsstils zu identifizieren.

- Parallel zu den benannten Aktivitäten wurden in der IMT insgesamt *16 Einzel-Interviews mit Mitarbeiter(inne)n* geführt. Inhaltliche Fragestellungen bezogen sich auf die Arbeitssituation im Institut (Stärken-Schwächen-Profil) sowie entsprechende Veränderungsvorschläge, inhaltliche und gestalterische Erwartungen an das SOL-Projekt sowie Ziele und Erfolgskriterien des Projekts aus Sicht der Mitarbeiter/-innen. Die Ergebnisse dieser Interviews wurden durch die externe Lernbegleitung in anonymisierter schriftlicher Form ausgewertet und in zwei Dienstberatungen (Zwischen- und Endergebnisse) mit den Führungskräften reflektiert (vgl. Pkt. Führungskreis/Dienstberatungen). Eine Auswertung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen mit den Mitarbeiter/-innen erfolgt durch die Bildungsstättenleiter im Rahmen individueller Mitarbeitergespräche. Diese Mitarbeitergespräche sollen zugleich Beurteilungsgespräche mit Zielvereinbarungscharakter sein und künftig regelmäßig durchgeführt werden.
- Im Rahmen von bisher *fünf Mitarbeiter-Workshops* mit überwiegend Fortbildungscharakter wurden folgende Themen bearbeitet:
 - Anforderungs- und Kompetenzprofile für Weiterbildner der IMT
 - soziale Wahrnehmung und Wahrnehmungskompetenz als Voraussetzung für Weiterbildung
 - Kommunikation, Gesprächsführung und Interaktion – Grundlage der Weiterbildung

Im ersten Workshop, an dem zwar Führungskräfte beteiligt waren, der Vorstand aber nicht teilnahm, konnte das geplante inhaltliche Ziel der Erarbeitung eines Anforderungs- und Kompetenzprofils für Weiterbildner nicht erreicht werden. Dafür wurde intensiv über fördernde und hemmende Rahmenbedingungen einer lernförderlichen Kultur im Institut diskutiert. Hierbei wurden sowohl Unzufriedenheit und Probleme seitens der Mitarbeiter/-innen als auch Erwartungen an die Führungsebene klar benannt, wie z. B. eine stärkere Einbeziehung der Mitarbeiter/-innen in Entscheidungsprozesse und die Verbesserung von Information und Kommunikation im Institut. Damit wurde sozusagen “die Luft gereinigt” und eine Arbeitsatmosphäre für die weiteren Projektaktivitäten geschaffen. In Bezug auf die Kompetenzanforderungen an Weiterbildner und die Antwort auf die Frage, inwieweit erfolgreiche Weiterbildung neben fachlicher Kompetenz gleichermaßen auch andere Kompetenzbereiche (wie z. B. soziale, personale und Methodenkompetenz) erfordert, gingen die Meinungen zum Teil weit auseinander. Im Rahmen dieser Diskussion wurden nicht nur Bewertungs- sondern deutliche Einstellungsdifferenzen sichtbar.

An den folgenden Workshops nahmen der Vorstand sowie Führungskräfte teil. Die Anwesenheit des Vorstands in den Workshops unterstreicht zum einen die Wertigkeit der Projektarbeit. Zum anderen kann durch den Vorstand und die Führungskräfte die strategische Zielstellung der Organisation in Verknüpfung mit den konkreten Themen immer wieder eingebracht werden. Eine mögliche Beeinträchtigung der Kommunikation und des offenen Meinungsaustauschs durch die Anwesenheit des Vorstands war – wenn überhaupt in dieser Kausalität – lediglich in den ersten Workshops zu spüren. Mit jedem Workshop wuchs die Beteiligung, Aktivität und Reflexionsbereitschaft der Mitarbeiter/-innen. Bezüge zur eigenen unmittelbaren Weiterbildungsarbeit wurden stärker eingebracht und aktiv bearbeitet, teilweise wurden selbst vorbereitete Themen zur Diskussion gestellt und eigene Arbeitsschwerpunkte eingebracht. Im Projektverlauf wurde zunehmend auch für die “Skeptiker” die hohe Bedeutung der sozialen, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen für einen Weiterbildungserfolg erkannt und nachvollziehbar. Der Prozess einer kritischen Selbstreflexion hat begonnen und wird fortgesetzt.

Neben diesen benannten Projektaktivitäten sind u. a. folgende arbeitsintegrierte Aufgaben und Tätigkeiten dem Gesamtprozess selbst organisierten Lernens der Mitarbeiter/-innen zuzuordnen:

- Workshop “Fördern durch Fordern – von der Qualifikation zur (zertifizierten) Kompetenz. Einführung und Nutzung international anerkannter Zertifikate (z. B. Kompetenz-Pass im IT-Bereich)”
- Workshops zur Gestaltung eines einheitlichen Corporate Design (einheitliche Erscheinungsform von IMT-Produkten bis hin zur Gestaltung des Internetauftritts)
- Erarbeitung neuer interaktiver Methoden (z. B. Planspiele, Erstellung einer Datenbank mit Fallstudien, Diagnoseinstrumente für Profiling)
- Entwicklung neuer Produkte/Programme mit modularem Aufbau
- Ausbau der Produktlinie New Media Learning
- Mitwirkung beim 2. Sächsischen Weiterbildungstag in Leipzig mit einem Erfahrungsbericht zum Projekt “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen”
- Mitwirkung an öffentlichen Podiumsdiskussionen: “KarriereStart 2002” zum Thema “Lebenslanges Lernen” des Wirtschaftsfernsehens Sachsen und “Für die Zukunft Lernen lernen” des MDR-Leipzig
- Präsentation innovativer Lernkonzepte vor dem regionalen Koordinierungskreis ESF des Regierungsbezirks Dresden

Im ersten Projektjahr wurden im Institut von den Führungskräften und Mitarbeiter(inne)n insgesamt ca. 70 Manntage für Aktivitäten im Rahmen des Gestaltungsprozesses aufgewandt.

Nach dem ersten Projektjahr erfolgte ein personeller Wechsel in der Funktion der Programm-Managerin und internen Projektleitung. Dieser Funktions- und Personenwechsel wurde vom Vorstand mit der externen Lernbegleitung in Bezug auf Konsequenzen und Vorgehen im Projekt abgestimmt und koordiniert. Für die interne Projektsteuerung und -gestaltung wird mit diesem Wechsel eine stärkere strategisch-konzeptionelle Handlungskompetenz angestrebt.

4.3 Erste Erfahrungen im Projekt

Aus dem bisherigen Projektverlauf in beiden Weiterbildungseinrichtungen lassen sich bereits erste verallgemeinerbare Erfahrungen und Erkenntnisse ableiten:

Das oberste Management/die Geschäftsführung darf nicht nur “Vorreiter” bzw. Initiator des Projekts sein, sondern muss als Promotor den Gesamtprozess kontinuierlich unterstützen. Ein erfolgreicher und kontinuierlicher Projektverlauf erfordert eine regelmäßige Prozessreflexion und -steuerung auf oberster Management-Ebene in enger Zusammenarbeit mit der externen Lernbegleitung. Zugleich muss die Geschäftsführung und alle Ebenen von Führungskräften in ihrer täglichen Führungsarbeit mit den Mitarbeiter(inne)n und Weiterbildner(inne)n selbst organisiertes und reflexives Lernen leben und gestalten.

Selbst organisiertes Lernen lässt sich nicht “verordnen” – weder für die Mitarbeiter/-innen noch für die Organisation. Die Entwicklung selbst organisierter Lernprozesse erfordert eine lernorientierte bzw. lernförderliche Unternehmenskultur. Die Kommunikations- und Fehlerkultur in der Organisation, d. h. innerhalb und zwischen den Mitarbeiter(inne)n und Führungskräften, sowie die vorhandenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume sind ein entscheidender Erfolgsfaktor für selbst organisiertes Lernen. Dazu gehören insbesondere Offenheit, Ehrlichkeit, gegenseitige Achtung und Akzeptanz sowie Vertrauen und Konfliktfähigkeit in der Kommunikation – kurz: eine ausgeprägte positive Feedback-Kultur.

Selbst organisiertes Lernen ist von außen – durch das Management bzw. die externe Lernbegleitung – schwer bzw. kaum langfristig planbar. Einerseits ist Lernen zuerst immer ein individueller Prozess, der jedoch auch durch or-

ganisationale Rahmenbedingungen mitbestimmt ist. Die kollektive Reflexion und Bearbeitung von individuellen Lernergebnissen kann nur ein Folgeprozess sein und ist ihrerseits von individuellen wie auch organisationalen Bedingungen beeinflusst. Diese "Lernschleifen" (vgl. auch Argyris/Schön 1978) erschweren eine längerfristige zeitliche wie inhaltliche Planung selbst organisierter Lernprozesse. Es ist vielmehr erforderlich, das strategische Ziel immer wieder mit aktuellen Lernergebnissen abzugleichen und "Plan-korrekturen" vorzunehmen.

Weiterbildner/-innen sind spezifische Lerner. Wie die Einzel-Interviews verdeutlichten, verfügen sie zwar in der Regel über eine hohe Kompetenz, sich einen "Wissensvorlauf" selbstorganisiert anzueignen. Jedoch erfolgt die Weitergabe dieses Wissens noch zu oft nach dem traditionellen instruktivistischen, d. h. schulisch geprägten Lehr- und Lernkonzept. Diese Tatsache ist weit stärker mit dem eigenen Selbst- und Rollenverständnis der Weiterbildner/-innen verbunden als mit methodisch-didaktischen Kompetenzen. Ein Wandel im Rollenverständnis – weg vom Lehrer/Dozenten als Wissen-den und Schüler/Kursteilnehmer als Lernenden (mit Wissensdefiziten) hin zu einem partnerschaftlichen Selbstverständnis und zu Selbstreflexion – ist für manchen ein weiter und beschwerlicher Weg.

Die bewusste und aktive Gestaltung selbst organisierten und selbstreflexiven Lernens hat nicht nur mit Kompetenzen zu tun, sondern ist stark einstellungsabhängig. Lehren, Lernen und die Anwendung des Gelehr-lernten sind auch bei Weiterbildner(inne)n nicht zwangsläufig miteinander verbunden. Durch selbstreflexive und interaktive Lernformen und -prozesse im Projekt wurde deutlich, wo der Satz "Wir leben, was wir lehren." nicht zutrifft, z. B. beim Geben und Nehmen von Feedback, der Anwendung problemorientierter interaktiver Methoden oder der Nutzung von Moderations- und Präsentationsmethoden. Auch hier sind Einstellungsänderungen lange und mit Widerständen verbundene Prozesse.

"Pioniere" im Prozess selbst organisierten Lernens, d. h. Mitarbeiter/-innen, die das Neue und Andere im Gestaltungsprozess schnell erkennen und entsprechend handeln, sind zum großen Teil Weiterbildner/-innen mit einer "bewegten", aber zugleich selbst aktiv gestalteten Berufsbiographie. Zu vermuten ist, dass diese Weiterbildner/-innen ihr Selbst- und Rollenverständnis sowie ihre Einstellungen schon mehrfach auf dem "Prüfstand" hatten und stärker an sich und mit sich gearbeitet haben. Selbst organisiertes Lernen setzt nicht nur ein In-Frage-Stellen sondern auch ein Sich-in-Frage-Stellen voraus.

Die Entwicklung eines konstruktiven Lernfelds im Projektrahmen benötigt Zeit, Kommunikation und Handlungsspielräume. Hohe Arbeitsbelastung

und Zeitdruck sind zumeist verbunden mit un-hinterfragten Routinen und behindern selbst organisiertes Lernen. Selbst organisiertes Lernen, die Reflexion und Bewertung von gesammelten Erfahrungen, Fehlern wie möglichen Handlungsalternativen etc. erfordern Freiräume für Mitarbeiter/-innen im Arbeitsprozess. Für die Schaffung solcher Freiräume zeichnet das Management verantwortlich.

Erfolge im Projektverlauf sind wesentlich mitbestimmt durch die gemeinsame iterative Prozessgestaltung. Obgleich die wichtige Rolle des Managements in der Prozesssteuerung bereits hervorgehoben wurde, ist es entscheidend, dass alle Beteiligten immer wieder den Bedarf, die Ziele, das Erreichte sowie das weitere Vorgehen reflektieren und aushandeln. Erst diese Kommunikation sichert gemeinsam getragenes Vorgehen. Als Gefährdungspotenzial kann hier "Scheindemokratie" seitens des Managements gegenüber den Mitarbeiter/-innen den Prozess erheblich behindern.

5 **Ausblick zum künftigen Projektverlauf**

Unter Bezug auf die im bisherigen Projektverlauf beschriebenen Phasen ist für das künftige Vorgehen ein weiterer Ausbau der Selbststeuerung von Lernprozessen und Aktivitäten im Projekt angestrebt. Der bisher überwiegende Fortbildungscharakter der Projektgestaltung soll vor allem im Rahmen arbeitsintegrierter Aufgaben durch selbst organisierte Lernprozesse ergänzt werden.

Darüber hinaus steht ein Transfer bzw. eine Integration der bisherigen Projekterfahrungen und -ergebnisse in weitere Tätigkeitsfelder der Weiterbildungseinrichtungen an. Auch die Einbeziehung freier Dozenten in die Projektarbeit wird auf unterschiedliche Art und Weise ein künftiges Thema für beide Organisationen sein.

Für die weitere Projektarbeit haben sich die beiden Institute bereits folgende Arbeitsschwerpunkte gesetzt.

Privatinstitut Hogan

Fortsetzung der Konzeptbearbeitung für neue Produkte auf dem freien Markt, entsprechende strategische Arbeit sowie deren praktische Umsetzung, insbesondere in Bezug auf Qualifizierungsangebote für Haushaltsdienstleistungen am freien Markt

- Qualifizierung der Methoden und Entwicklung eines effektiven Know-how für die Arbeitsvermittlung der Kursabsolventen
- Erarbeitung von Maßnahmen zur Verbesserung der Teilnehmer-/Kundenorientierung und Arbeitsorganisation
- Analyse/Auswertung der Lernerfahrungen und Ergebnisse des Kurses “Audiovisuelle Medien” mit dem Ziel der nachhaltigen Nutzbarkeit
- Verbesserung der Zusammenarbeit mit freien Dozenten durch die Erarbeitung entsprechender interner Grundlagen und deren Bearbeitung mit den freien Dozenten.

IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG

- Verbesserung der Vertriebsarbeit und der Kundenbeziehungen zu Unternehmen und Auftraggebern durch ein Training sowie die Entwicklung eigener Konzepte und Maßnahmen
- Weitere Workshops zu den Themen Kommunikation, Teamarbeit, Motivation, Persönlichkeitsprofile und Potenzialerkennung mit anschließender Integration der Ergebnisse in den eigenen Weiterbildungsprozess
- Auswertung der Ergebnisse der Mitarbeiter-Interviews durch die Bildungsstättenleiter/-innen im Rahmen der individueller Mitarbeitergespräche (Beurteilungs- und Zielvereinbarungsgespräche)
- Coaching von Teamentwicklungsprozessen in den Bildungsstätten nach Personalveränderungen durch die externe Lernbegleitung
- Optimierung des Weiterbildungsprozesses in den Bildungsstätten
- Entwicklung und Nutzung neuer konstruktivistischer Konzepte und interaktiver Methoden, die eine stärkere Individualisierung und Differenzierung der Lehr-/Lernprozesse ermöglichen, im Rahmen von Projekten (z. B. Back to Business; Profiling)
- Entwicklung eines modularen Aufbaus von Weiterbildungsprogrammen mit kundenorientierter differenzierter Didaktik.

6 Erfolgskriterien für das Projekt

Die Erfolgskriterien der Projektarbeit wurden in beiden Weiterbildungseinrichtungen bisher insbesondere auf der Führungsebene diskutiert und definiert. Es steht in beiden Fällen noch aus, diese Kriterien zu konkretisieren bzw. zu operationalisieren (teilweise auch mit den Mitarbeiter/-innen), um die Projektergebnisse quantitativ und/oder qualitativ bewerten zu können.

Privatinstitut Hogan

- Realisierung neuer Aufträge/Dienstleistungen auf dem freien bzw. privat finanzierten Markt
- Entwicklung einer relativen Unabhängigkeit von öffentlicher Förderung
- Die Mitarbeiter/-innen gestalten ihren Verantwortungsbereich effektiver und dadurch erfolgreicher (insbesondere unter Aspekten des Zeitmanagements)
- relative Mitarbeiter-Stabilität und hohe Zufriedenheit wie Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter/-innen
- verbesserte Kundenzufriedenheit der Teilnehmer/-innen von Weiterbildungsmaßnahmen.

IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG

Inhaltliche Zielstellungen:

- Produktstruktur soll langfristig verstärkt in Richtung Hightech- und Highend-Produkte (Biotechnologie) entwickelt werden
- Produkte sollen weitgehend modular strukturiert sein und ein modernes didaktisches Design abbilden.

Strategische Zielstellungen:

- Die neue Matrix-Organisationsstruktur muss effektiv gelebt und gestaltet werden.
- Entwicklung der Bildungsstätten zu relativ autonomen Einheiten
- Entwicklung eines Lern-Dienstleistungs-Center/Lernagentur IMT
- Mitarbeiter-Anzahl und Qualifikation/Kompetenzpotenziale ausbauen

- Verstärkung und Verbesserung der Teamarbeit
- Reduktion von prozessorganisierenden Leistungen durch Prozessoptimierung

Methodisch-didaktische Zielstellungen:

- Erwachsenenpädagogische Zielsetzungen im Rahmen kundenorientierter Didaktik realisieren
- Umsetzung von handlungsorientierten Bildungszielen mittels moderner Lernarrangements, Methoden und Medien

7 Literatur

Argyris, C.; Schön, D. A.: Organizational learning. A theory of action perspective. Reading, Mass. 1978

Aulerich, G.; Bootz, I.: Weiterbildung der Weiterbildner. Unterstützung für eine sich wandelnde Profession. In: QUEM-Bulletin, 5'99, S. 1-4

Deitering, F. G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995

Seiwert, L.: Das neue 1x1 des Zeitmanagements. Offenbach 2000 a

Seiwert, L.: DISG – Zeitmanagementprofil. Offenbach 2000 b

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 149-160

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

Staehle, W. H.: Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München 1991

Straka, G. A.: Auf dem Weg zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. Bremen 1998

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, S. 81-143

Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten und virtuellen Lernens

Unter selbst organisiertem Lernen bzw. selbst gesteuertem Lernen verstehen wir keine feststehende Fortbildungsmethodik. Die Begriffe stehen vielmehr für komplexe grundsätzliche Forderungen an die Gestaltung von Lernvorgängen. Lernvorgänge sollen aus der Perspektive der Lernenden, d. h. aus der Perspektive der Aneignungsseite (deshalb "selbst"), entwickelt und gestaltet werden. Die Beachtung der Lernkontexte gewinnt dadurch enorm an Bedeutung. Die Fortbildung oder das virtuelle Lernarrangement sollen als eine anregende und unterstützende Lernumgebung gestaltet werden, und Lernerfolge zeigen sich als Kompetenzentwicklung beim beruflichen Wiedereinstieg oder am Arbeitsplatz. Infolgedessen erhält Lernen auch die Bedeutung von Entwicklung. Die Adressat(inn)en von Lern- und Beratungsangeboten sind Einzelpersonen, Gruppen und Netzwerke. Beim selbst organisierten Lernen rückt außerdem die Organisation als kollektiver Adressat in das Blickfeld der Weiterbildung. Werden Lernvorgänge nach dem Prinzip des selbst organisierten Lernens gestaltet, bedeutet das eine Erweiterung der Perspektiven für alle Beteiligten. So ist es auch in dem hier beschriebenen Projekt zum selbst gesteuerten Lernen, das ein interdisziplinäres Beratungsteam von KOBRA mit dem FrauenComputerZentrumBerlin (FCZB) realisiert.

Das FCZB (<http://www.fczb.de>) ist eine etablierte Weiterbildungsorganisation, die für ihre engagierten und innovativen Fortbildungsangebote für Frauen bekannt ist. Bei der Projektbeantragung im Herbst 1999 hat die Geschäftsführerin des FCZB entschieden, didaktische Fragen zum selbst gesteuerten Lernen im Zusammenhang mit der Entwicklung von E-Learning zu bearbeiten. Ziel ist es, die Auseinandersetzung mit diesem IT-Anwendungsbereich, seinen Voraussetzungen, Bedingungen und Veränderungen in einem Prozess der Organisations- und Personalentwicklung auf allen Ebenen des FCZB zu führen. Die Mitarbeiterinnen sollen in einem Selbstversuch E-Learning erproben. Die Perspektive ist dabei, Chancen und Möglichkeiten des E-Learnings für die unterschiedlichen Zielgruppen des FCZB erfahrbar und nutzbar zu machen.

KOBRA (<http://www.kobra-berlin.de>) ist eine Supporteinrichtung für die Weiterbildung von Frauen in Berlin, die mit ihrem Seminar- und Beratungs-

angebot für die Verbesserung der Berufs- und Arbeitsmarktchancen von Frauen eintritt. KOBRA fördert das selbst organisierte Lernen in Weiterbildungsorganisationen, weil ein ressourcenorientierter und personenzentrierter Bildungsansatz die Lebens- und Berufswirklichkeit von Frauen besser berücksichtigen kann. Weiterbildungseinrichtungen werden bei der Gestaltung des Lernkulturwandels aktiv unterstützt. Sowohl das FCZB als auch KOBRA wenden sich mit dem Beratungs- und Fortbildungsangeboten exklusiv an Frauen. Beide Einrichtungen arbeiten darüber hinaus in Netzwerken und bieten ihre Dienstleistungen Organisationen an. Sie verstehen sich als Facheinrichtungen für Gender-Mainstreaming.¹

Zusammen mit Renate Wielpütz, der Geschäftsführerin des FCZB, beschreiben die Beraterinnen in dem folgenden Beitrag die Ausgangslage im FCZB, die Gestaltungsaufgabe des Projekts sowie den Prozessverlauf der Beratung im ersten Jahr. Zu den Beraterinnen gehören die Projektleiterin Hildegard Schicke, die als Lernbegleiterin zusammen mit der Organisationsberaterin Margit Rosenthal im FCZB berät, sowie die E-Learning-Expertin Petra Tesch, die Mitarbeiterinnen online coacht und in Workshops als Dozentin arbeitet. Die vier Autorinnen haben ihre Zusammenarbeit als Gelegenheit genutzt, das Projekt zu reflektieren, und infolgedessen ist der Artikel auch Bestandteil des Beratungsprozesses.

1 Ausgangssituation im FCZB

Das Entwicklungsvorhaben zum selbst gesteuerten Lernen/E-Learning entstand aus einer Reihe von FCZB-internen Diskussionen, die Mitte der 90er Jahre begonnen haben, sich jedoch durch die Priorität auf Organisations- und Personalentwicklungs-Projekte wie

- Diversity-Management (Entwicklungsprojekt interkulturelle Kompetenzen/Organisation, Entwicklung eines Qualitätshandbuchs interkulturelle Kompetenzen),
- die Einführung alternierender Telearbeit,
- Total-Equality-Strategien (das FCZB ist Total-Equality-Prädikatsträgerin)

und durch entsprechende Aufträge (s. hierzu auch Abschnitt Aktivitäten des FCZB im Zusammenhang des Entwicklungsvorhabens zum selbst gesteuerten Lernen/E-Learning) erst Ende der 90er Jahre konkretisierte. So wurden E-Learning-Projekte oder Module im Kontext selbst gesteuerten Lernens in den Fortbildungen partiell von den Mitarbeiterinnen durchgeführt, ohne dass selbst gesteuertes Lernen/E-Learning zu einer Gesamtzielsetzung oder zu einer Gesamtstrategie des FCZB mit entsprechender Organisations- und Personalentwicklung wurde.

Angebote des FCZB

Die Angebote des FCZB haben sich in den letzten zehn Jahren grundlegend verändert. Mit den durch Multimedia und Internet verursachten Veränderungen entstanden nicht nur eine Reihe neuer Profile und Tätigkeitsfelder (das FCZB widmet sich hauptsächlich den so genannten "Schnittstellenberufen oder -tätigkeiten wie Informationsmanagement, Multimedia in Kombination mit Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und interkultureller Kommunikation, E-Business etc.), auch die Anzahl der neuen Profile und der Druck, sie dem wirtschaftlichen Bedarf entsprechend "zur Verfügung zu stellen", hat sich enorm gesteigert (mehr Innovation in kürzerer Zeit). Diese Tendenz spiegelt sich nicht nur in den Angeboten für arbeitslose Frauen, sondern auch in den modularen Angeboten für Berufstätige oder in Firmenschulungen. Die Kooperation mit Unternehmen entweder im Fortbildungsverbund oder bei Praxisprojekten und Praktika von Fortbildungsteilnehmerinnen erhielt in den vergangenen Jahren einen höheren Stellenwert.

Hinzu kamen – als politischer Hintergrund für die Arbeit des FCZB – in den letzten zehn Jahren eine deutliche Verschiebung des frauenpolitischen Fokus der öffentlichen Fördergeber sowie ein frauenpolitisches Rollback im Kontext der deutschen Einheit bei gleichzeitig zunehmender Diskriminierung von Migrantinnen und Zunahme rassistischer Handlungen. Beide politischen Entwicklungen haben dazu geführt, die Bemühungen um Angebote im Sinne des Gender-Mainstreaming und im Sinne der interkulturellen Kommunikation zu verstärken. Last but not least spielt der so genannte digital divide, von dem unterschiedliche weibliche Zielgruppen stark betroffen sind, eine zunehmende Rolle in unserer Arbeit. Für Schülerinnen und Lehrerinnen, erwerbslose Frauen und Sozialhilfeempfängerinnen sowie insbesondere Migrantinnen wurden und werden Angebote entwickelt, um ihnen den Zugang zur Informationsgesellschaft zu erleichtern. Hilfreich waren dabei Programme der EU-Kommission, die wir für die notwendige Innovation und antidiskriminierende Arbeit nutzen konnten. Das FCZB arbeitet seit ca. 15 Jahren in internationalen Kooperationen (EU-weit und über die Grenzen der EU hinaus). Pro Jahr werden im FCZB ca. 1000 Frauen in kurzen oder längeren Fortbildungen qualifiziert.

Mitarbeiterinnenstruktur

Im FCZB arbeiten derzeit 17 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, davon neun in Vollzeit und acht in Teilzeit, und ca. 30 freiberufliche Mitarbeiter/-innen.

Die Mitarbeiter/-innen sind mit wenigen Ausnahmen weiblich (Ausnahmen nur bei den freiberuflich Tätigen), im pädagogischen Bereich verfügen alle über einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, im Verwaltungs- und Logistikbereich über einen Hochschul-, einen Fachschulabschluss oder eine Berufsausbildung. Das Alter liegt zwischen 30 und 51 Jahren.

Die festen Mitarbeiterinnen nehmen – mit wenigen Ausnahmen (Verwaltung oder Systemadministration) Dozentinnen- bzw. Trainerinnenfunktionen wahr; das aktive Involvement möglichst aller Mitarbeiterinnen in die Fortbildungen gehört zu den Prinzipien der Arbeit im FCZB. Darüber hinaus sind derzeit sechs Mitarbeiterinnen als Fortbildungsleiterinnen aktiv, eine Kollegin plant und betreut das modulare Angebot sowie die Schulungen für Institutionen und Unternehmen, eine weitere Kollegin koordiniert den gesamten Fortbildungsbereich.

Leitungs- und Querschnittsaufgaben im FCZB, die entweder das gesamte Tätigkeitsfeld oder einen Teil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen beschreiben, sind

- Akquisition, Marketing, Organisations- und Personalentwicklung sowie internationale Aufgaben (Geschäftsführerin, Mitarbeiterin Online-Marketing und PR),
- Verwaltung/Ökonomie (Leiterin Verwaltung/Finanzen),
- Kommunikation mit der Bundesanstalt für Arbeit, Antragstellung (verantwortliche Mitarbeiterin für das Arbeitsamt),
- Koordination Fortbildung (Koordinatorin Fortbildung),
- Koordination der Kompetenzzentren (Mitarbeiterinnen, die die Arbeit eines Kompetenzzentrums koordinieren),
- Systemadministration (Leiterin Systemadministration, zwei Mitarbeiterinnen),
- Entwicklungs- oder Querschnittsprojekte, die Innovationen vorbereiten oder der Desegregation des Arbeitsmarkts für Frauen dienen, wie z. B. die “Europäische Datenbank – Frauen in Führungspositionen”, die Beteiligung des FCZB am Projekt “Lernende Region”, die Partnerschaft im Rahmen eines “Leonardo-Projekts” der EU-Kommission zum Thema E-Learning.

Organisations- und Personalentwicklungsprozesse

Organisations- und Personalentwicklung sind im FrauenComputerZentrum-Berlin fester Bestandteil der Arbeit. Die Schwerpunkte der (Fortbildungs-) Aktivitäten lagen lange auf den sich ständig verändernden technischen Arbeitsfeldern der einzelnen Mitarbeiterinnen. Seit Mitte der 90er Jahre wurden jedoch gezielt Entwicklungsprojekte realisiert, in die alle Mitarbeiterinnen involviert waren und sind und die folgende Gebiete umfass(t)en:

- Diversity-Management (Entwicklungsprojekt interkulturelle Kommunikation/Organisation, Entwicklung eines Qualitäts-Handbuchs interkulturelle Kompetenzen),
- Arbeitsorganisations- und Arbeitszeitflexibilisierung (Einführung von alternierender Telearbeit im FCZB),
- Total-Equality-Strategien (das FCZB ist Total-Equality-Prädikatsträgerin),
- FCZB-interne Kompetenzzentren (z. B. zu den Themen Didaktik/E-Learning, neue technische Entwicklungen, Schlüsselkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen)

Aktivitäten des FCZB im Zusammenhang des Entwicklungsvorhabens zum selbst gesteuerten Lernen/E-Learning

Im thematischen Kontext des Vorhabens stehen eine Reihe von Aktivitäten, die teilweise aus der Arbeit des Projekts direkt hervorgegangen sind, teilwei-

se bereits vor Beginn des Entwicklungsprojekts durchgeführt wurden und zu seiner Beantragung beigetragen haben oder zum Teil durch Aufträge oder Kooperation entstanden sind.

Zwischen 1999 und 2001 wurde im Rahmen des EU-Aktions-Programms “Leonardo” in Kooperation mit Partnerinnen aus Österreich, Portugal und Rumänien das Projekt “Together” durchgeführt, in dem das FCZB E-Learning-Produkte (CBT und WBT) auf ihre Adäquatheit für Frauen testete, die Produkte modifizierte und adaptierte und ein E-Learning-Portal entwickelte. Etwa zeitgleich erhielt das FCZB Aufträge von “Schulen ans Netz”, die im Kern Online-Tutorials für Mädchen bei der Einführung in das Internet zum Inhalt hatten. Folgeaufträge beinhalteten die Erstellung von Internet-Einführungsmaterialien für Mädchen und Lehrerinnen sowie Trainings für Studentinnen, die Mädchen an Schulen mit dem Internet vertraut machen. Ein 1999 entwickeltes Konzept eines Internet-Portals für Frauen in Berlin enthält ebenfalls E-Learning-Aspekte, die es “Internet-Neulingen” ermöglichen sollen, sich dem Internet “online”-lernend zu nähern. Zu erwähnen sind auch E-Learning-Module in Fortbildungen der letzten Jahre (z. B. die Nutzung eines Forums in der Fortbildung “Informationsmanagement” oder der Einsatz von Lern-CDs in der Fortbildung “Bürokommunikation”). Last but not least spielt E-Learning sowohl in den beiden EQUAL-Projekten, die das FCZB initiiert hat (Gender-Mainstreaming in der Informationsgesellschaft, E-Learning für strafgefangene Frauen) als auch im Kooperationsprojekt “Lernende Regionen” eine entscheidende Rolle.

Ergebnis des hier beschriebenen Entwicklungsvorhabens ist die Online-Fortbildung einer Mitarbeiterin zur Online-Tutorin an der FHS Furtwangen. Das dort erworbene Know-how wird nach Abschluss der Fortbildung an die Mitarbeiterinnen des FCZB weitervermittelt werden. Auch die Intensivierung der Arbeit der Kompetenzzentren “E-Learning/Didaktik” im FCZB sowie “technische Entwicklungen” ist ein Ergebnis des Projekts. Derzeit konkret identifizierbare Perspektiven, die im Kontext des Vorhabens stehen, sind z. B. auch Trainings für Online-Tutorinnen oder die stärkere Integration von Reflexionsprozessen zum selbst gesteuerten Lernen bzw. von E-Learning-Elementen in die Fortbildungen des FCZB.

2 Gestaltungsaufgabe

Die Gestaltungsaufgabe wurde bei der Projektbeantragung und in der Kontraktphase abstrakt als eine Entwicklungsaufgabe formuliert, die in der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiterinnen des FCZB, den Experten/-innen für E-Learning und den Beraterinnen zu konkretisieren ist. Unter E-Learning werden IT-gestützte Lehr- und Lernprozesse in ihrer Gesamtheit verstanden. Dem entsprach auch die weite Perspektive der Beteiligten zu Projektbeginn. In dem Interesse an bestimmten Expertinnen, in der Klärung der Aufträge an die Expertinnen, in den Workshops mit den Expertinnen und in der Auswertung der Workshops vollzog sich die Konkretisierung der Gestaltungsaufgabe als ein emergenter Prozess. Schon im Sommer hatte sich das Projekt jedoch auf webgestütztes Lehren und Lernen fokussiert und wird deshalb hier aus dieser Sicht beschrieben.

Die Gestaltungsaufgabe besteht darin, eine *virtuelle Lernumgebung* (VLU) zu schaffen, mit Hilfe derer die Mitarbeiterinnen des FCZB sowohl sich selbst fortbilden als auch (während und nach Ende des Projekts) eigene Fortbildungsangebote für bestehende und neue Zielgruppen entwickeln und durchführen können.

Der Begriff virtuelle Lernumgebung bezeichnet hier keine Lernplattform, Software o. Ä., sondern die *Gesamtheit der Aspekte*, die Einfluss auf den ganz oder teilweise per Internet abgewickelten Lehr-/Lernprozess haben. Der individuelle Lernprozess der Beteiligten im FCZB ist Teil eines Entwicklungsvorhabens der ganzen Organisation. Der Aspekt des tätigkeitsintegrierten Lernens hat deshalb einen besonderen Stellenwert für das virtuelle Lernen. Infolgedessen unterscheidet sich diese virtuelle Lernumgebung von vielen bekannten virtuellen Lernangeboten auf dem Weiterbildungsmarkt, die sich an individualisierte Lerner/-innen wenden.

Eine internet- (genauer: web-)basierte Vermittlungsform wurde gewählt, weil damit für das konkrete Projekt die Annahme verbunden war, dass in einem virtuellen Rahmen:

- die Beteiligten asynchron und somit individuell flexibler agieren können, wodurch bestehende Terminkoordinationsprobleme entfallen;
- ein kontinuierlicherer Lehr-/Lern- und Diskussionsprozess möglich ist als bei einmal monatlich stattfindenden Workshops;
- Diskrepanzen zwischen Thema (Einführung von E-Learning) und Methode (Präsenzworkshops) aufgehoben sind und somit ein unmittelbarer Anwendungsbezug gegeben ist;

- die Beteiligten Erfahrungen mit dem Lernen, Kommunizieren und Arbeiten über das Internet sammeln können und somit eine intensive Verknüpfung von Arbeit und Lernen erreicht werden kann;
- ortsunabhängig gelehrt und gelernt werden kann.

Folgende Thesen liegen der Gestaltungsaufgabe und der Einbindung von E-Learning in den integrierten Prozess von Organisationsberatung und Personalentwicklung zugrunde:

These 1: Für die erfolgreiche Einführung von E-Learning in Unternehmen und Bildungseinrichtungen bedarf es keiner *neuen* Didaktik, sondern einer vertieften Reflexion der Erfolgskriterien bestehender Lehr- und Lernformen (und ihrer Umsetzung in ein anderes Medium mit Hilfe der bestehenden technischen Möglichkeiten). Die Einführung von E-Learning bildet also eine gute Gelegenheit zur kritischen Überprüfung und Revision bestehender Mechanismen. Gleichzeitig ist das Hinterfragen von Althergebrachtem und seine Aufhebung (im doppelten Wortsinn) unabdingbare Voraussetzung für Erfolg.

Damit wird klar, dass die Unterstützung bei der Einführung von E-Learning nicht allein Techniker/-innen, Didaktiker/-innen, Autoren/-innen oder Berater/-innen etc. überlassen werden darf, sondern am ehesten im Zusammenspiel aller dieser Kompetenzträger/-innen in einem interdisziplinären Team, wie dem für dieses Projekt bestehenden, zu erwarten ist.

These 2: Wie in der Weiterbildung generell, so sind auch beim E-Learning niemals nur die *unmittelbar* am Lehr-/Lernprozess beteiligten Personen ausschlaggebend für den Erfolg/Misserfolg eines (Weiter-)Bildungsangebots. Vielmehr spiegelt sich im Gelingen oder Scheitern immer auch die Einbindung des Lehr-/Lernprozesses in die Gesamtheit der Trägerstrukturen wider. Nicht das Lehrpersonal allein muss sich also mit E-Learning auseinander setzen, sondern alle Abteilungen/Bereiche/Fachgruppen eines Bildungsträgers.

Im beschriebenen Projekt wird deshalb angestrebt, neben der Leitungsebene und den Lehrgangsverantwortlichen frühzeitig auch Verwaltungsmitarbeiterinnen, die Koordinatorin Fortbildung, externes Lehrpersonal und Systemadministratorinnen einzubeziehen.

These 3: E-Learning einzuführen, weil es jetzt möglich ist oder modern oder nachgefragt oder (scheinbar) kostensparend, das ist eine schlechte Voraussetzung für Erfolg. "*It was not the medium, that causes the changes but rather the curriculum reform that accompanied the changes.*"²

E-Learning ermöglicht es, Weiterbildung qualitativ zu verändern. Diese Überzeugung des Beratungsteams auch für die Mitarbeiterinnen des FCZB erlebbar und konkret erfahrbar zu machen, die Begriffe “Selbstorganisation”, “Selbststeuerung”, “lebenslanges Lernen”, “learning on demand” usw. in der *eigenen Lernpraxis* zu erleben, ist Aufgabe und gleichzeitig Ziel des Projekts und nach Meinung der Beraterinnen notwendige Voraussetzung für eigene E-Learning-Angebote des FCZB.

These 4: Auch in Zukunft werden Bildungsträger mit Gewinn am Markt agieren können, die kein E-Learning anbieten. Zwar steigt sowohl die Zahl der Online-Anbieter als auch der Angebote: Die Medienbranche prognostiziert nach Angaben von Prof. L. Issing, FU Berlin, für das Jahr 2002 bereits einen Anteil von mehr als einem Viertel für Online Trainings (Issing 1999); zum Vergleich: 1998 waren es erst zehn Prozent. Dennoch wird Fort- und Weiterbildung in Präsenzveranstaltungen sicherlich niemals völlig vom Markt verdrängt werden. Da aber bereits jetzt eine Weichenstellung in Bezug auf Zielgruppen für E-Learning oder Präsenzangebote zu beobachten ist (vgl. Harhoff 2002), wird der Einstieg bzw. die Ablehnung des Einstiegs in den E-Learning-Markt weitreichende Konsequenzen für die Perspektiven des FCZB haben.

Zu einer Selbstverortung des FCZB innerhalb des Weiterbildungsmarkts beizutragen, um die Bestimmung von Handlungsperspektiven voranzutreiben, ist deshalb ein weiterer Schwerpunkt des Projektdesigns.

These 5: E-Learning umfasst eine *Vielzahl von Modellen, Szenarien und Methoden* und ist weder auf bestimmte Themen noch auf festgelegte Zielgruppen beschränkt. Allein entscheidend ist, ob und wie es gelingt, einen didaktischen Rahmen für ein zu bestimmendes Bildungsbedürfnis und eine Lernsituation zu stecken. Wenn sich E-Learning bei dieser Klärung als nicht funktional erweist, sollte darauf verzichtet werden.

Die Mitarbeiterinnen des FCZB bei ihrer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Szenarien, Modellen und Methoden von/für E-Learning zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam zu untersuchen, welche Ressourcen im FCZB bestehen bzw. welche mit welchem Aufwand neu geschaffen werden müssen, ist eine Aufgabe innerhalb des Projektdesigns für E-Learning.

These 6: “Die adäquate Berücksichtigung von *Kommunikationsvoraussetzungen und -interessen* der Lernenden ist ein wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für E-Learning bzw. dessen Umsetzung. Dabei genügt es nicht, wenn Know-how und Infrastruktur nur auf Seiten der Lehrperson vorhanden sind, es muss dafür gesorgt werden, dass die Lernenden auch über die notwendigen Ressourcen verfügen.” (Kunz 2000)

Im Projekt sind die Fortbildungsverantwortlichen des FCZB selbst Lernende, sollen sich aber gleichzeitig als E-Designerinnen erleben, indem sie die VLU dazu nutzen, beispielhaft ein eigenes E-Learning-Angebot für eine neue oder bestehende Zielgruppe zu gestalten. Dazu wird auf der Lernplattform ein zweiter Kurs eingerichtet, in dem sie selbst Designerinnenrechte haben.

Die Doppelrolle als Lernende und Lehrende und der damit verbundene Wechsel der Handlungsperspektive soll sie dazu befähigen, das eigene Lern- und Kommunikationsverhalten weiterzuentwickeln, aber auch, es zu reflektieren, um daraus Rückschlüsse für die eigene Arbeit ziehen und konkrete Handlungsanleitungen ableiten zu können. Der pädagogische Beratungsprozess fördert somit einerseits die *professionelle Selbstklärung*, andererseits zielt er direkt auf eine Erhöhung der Professionalität der Mitarbeiterinnen und somit auf die pädagogische Innovationsfähigkeit des FCZB ab.

These 7: Lernerfolg und -zufriedenheit sowie auf der anderen Seite auch Lehrerfolg und -zufriedenheit steigen proportional mit dem Grad der *aktiven Beteiligung* und dem Erleben des Potentials von virtueller Teamarbeit. Kommunikation und kooperatives Lernen sind bei dem in diesem Projekt angewandten “integrated model”³ also sowohl Methode als auch Voraussetzung.

Die Lernumgebung so einzurichten, dass Kommunikation – auch nach Gruppen differenziert – synchron und asynchron stattfinden kann, sowie ein aktivierendes Klima für Kommunikations- und Teamprozesse zu initiieren und zu fördern, ist deshalb ein wichtiger Aspekt innerhalb des gesamten Designs.

These 8: Eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der VLU spielt die *technische Umsetzung* des didaktischen Designs. Für das hier beschriebene Projekt wird mit WebCT eine weltweit vielfach und langjährig erprobte, webgestützte All-in-one-Lern- und Kommunikationsplattform benutzt, die über eine breite Palette an Lern-, Kommunikations- und Auswertungstools sowie eine hohe Zuverlässigkeit, Skalierbarkeit und Adaptierbarkeit verfügt.

These 9: Das Lösen der technischen wie der sozialen und organisatorischen Probleme, die mit der erfolgreichen Einführung von E-Learning in Unternehmen und Bildungseinrichtungen einhergehen, kann nur durch *kontinuierliche Aushandlungsprozesse* zwischen den jeweils Beteiligten gelingen. Eine stabile Kommunikation und wechselnde Kooperationen zwischen den einzelnen Subsystemen stellt die Basis für den Lern- und Entwicklungsprozess dar. Die Beteiligten müssen eine Balance zwischen “*bewahren*” und “*verändern*” finden. Organisationen entwickeln Handlungsmuster, die ihrer Kultur, ihren Werten und Normen entsprechen und die Weiterbildungseinrich-

tungen mit ihren Dienstleistungen zum Erfolg führen und ihr Überleben sichern. Im Laufe des Organisationsgeschehens bilden sich aber auch Entwicklungshemmende Faktoren heraus, die durch neue Herausforderungen die Probleme der Organisation an die Oberfläche bringen. Ohne die *Etablierung von Selbstbeobachtungs- und Reflexionsschleifen* kann keine erfolgreiche Innovation gelingen. Lern- und Reflexionsfähigkeit der Einzelnen bilden die Grundlage gut funktionierender Teams. Die persönlichen beruflichen Entwicklungsziele müssen mit der Zukunftsperspektive der Organisation eine gemeinsame Vision bilden.

Ziel der Begleitung ist es, Lernprozesse gleichzeitig parallel auf der Ebene der Person, der Gruppe/des Teams und der Organisation anzuregen. (Vgl. Beschreibung des Beraterinnenverständnisses) E-Learning-Projekte sind eine Reaktion auf die Notwendigkeit des Wandels und können Organisationswandel auslösen. Die Leitung der Organisation ist dafür verantwortlich, dass es zu einer strategischen Ausrichtung kommt und dass das Lernen zu Ergebnissen führt.

3 Systemisches und prozessorientiertes Beraterinnenverständnis

Berater/-innen haben die Gelegenheit, sich in Organisationen einzumischen, wenn diese Veränderungen anstreben oder Lösungen für ein konkretes Problem suchen, das die Organisation nicht mit den bisherigen Verfahrensweisen glaubt, lösen zu können. In dem beschriebenen Praxisbeispiel mischen sich Beraterinnen von KOBRA in die Weiterbildungsorganisation FCZB ein.

Wie die Beraterinnen diesen Auftrag verstehen und ihn in der Praxis umsetzen, ist abhängig von ihrem Beratungsverständnis, ihrem Erfahrungshintergrund und ihrer Feld- und Fachkompetenz. Darüber soll hier Auskunft gegeben werden.

Aus systemischer Sicht begegnen sich in dem beschriebenen Beratungsprojekt:

- Klientensystem (KS) FCZB
- Beratersystem (BS) Beraterinnenteam bei KOBRA: Rosenthal, Schicke, Tesch
- Beratungssystem alle in den Beratungsprozess involvierten Systeme, die Einfluss nehmen, d. h. das Klientensystem FCZB, das Beratersystem, die wissenschaftliche Begleitung und QUEM in der Funktion der Leitung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms

Die *Schaffung eines geeigneten Beratungskontextes*⁴ zählt zu den wesentlichen Interventionen innerhalb der systemischen Beratung. Deshalb sollte das Beratungssystem eine *Abbildung des gesamten Systems* in seiner Komplexität sein, damit den unterschiedlichen Perspektiven Rechnung getragen werden kann. Diesem Anspruch versuchten die Beraterinnen durch eine entsprechende Architektur gerecht zu werden (vgl. Verlauf des Beratungsprozesses).

Für das Projekt im FCZB ist es demzufolge sinnvoll, folgende Akteure und Akteurinnen einzubinden:

- Projektnehmerin/KOBRA, verantwortlich gegenüber QUEM und Auftraggeberin für das Beratersystem

- das FCZB/Klientensystem und Auftraggeberin bei der Kontraktierung von Beratungsleistungen
- Mitarbeiterinnen des FCZB aus unterschiedlichen Bereichen: Fortbildungsbereich, Verwaltung und Systemadministration
- Leitungsebene des FCZB
- ehemalige oder potentielle Teilnehmerinnen aus Fortbildungen des FCZB (wurden bisher nicht einbezogen)
- Honorarkräfte (sie sollen später einbezogen werden)
- Experten/-innen für E-Learning/Beratersystem
- Lernbegleitung/Beratersystem

Bei der Projektbeantragung hatten sich die Beteiligten bei KOBRA und im FCZB darauf verständigt, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung integriert zu bearbeiten. Die Gestaltungsaufgabe des Beratungsprojekts legt eine solche Herangehensweise nahe. Das Beratungsteam orientiert sich dabei an dem Paradigma zielklärender Entwicklungsberatung.

Organisationsentwicklung und Personalentwicklung werden in einem iterativen, längerfristig angelegten Beratungsprozess realisiert. Dieser Prozess umfasst die Organisation als gesamtes System, beteiligt alle fest angestellten Mitarbeiterinnen aktiv und nimmt auf den Wandel im Umfeld Bezug. Die Gestaltungsaufgabe des Beratungsprojekts erfordert es auch, dass Expertenwissen für das FCZB zur Verfügung gestellt wird. Es soll nicht als Expertenberatung oder als Qualifizierung eingebracht werden, denn das würde bedeuten, dass die Mitarbeiterinnen mit Lösungen konfrontiert werden, an denen sie selbst nicht beteiligt sind. Die Beraterinnen gehen vielmehr davon aus, dass es wichtig ist, *alle Betroffenen zu Beteiligten* zu machen. Deshalb nehmen sie die Funktionsweise des gesamten Systems ins Visier der Beobachtung. Nicht Einzelne und ihr Lernprozess stehen vorrangig im Fokus der Beobachtung, sondern die Gesamtorganisation mit ihren Interaktionen zu ihren relevanten Umwelten. Der Blick richtet sich auf die Muster der Organisation, die das Verhalten der Einzelnen und der Subsysteme beeinflussen. Die Unterscheidung von System und Umwelt verändert grundlegend den Beobachtungsfokus.

Das Beratersystem klärt, auf welche Interventionsebene es im FCZB Einfluss nimmt und welche Annahmen es hat, wie sich die Interventionen wechselseitig beeinflussen können/sollen. Die Beraterinnen unterscheiden drei Interventionsebenen, die im Fokus der Beobachtung stehen und die in der Beratung gleichzeitig vorhanden sind:

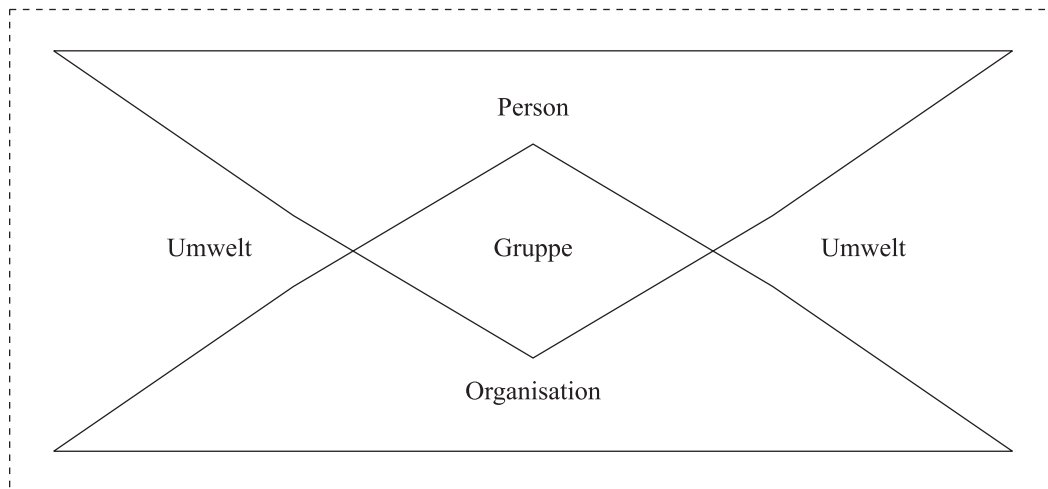
- Person: Mitarbeiterin im FCZB; Geschäftsführerin im FCZB
- Gruppe: Teams im FCZB, Lerngruppen in Workshops
- Organisation: das FCZB als überindividueller kollektiver Adressat

Die Lernprozesse finden im FCZB nicht nacheinander auf unterschiedlichen Ebenen, sondern gleichzeitig parallel auf allen drei Ebenen statt.

Abbildung 1

Lernprozesse im FCZB

(Beucke-Galm verändert nach Watkins/Marsick)



Beispielsweise kann in einem Workshop mit dem Gesamtteam des FCZB der kollektive Adressat FCZB als Organisation in Beziehung gesetzt werden zu Teamstrukturen in den Funktionsbereichen. Die sich ergebende Prozessdynamik kann auf der individuellen Ebene bei der Mitarbeiterin die Bereitschaft auslösen, sich aktiv einzubringen und ihre Perspektive deutlich zu machen. Die neu gewonnenen Sichtweisen können über den Workshop hinaus die Absprachen an Schnittstellen beeinflussen.

Berater/-innen treffen in der Regel nicht auf den Idealfall einer lernenden Organisation. Organisationsberatung übernimmt deshalb unabhängig von dem inhaltlichen Problemanlass die Funktion, die passiven Beratungsvoraussetzungen zu schaffen und zu fördern. Schöffter hat diese Funktion von Organisationsberatung beschrieben und bezeichnet sie als Lernberatung von Organisationen:

“Die Beratbarkeit des organisationalen Problems oder Entwicklungsziels ist daher keine Frage, die sich im Vorhinein entscheiden lässt, sondern sie wird zum Ergebnis eines (überindividuellen) Entscheidungs- und Lernprozesses, auf welche Weise und von wem der gewünschte strukturelle Wandel wahrgenommen und bearbeitet wird.” (Schöffter 2000, S. 58)

Die Interventionen der Beraterinnen im FCZB erfüllen auch diese Funktion der Lernberatung. Es können sich beispielsweise bei den Mitarbeiterinnen

oder der Geschäftsführung (Interventionsebenen Person bzw. Team) offene Fragen oder Problemsichten ergeben, die die Entwicklung und Wirkung des Beratungsprojekts in der gesamten Organisation berühren. Die Beraterinnen schlagen dann ein Beratungsdesign vor, in dem diese Aspekte zum Ausdruck kommen können und bearbeitet werden. (Vgl. Verlauf des Beratungsprozesses)

Prozess der Informationsschöpfung im System

Das Beratersystem differenziert nicht mehr zwischen Diagnose und Intervention. Es geht vielmehr darum, die Organisation FCZB und die Beraterinnen in einen Prozess der wechselseitigen und gemeinsamen Diagnose einzubinden. Jede Informationssammlung wird selbst als eine Intervention verstanden, da nicht nur die Beraterinnen Daten sammeln, sondern das FCZB angeregt wird, die eigenen Verhaltensweisen aus einem veränderten Blickwinkel zu betrachten und andere Verknüpfungen als bisher herzustellen.

Gerade in der Kontraktphase zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme können weder das FCZB noch die Beraterinnen genau wissen, welches Wissen und Know-how in der gegebenen Situation notwendig werden.

In diesem Sinne messen die Beraterinnen der *Kontraktphase* mit ihren Annäherungs- und Klärungsprozessen große Bedeutung und Aufmerksamkeit bei. Der Austausch und die Klärung der wechselseitigen Erwartungen, die Klärung der Rollen sind, je komplexer das Beratungsprojekt ist, von entscheidender Bedeutung für den Gesamtablauf des Beratungsprojekts. Neben diesem Klärungsprozess ist es gleichzeitig wichtig, früh das Selbstbeobachtungs- und Selbstaktivierungspotenzial zu mobilisieren und nicht dem vorhandenen Bedürfnis des Klientensystems nach Erklärungen und schnellen Lösungen nachzugeben. Bewusst zurückhaltendes, aber auch konfrontierendes Verhalten bei gleichzeitiger Prozesssteuerung dominieren das Handeln der Beraterinnen.

Die Konsequenz dieser Haltung besteht darin, dass die Beraterinnen auf der Grundlage ihrer sorgfältigen Hypothesenbildung zwar eine Lernarchitektur erarbeiten und vorschlagen, aber immer aus dem jeweiligen Prozess heraus intervenieren. Das heißt, die geplante Architektur und das Design verändern sich im Laufe des Beratungsprozesses permanent und werden entsprechend angepasst. Dies trifft ebenso für den Kontrakt zu.

Nach unserem Verständnis ist das Kontraktieren ein permanenter Prozess, der sich durch Annahmen und Planung von Architektur und entsprechend (neue) Anpassung und Veränderung kennzeichnet. Der Kontrakt wird immer

wieder neu verhandelt und entsprechend den Organisationsrealitäten angepasst, d. h. es handelt sich um einen iterativen Prozess. Innerhalb der Kontraktverhandlungen begegnen die Beraterinnen der Organisation FCZB mit all ihren unbewussten und bewussten Kommunikations- und Interaktionsmustern.

Der Kontrakt selbst ist eine wirksame Intervention. Als Intervention betrachten wir nur solche Handlungen der Beraterinnen, die sich am Klientensystem orientieren, eine bestimmte Wirkung erzielen sollen und aufgrund von Hypothesen gebildet wurden.

“Der Berater muss in der Lage sein zu erspüren, was er oder sie noch nicht weiß und dieser Prozess kann nur ein aktives Suchen aus den Tiefen des Nichtwissens sein, da wir voller Vorurteile, Abwehr, unbewusster Annahmen, Hypothesen, Klischees und Erwartungen stecken.” (Schein 2000, S. 29)

In der Anfangsphase geht es beim Kontraktieren immer wieder darum, eine tragfähige Beziehung zum Klientensystem aufzubauen. Die Beraterinnen sind darin herausgefordert, eine Balance zwischen Anpassung und mutiger, irritierender Intervention zu finden. Beim Kontraktieren zeigt sich die Anschlussfähigkeit der Beraterinnen an die Organisation.

Das erfolgreiche Aushandeln setzt ein erfahrenes und interdisziplinär arbeitendes Beratersystem voraus, das in der Lage ist, sich in diesem Spannungsbogen zu bewegen.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit in einem Beraterinnenteam

Systemische Organisationsberatung geht von einem Beratersystem aus, das sich selbst als System betrachtet und dem Klientensystem gegenübersteht. Als die Anforderungen an die Lernbegleitung (d. h. an das Beratersystem) im Zuge der Projektbeantragung beschrieben wurden, wurde deutlich, dass unterschiedliche Disziplinen beteiligt werden müssen. Die Organisationsberatung für das FCZB erfolgt entsprechend durch ein interdisziplinäres Team, in dem sich die Kompetenzen der Mitglieder ergänzen, um den vielfältigen Anforderungen in dem Beratungsprozess und in unterschiedlichen Beratungsphasen und Situationen gerecht zu werden. Das interdisziplinäre Beraterinnenteam nimmt Einfluss darauf, wie viel Zeit für Reflexion und Gestaltungsarbeit eingeplant wird.

Differenzierungen und Strukturmerkmale, die im Hinblick auf Gestaltung und Wirkung von Interventionen Einfluss nehmen, sind in unserem Projekt:

- Auftraggeberin (KOBRA) für das Beratersystem
- interne Projektleitung bei KOBRA
- externe Beraterinnen auf Honorarbasis
- gleichgeschlechtliche Zusammensetzung
- unterschiedliche Honorierung

Unterschiedliche Professionslogiken treffen zusammen und aufeinander; in diesem Praxisbeispiel die Logiken von:

- Wissenschaft
- Erwachsenenpädagogik
- Organisations- und Personalentwicklung
- Betriebswirtschaft
- Informatik

Gemeinsame Reflexion, Hypothesenbildung und Interventionsplanung sind die Grundlage für erfolgreiche und professionelle Beratung. Insbesondere der jeweilige professionelle Erfahrungshintergrund der Beraterinnen nimmt Einfluss auf die Wahrnehmung, Haltung und Interventionsmöglichkeiten von Organisationswirklichkeiten.

Die Erweiterung des Beratungsteams mit einer E-Learning-Expertin ergab sich aufgrund der im Prozess deutlich gewordenen hohen Erwartung der Mitarbeiterinnen, möglichst schnell tätigkeitsbezogen zu lernen. Diese Fachkompetenz in das Beraterinnenteam zu integrieren, entspricht dem Prozessberatungsmodell, das Expertenberatung nicht ausschließt, sondern ebenso Begrenztheit anerkennt um, wie bereits beschrieben, den Anforderungen des Auftrags und der Komplexität Rechnung zu tragen. Die gemeinsamen Erfahrungen und Wahrnehmungen mit dem Klientensystem in unterschiedlichen Lernsituationen bereichern die Zusammenarbeit bei der Hypothesenbildung und grenzen "blinde Flecken" der Beraterinnen ein. Die gemeinsame Interventionsplanung schließt aber nicht aus, dass spontane Interventionen stattfinden, für die jede Beraterin die Verantwortung übernimmt. Parallele Entwicklungen in unterschiedlichen Lernkontexten wie z. B. die Reaktionen der Mitarbeiterinnen auf die Lernanforderungen des Online-Coachings können in ganz besonderer Weise in einem interdisziplinären Team berücksichtigt und beachtet werden.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit in dem Projektverbund des Forschungsprogramms

Das Beratersystem ist in den Projektverbund von QUEM eingebunden und steht in einem kollegialen Austausch mit den jeweiligen Lernbeglei-

ter(inne)n der drei weiteren Teilprojekte. Die kollegiale Zusammenarbeit der Lernbegleiterinnen aus der Region Berlin gestaltet sich intensiver. Die wissenschaftliche Begleitung und die Lernbegleitung aus zwei Teilprojekten treffen sich mehrmals im Jahr zu einem offenen Erfahrungsaustausch, in dem die Beratungsverläufe in den Teilprojekten reflektiert werden. (Vgl. Beitrag von Evelyne Fischer in diesem Band) Durch diese Einbindung erweitern sich die Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen und Beratungszugänge. Eine externe vergleichende Betrachtung des Beratungsprojekts im FCZB wird möglich, und das Beratersystem bei KOBRA kann sich in einem größeren Feld von Beratung zum Lernkulturwandel in Bildungsorganisationen verorten.

4 Verlauf des Beratungsprozesses

Der Beratungsprozess des ersten Jahrs unterteilt sich in drei Phasen. Die ersten beiden Phasen haben sich “von selbst” aus der Logik des Projektverlaufs ergeben, die letzte Phase ist bereits Ergebnis von Reflexionsprozessen im Beratungsverlauf:

- Kontraktphase beim Projektstart (Januar bis April 2001)
- Orientierungsphase (Mai bis September 2001)
- Ausdifferenzierung der Lernarchitektur: Leitungsscoaching und On-line-Coaching zu webgestütztem Lehren und Lernen (Oktober 2001 bis Januar 2002)

Sie werden im Folgenden beschrieben.

4.1 Kontraktphase beim Projektstart

(Januar bis April 2001)

Sie umfasst folgende Beratungsleistungen:

- zwei Gespräche in der Steuerungsgruppe
- Rundgang im FCZB und Informationsgespräch mit der Geschäftsführerin
- Gruppeninterview mit fünf Mitarbeiterinnen
- zwei eintägige Workshops mit dem Gesamtteam

Der Arbeitsbeginn der Beraterinnen und die Kontraktphase mit dem FCZB begannen in etwa zeitgleich im Januar 2001. Eine Fülle von Aufgaben galt es am Anfang zu bearbeiten:

- Aufbau vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen mit der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen
- Klärung des Auftrags: Klärung von formalen Zuständigkeiten und Rollen sowie Verständigung über das Beratungssystem und das vorläufige Beratungsdesign
- Klärung relevanter Außenbeziehungen: kooperative Zusammenarbeit bei der Evaluation des Beratungsprojekts durch die wissenschaftliche Begleitung und die Gestaltung der Kontaktaufnahme zu Expert(inn)en für E-Learning und deren Einbindung in das Projekt
- Klärung des Organisationsinteresses: Ziele des Projekts

Die Beraterinnen haben zu Beginn zwei Gespräche mit den Geschäftsführerinnen von KOBRA und dem FCZB geführt.⁵ Es wurden die gegenseitigen Rollenerwartungen geklärt. Um sich ein Bild von der Komplexität des Beratungssystems zu machen, wurden alle involvierten Systeme und ihre Systemgrenzen gekennzeichnet. Dies hat dazu beigetragen, die Arbeitsbeziehungen zu klären und sich über die Gestaltung der Beziehung zur wissenschaftlichen Begleitung zu verständigen. Deutlich wurde auch, dass die Einbeziehung von Expert(inn)en für E-Learning eine wichtige Aufgabe sein würde. Die Geschäftsführerin des FCZB erwartete, dass der Aufbau kontinuierlicher Arbeitsbeziehungen zu E-Learning-Expert(inn)en möglicherweise nicht ganz einfach zu realisieren wäre.

Im Verlauf des ersten Jahrs haben die Beraterinnen noch zwei weitere Male vorgeschlagen in dieser Runde zusammenzuarbeiten. Anlass war jedes Mal die Beratung der Lernarchitektur. Insofern übernimmt diese Runde eine Funktion der Projektsteuerung und heißt deshalb später auch Steuerungsgruppe. Sie arbeitete insgesamt im Jahr 2001 viermal zusammen.

In *Informationsgesprächen* haben die Beraterinnen die Sichtweisen und Einstellungen der Mitarbeiterinnen und der Geschäftsführerin erkundet, die das Projekt in einem umfassenden Sinn betreffen:

- Welche Perspektiven haben die Geschäftsführerin und Mitarbeiterinnen in den Funktionsbereichen Verwaltung, Systemadministration und im Fortbildungsbereich?
- Welche Unterschiede gibt es in den Einschätzungen von langjährigen und von neuen Mitarbeiterinnen?
- Worin unterscheiden sich kritische Einstellungen von akzeptierenden?
- Welche Erfolgskriterien gibt es?
- Wo liegen die Risiken für die Mitarbeiterinnen, für die Geschäftsführerin und für die Organisation?
- Welche Erwartungen werden an die Beraterinnen gestellt, und welche Befürchtungen gibt es?

Die Beraterinnen haben nach den Informationsgesprächen ihre Wahrnehmungen für ihre Rückspiegelung im Startworkshop so beschrieben:

“Es gibt die Erwartung, dass die Organisationsebene mehr in das Blickfeld der Mitarbeiterinnen rücken soll (Organisationsdenken für alle).

Es soll praktisch gearbeitet werden und nicht zu theoretisch.

Es gibt viel Vertrauen in einen Prozess, der offen und ganz ungewiss ist.

Zum selbst gesteuerten Lernen gibt es unterschiedliche Vorstellungen und Annahmen.

Möglicherweise müssen sich die Rollen der Dozentinnen und das Management verändern.

Es werden zusätzliche Belastungen befürchtet.

Selbst gesteuertes Lernen wird wahrscheinlich nicht von allen Zielgruppen mit Freude aufgenommen werden.

Die technischen Lösungen (Lernsoftware, Lernportale) für E-Learning, die es auf dem Markt gibt, werden kritisch bewertet. Sie sind aus der Erfahrung des FCZB heraus für Mädchen und Frauen nicht passend.⁶

Die Mitarbeiterinnen sind im Hinblick auf das, was in dem Projekt entwickelt wird, offen. Sie haben keine vorgefasste Meinung oder Vorstellung von dem was erreicht werden soll.

Es ist nicht klar, ob es Unterschiede gibt: Wer z. B. das Thema zu einem persönlichen Anliegen macht oder wer durch Kritik den Prozess voranbringen könnte.

Außer möglicher Mehrarbeit wurden keinerlei Befürchtungen, Risiken, Ängste im Hinblick auf die zweijährige Projektarbeit geäußert, weder von den von uns interviewten Mitarbeiterinnen noch von der Geschäftsführerin.”

Lernarchitektur

Es ist Aufgabe der Lernbegleitung eine Lernarchitektur vorzuschlagen und zu begründen. Im Projektantrag wurde die Bildung einer funktionsübergreifend zusammengesetzten Entwicklungsgruppe vorgeschlagen. Monatliche Arbeitstreffen der Entwicklungsgruppe im ersten Jahr sollten den Kristallisationsprozess für weitere Selbstorganisationsprozesse im FCZB und die unterstützenden Beratungsleistungen ergeben.⁷

Die im Antrag vorgeschlagene Lernarchitektur war nicht anschlussfähig an die Vorstellungen, die sich die Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin von den Arbeitsformen in dem Beratungsprojekt machten. So befürworteten weder die Geschäftsführerin noch die Mitarbeiterinnen eine Entwicklungsgruppe, die die Delegation der Managementfunktion im Projekt an eine Parallelstruktur bedeutet hätte. In der Anfangssituation konnten die unterschiedlichen Annahmen aller Beteiligten jedoch nicht offengelegt werden, denn dies hätte ja schon eine erprobte Beratungsbeziehung und eine selbstreflexive Kommunikation mit den Beraterinnen erfordert. Die Geschäftsführerin und die Mitarbeiterinnen schlugen zunächst monatlich stattfindende Workshops vor, in denen alle fest angestellten Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführung mit Beraterinnen oder anderen Expert(inn)en zusammenarbeiten. Damit war das Klientensystem identisch mit den monatlich stattfindenden Teamsitzungen im FCZB, was bedeutete, dass die Honorar-dozentinnen zunächst nicht beteiligt werden sollten.⁸ So entstand die vorläufige Lernarchitektur.

Zu den Workshops wurden alle Mitarbeiterinnen eingeladen. Ihre Teilnahme war freiwillig. Die Mitarbeiterinnen steuerten also von Anfang an ihre Beteiligung und ihren Lernprozess in dem Projektvorhaben selbst. Gleichzeitig nahmen die Beraterinnen wahr, dass das Organisationsinteresse im Vorlauf der Projektbeantragung vage geblieben war. Die Ausgangslage im FCZB war weder als zu bearbeitendes Problem oder Arbeitsaufgabe beschrieben, noch war der in Zukunft zu erreichende Zustand als eine Soll-Anforderung entschieden.

Das Organisationsinteresse⁹ und die Selbstorganisationsprozesse von Mitarbeiter(inne)n stehen aber in einer wechselseitigen Beziehung. Die notwendige Selbstklärung der Organisation und die Selbstorganisationsprozesse der Mitarbeiter/-innen und der Leitungskräfte bedingen und ermöglichen sich gegenseitig. Die Beraterinnen entschieden deshalb, einen Klärungsprozess zu initiieren, in dem sie auf dem Startworkshop ihre Wahrnehmungen zurückspiegelten und den Rahmen für ein offenes Gespräch darüber gestalteten. Ein Ergebnis des Startworkshops war dann, dass die Mitarbeiterinnen vorschlugen, die Ziele im darauffolgenden Workshop zu klären.

Klärung vorläufiger Ziele

Die Beraterinnen gingen davon aus, dass die Klärung der vorläufigen Ziele des Projektvorhabens eine produktive Spannung zwischen der strategisch ausgerichteten Perspektive der Geschäftsführung und den Perspektiven der Mitarbeiterinnen vor dem Hintergrund ihrer Aufgabenbereiche und ihrer Nähe zu den Nutzerinnen des FCZB ergeben würde. Sie wollten in dem zweiten Workshop für die Beteiligten einen Rahmen gestalten, der es ihnen er-

möglichen sollte, das Vorhaben vorläufig “abzustecken”, Differenzen zu erkennen, Unvereinbares wahrzunehmen und dabei zu entdecken, was motivieren könnte und welche Vorbehalte von Anfang an ernst genommen werden müssen.

Die Kommunikation zwischen der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen und unter den Mitarbeiterinnen verlief während des Workshops respektvoll aber zurückhaltend. Alle vermieden es, persönliche Annahmen offen zu legen, Bedenken und Befürchtungen zu nennen, Erwartungen aneinander auszusprechen oder gar Forderungen zu stellen und Kritik zu üben. Die Beraterinnen spiegelten ihre Wahrnehmungen zurück und machten darauf aufmerksam, dass es möglicherweise einen Zielkonflikt im Projektvorhaben gibt, denn es wurden folgende divergierende Ansprüche in dem Gespräch sichtbar:

- den Anforderungen in Bezug auf E-Learning (...) gerecht zu werden, d. h. den Anforderungen der Wirtschaft, des Markts und der technischen Entwicklung
- die Zielgruppen zu behalten (sie sind Teil der Corporate Identity des FCZB)
- die Mitarbeiterinnen im Boot zu halten, motiviert und engagiert (dieser Anspruch berührt die Identität, Werte und Normen des FCZB)
- und die ökonomische Notwendigkeit (gemeint ist das Überleben des FCZB)

(zitiert nach Workshopprotokoll)

Diese Zurückspiegelung des Zielkonflikts mobilisierte keine zusätzliche Energie. Die beschriebene Organisationsrealität ist für die Mitarbeiterinnen nicht neu. Der ständige Innovationsdruck in der informationstechnischen Weiterbildung ist eine Realität, die die Mitarbeiterinnen pragmatisch bis resignativ bewerteten.

Nach dem Workshop haben die Beraterinnen im Rahmen ihres Reflexionsprozesses festgehalten, dass ihre Interventionen in dem zweiten Workshop rückkoppelungsarm geblieben waren, was sie später darin bestärkte, alternative Beratungsinterventionen und Beratungsdesigns zu entwickeln. Gleichzeitig wurde im zweiten Workshop sichtbar, dass einzelne Fortbildungsleiterinnen an Aufgaben arbeiteten, die das selbst gesteuerte E-Learning in Fortbildungsangeboten betrafen. Es handelte sich z. B. um den Einsatz von ausgewählten Produkten, die integriert in Fortbildungen den Teilnehmerinnen ein ergänzendes Computer Based Training ermöglichen. Eine Fortbildungsleiterin überlegte, den Teilnehmerinnen Laptops auszuhändigen, um ihnen Erfahrungen mit dem Selbstlernen zu Hause zu ermöglichen. Eine weitere

Fortbildungsleiterin entwickelte eine neue Lerndienstleistung im Bereich E-Business und sah einen Zusammenhang zum Thema E-Learning. Die Beraterinnen schlugen vor, diese Fortbildungsleiterinnen zum Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse in den Workshops zu machen. Sie boten den Mitarbeiterinnen an, die Workshops zur persönlichen Unterstützung in ihren Arbeitsfeldern zu nutzen und dafür einen konstruktiven Rahmen für die kollegiale Beratung zu gestalten. Sie gingen davon aus, dass sich in der Praxisreflexion auch übergreifende Fragestellungen der Organisationsentwicklung ergeben würden und so das funktionsübergreifende Lernen in den Workshops sinnvoll erlebt werden könne.

Im Ergebnis hat sich in der anfänglichen Kontraktphase folgende Arbeitsgrundlage herauskristallisiert:

- die Lernberatung hat zunächst eine unterstützende und begleitende Funktion für die Selbstorganisationsprozesse im FCZB
- das Klientensystem ist das Gesamtteam im FCZB, d. h. alle fest angestellten Mitarbeiterinnen ohne Honorardozentinnen
- Fragestellungen bzw. Themen werden iterativ bearbeitet.
- die prozessbegleitende Weiterentwicklung der Lernarchitektur ist eine gemeinsame Aufgabe der Steuerungsgruppe

4.2 Orientierungsphase

(Mai bis September 2001)

Sie umfasst folgende Beratungsleistungen:

- drei eintägige Workshops mit dem Gesamtteam, davon zwei Workshops mit Expertinnen für E-Learning
- ein Mitarbeiterinnengespräch
- drei Beratungen zur Lernarchitektur, zwei davon in der Steuerungsgruppe

Für die Weiterentwicklung der Lernarchitektur nach der Kontraktphase sind zwei Entwicklungsverläufe bedeutsam. Die Beraterinnen wurden auf Organisationsmuster aufmerksam, die sich auf das selbst organisierte Lernen im FCZB hemmend auswirken. Gleichzeitig ergaben Akquise bzw. die Konkretisierung von Aufträgen im FCZB neue Tatsachen:

Die didaktischen Kompetenzen im Bereich E-Learning würden von einzelnen Mitarbeiterinnen in besonderen Projekten schneller als erwartet gefor-

dert werden. Die Geschäftsführerin und die Koordinatorin Fortbildung schlugen deshalb vor, die Kontaktaufnahme und die Einbindung von Expert(inn)en für E-Learning vorrangig zu bearbeiten und den Mitarbeiterinnen in den Workshops einen systematischen Überblick über E-Learning zu ermöglichen. Die Koordinatorin Fortbildung übernahm die Aufgabe, dies im Netzwerk des FCZB zu kommunizieren, um geeignete Expert(inn)en zu finden und vorzuschlagen. In einem Workshop wurde die Kontaktaufnahme mit Expert(inn)en besprochen. Eine Fortbildungsleiterin setzte sich für ihr persönliches Lernbedürfnis ein. Sie wünschte sich eine Praktikerin (bei der sie zuvor schon einen Workshop zum Online-Lernen besucht hatte), die mit Teilnehmerinnen online arbeitet und über Praxisprobleme aus der Erfahrung berichten kann. Sie schlug einen Workshop mit einer Kollegin aus ihrem beruflichen Netzwerk vor.¹⁰ Dieser Workshop verlief erfolgreich, und die betreffende Pädagogin stieg im Oktober als Online-Coach in das Beratungsteam bei KOBRA ein. Vorher hatte in einem weiteren Workshop eine Mitarbeiterin der TU Ilmenau einen Überblick über unterschiedliche Formen des E-Learnings gegeben.

In der Steuerungsgruppe bewertete die Koordinatorin des Bereichs Fortbildung Anfang September beide Workshops positiv. Auf der Grundlage der detaillierten Darstellung der Expertin der TU Ilmenau haben die Mitarbeiterinnen ein gemeinsames Verständnis davon entwickelt, welche Formen des E-Learnings für das FCZB und seine Zielgruppen nicht infrage kommen, beispielsweise der Einsatz von Videokonferenzen.¹¹

Die Kompetenz der zweiten Expertin und ihr anschaulicher Bericht über das Modellprojekt “+++journalistinnen online+++” haben die Mitarbeiterinnen motiviert. Deshalb sei es jetzt besonders wichtig, so argumentierte die Koordinatorin, dass das entfachte Interesse aufrecht erhalten werde. Der Vorschlag der Beraterinnen, für das selbst gesteuerte Lernen der Mitarbeiterinnen eine virtuelle Lernumgebung “aufzusetzen”, stieß auf Zustimmung.

In der Orientierungsphase machten die Beraterinnen wichtige Erfahrungen, wie die Mitarbeiterinnen das Beratungsangebot nutzten.

Zwei Fortbildungsleiterinnen entschieden beispielsweise, ihre Praxisfragen zu E-Learning doch nicht im Workshop einzubringen, weil sie sich persönlich davon keinen Nutzen versprachen. Deshalb schlugen die Beraterinnen den Mitarbeiterinnen vor, sich mit ihnen darüber zu verständigen, wie sie die Workshops nutzen und mitgestalten wollen. So konnten hemmende Organisationsmuster besprochen werden.

Was die Teilnahme an den Workshops betrifft, so war diese unregelmäßig. Im Monat Juni führte der akute Zeitmangel dazu, dass die Mitarbeiterinnen einen vereinbarten Workshoptermin absagten. Das war für die Beraterinnen Anlass, ihre Wahrnehmungen in schriftlicher Form zurückzuspiegeln und sie in der Steuerungsgruppe Anfang Juli zur Sprache zu bringen. Ausgehend von ihren Beobachtungen legten die Beraterinnen auch die Annahmen offen, die für sie und ihre Vorschläge für die weitere Lernarchitektur handlungsleitend waren. Zwei Ausschnitte sollen das hier veranschaulichen.

“Die Beraterinnen haben den Eindruck gewonnen, dass die Bewältigung des Tagesgeschäfts und die darin eingebundenen Prioritätensetzungen eine kontinuierliche und verlässliche Mitarbeit an dem gesamten Entwicklungsvorhaben erschweren. So erlaubt der Grundsatz der Freiwilligkeit den Mitarbeiterinnen eigenverantwortlich, Widersprüche auszubalancieren. Die individuell zur Verfügung stehenden Ressourcen für eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe erscheinen uns zu gering. Auch die Leitung scheint immer wieder an Grenzen zu stoßen. Da sie in diesem Projekt stärker als andere Mitarbeiterinnen mit den Zielen und Perspektiven der Organisation identifiziert ist und für die Gesamtorganisation steht, fehlt bei Abwesenheit der Leitungsebene aus unserer Sicht eine wesentliche Perspektive.”

“Der Bedarf der Mitarbeiterinnen an Unterstützung ist groß. Es gibt das berechtigte Bedürfnis, ‘Ordnung’ in die ‘Unordnung’ zu bringen. Manchen ‘brennt es unter den Nägeln’. Sie sehen Probleme, die thematisiert werden müssten. Trotz Bewusstheit vieler Schwierigkeiten und offener Fragen fällt es den Mitarbeiterinnen schwer, das vorhandene Unterstützungsangebot in den Workshops zu nutzen. Die Organisationskultur lässt es scheinbar nicht zu, das Team mit unfertigen Produkten, Zweifeln, offenen Fragen und Nichtwissen zu konfrontieren und die Kompetenzen aller einzubeziehen. Mit dieser Handlungsweise scheint es keine positiven Erfahrungen zu geben.”

Der Arbeitsvorschlag der Beraterinnen, die Rückspiegelung für eine Reflexion des Beratungsverlaufs zu nutzen, traf in der Steuerungsgruppe auf eine positive Resonanz. Die Leitungsebene im FCZB war zu einer selbstreflexiven Kommunikation mit den Beraterinnen bereit und signalisierte Bereitschaft, diese Kommunikation fortzuführen. In einem weiteren Treffen der Steuerungsgruppe Anfang September wurde die Beratung der Leitungsebene in einem monatlich stattfindenden Leitungscoaching vereinbart.

In dieser Phase hatten die Beraterinnen folgende Annahmen:

Die Veränderung des Klientensystems (zum damaligen Zeitpunkt das Gesamtsystem, nämlich das Gesamtteam aller fest angestellten Mitarbeiterin-

nen ohne Honorar dozentinnen) ist sinnvoll, weil dadurch die unterschiedlichen Organisationsebenen in der Beratung eine Entsprechung finden können. Eine solche Ausdifferenzierung der Lernarchitektur kann es der Leitungsebene ermöglichen, Verantwortung für den Gesamtprozess in der Organisation zu übernehmen. Eine aktive, die Mitarbeiterinnen herausfordernde und in gleicher Weise unterstützende Teilnahme der Leitung an dem Projekt kann die Rahmenbedingungen für die Selbstorganisationsprozesse der Mitarbeiterinnen verbessern.

4.3 Ausdifferenzierung der Lernarchitektur: Leitungscoaching und Online-Coaching zu webgestütztem Lehren und Lernen

(Oktober 2001 bis Januar 2002)

Die dritte Phase im Beratungsprozess umfasst folgende Beratungsleistungen:

- zwei Gespräche mit der Geschäftsführerin und der Koordinatorin des Bereichs Fortbildung
- ein Workshop für das Gesamtteam
- selbst gesteuertes Lernen zu webgestütztem Lehren und Lernen, begleitet durch das Online-Coaching
- vier Beratungen im Leitungscoaching
- 13 Mitarbeiterinnengespräche

Im September begann die Kontraktphase zum Online-Coaching, während derer zunächst im Beratungsteam und dann auch mit der Leitung des FCZB der organisatorische und inhaltliche Rahmen für das Coaching vereinbart, ein E-Learning-Modell (integrated model)¹² sowie eine Plattform (WebCT) ausgewählt wurden. Die Leitung des FCZB gab zu bedenken, dass in den Monaten November bis Januar die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiterinnen in der Regel besonders knapp sind. Die Online-Coach¹³ könne jedoch davon ausgehen, dass die Mitarbeiterinnen acht Zeitstunden pro Monat für das Online-Coaching zur Verfügung haben.¹⁴

Die Bedenken wurden aufgegriffen und im Design berücksichtigt. Der ursprüngliche Plan, nach kurzer Einarbeitung in die Plattformbedienung sofort mit einer Gruppenarbeitsphase zu beginnen, wurde zugunsten einer zeitlich und inhaltlich äußerst flexibel handhabbaren Literaturphase verändert.

Die Vereinbarungen wurden schriftlich in Form eines konkreten Angebots an das FCZB fixiert, das Zeitplan, Inhalte, Methoden sowie Thesen über die

Vorteile eines Online-Coachings beschrieb und auch eine Beschreibung des Beratungsverständnisses der Coach enthielt. Das Angebot wurde Anfang Oktober von der Leitung des FCZB angenommen. Die Leitung des FCZB übernahm die Aufgabe, die Mitarbeiterinnen über das Online-Coaching auf einer Teamsitzung zu informieren.

Das Coaching begann mit einem Online-Workshop im FCZB, auf dem die Mitarbeiterinnen

- sich ihren persönlichen Plattformzugang und eine eigene Homepage einrichteten,
- den Umgang mit den Kommunikationstools der Lernplattform WebCT übten,
- mit dem Beratungsteam die Erwartungen an das Coaching besprachen und konkrete Wünsche und Ideen für das Coaching äußerten.

Die Atmosphäre war aufgeschlossen, die Teilnehmenden zeigten sich interessiert, zugleich aber auch etwas skeptisch. Ihre Skepsis richtete sich nicht gegen das Lernen in einer virtuellen Lernumgebung, skeptisch machte sie vielmehr das Problem, ob konzentrierte Lernzeiten an ihren Arbeitsplätzen zu organisieren seien.¹⁵

Die Mitarbeiterinnen berieten außerdem Möglichkeiten, das vorhandene Angebot des Online-Coachings anzureichern. Ausgangspunkt war die Idee, durch die Verlagerung eines Arbeitsinhalts auf die Lernplattform die Attraktivität des Online-Coachings zu erhöhen. Es wurde abgewogen, welcher Lernprozess Vorrang haben sollte, das kooperative Lernen und Entwickeln aller Mitarbeiterinnen im Bereich webgestütztem Lehrens und Lernens (also die Entwicklungsaufgabe des Projekts) oder die selbstbestimmte Nutzung der Lernplattform für die Kommunikation in vorhandenen Arbeitsaufgaben. Im Ergebnis wurde von der Geschäftsführung vorgegeben, dass letzteres nachrangig aber auf Wunsch zusätzlich möglich ist. Die Mitarbeiterinnen des Kompetenzzentrums E-Learning entschieden noch auf dem Workshop, eine geschlossene Arbeitsgruppe zusätzlich zum allgemeinen Coaching auf der Lernplattform einzurichten.

Das Online-Coaching begann dann am nächsten Tag mit der vierwöchigen Literaturphase. Die Teilnehmerinnen sollten sich mit Hilfe der Texte in das Thema einlesen, sich je nach eigenem Arbeitsschwerpunkt im FCZB und persönlichen Vorlieben gedanklich mit den Planungsaspekten, bzw. organisatorischen, methodisch-didaktischen oder technischen Umsetzungsschritten für E-Learning auseinandersetzen und sich einem inhaltlichen Schwerpunkt zuordnen.

Folgende Einführungstexte wurden bereitgestellt:

1 Markt

- 1.1 Marktprognosen
- 1.2 E-Learning-Anbieter und Konzepte
- 1.3 WBT-Plattform-Anbieter

2 Plattformen

- 2.1 Checkliste: Organisatorische Kriterien für die Auswahl einer WBT-Plattform
- 2.2 Checkliste: Pädagogische Kriterien für die Auswahl einer WBT-Plattform
- 2.3 Checkliste: Technische Kriterien für die Auswahl einer WBT-Plattform

3 Didaktik

- 3.1 Anforderungen an die didaktische Gestaltung von E-Learning
- 3.2 Kategorisierung von Lernsoftware
- 3.3 Lerntheorien
- 3.4 E-Learning-Modelle
- 3.5 Szenarien für E-Learning – Präsenzlernen
- 3.6 Herausforderungen beim Telelearning und -teaching

4 Methoden

- 4.1 Gestaltung von Lernmitteln und -materialien
 - 4.1.1 Anpassung der Lernplattform
 - 4.1.2 Medienauswahl
- 4.2 Kursbeginn
- 4.3 Kennenlernmethoden
- 4.4 Gruppenarbeit
- 4.5 Ergebniskontrolle und -bewertung

Die Mitarbeiterinnen konnten Fragen an die Coach stellen bzw. untereinander verschiedene Aspekte diskutieren. Die Coach wandte sich mit Informationen, Nachfragen und spielerisch gestalteten Aufgaben an die Gruppe, um den Kontakt aktiv herzustellen und Kommunikation zu initiieren. Die anderen Mitglieder des Beratungsteams waren von Anfang an als Teilnehmerinnen einbezogen.

Damit sollten sich die Mitarbeiterinnen auf die Gruppen- und Umsetzungsphase vorbereiten, in der sie selbst Fragestellungen entwerfen und Lösungs-

möglichkeiten diskutieren sollten, um später eigene E-Learning-Angebote entwickeln zu können.

Im letzten Teil der Literaturphase fand eine anonyme Online-Umfrage zur Literaturphase statt. Außer der Auswertung zu Evaluierungszwecken hatte sie die Funktion, dass die Teilnehmerinnen sich bei der Beantwortung der Fragen selbst im Prozess des Coachings verorten und reflektieren sollten, wie sie online lernen. Wie insgesamt im Coaching, so wurde auch beim Konzept für die Umfrage davon ausgegangen, dass die Teilnehmerinnen durch die Selbsterfahrung wichtige Hinweise für die spätere Umsetzung von E-Learning bekommen.

Obwohl die formale Beteiligung¹⁶ an der Literaturphase ausreichend war, musste das Ergebnis nach der Literaturphase als “nicht zufriedenstellend” bewertet werden. Nur wenige Mitarbeiterinnen hatten sich passiv¹⁷, nur zwei aktiv¹⁸ beteiligt.

Das Beratungsteam beschloss deshalb, auf der Ebene der Organisationsberatung Gespräche mit den Mitarbeiterinnen zu führen, um Hemmnisse und Motive für die Nichtbeteiligung zu erkunden. Die Beraterinnen gingen davon aus, dass sie im Zusammenspiel mit Strukturen und Organisationsmustern zu sehen sind und dass es die Aufgabe der Organisationsberatung ist, diesen Zusammenhang später für die Leitungsebene und die Mitarbeiterinnen sichtbar zu machen. Gleichzeitig wandte sich die Coach per E-Mail nochmals an alle angemeldeten Frauen, um herauszufinden, wer sich an der nachfolgenden Gruppenarbeitsphase beteiligen wollte. Daraufhin meldeten sich sechs Frauen, alle selbst Fortbildungsverantwortliche im FCZB.

Die Gruppenaufgabe bestand darin, für einen ausgedachten oder tatsächlich geplanten Online-Kurs des FCZB ein didaktisches Setting zu entwerfen bzw. Fragen zu formulieren, die zu klären wären, wenn ein solcher Kurs geplant würde. Zur Bearbeitung der Aufgabe standen verschiedene Kommunikationstools, ein Vorschlag zur Vorgehensweise sowie ein Schaubild (s. Abbildung 2, S. 602) zur Verfügung, das die Komplexität des Themas bereits auf konkrete Bereiche herunterbrach.

Nach einer organisatorisch bedingten Verzögerung und einigen technischen Schwierigkeiten wurde ein Arbeitsergebnis präsentiert.

In einem umfangreichen Feedback spiegelte die Coach den Teilnehmerinnen der Gruppenarbeit zurück, welche Teile der Aufgabe mit welchen Methoden bearbeitet wurden. Sie beschrieb außerdem, welches Vorverständnis sie auf-

grund des Arbeitsergebnisses der Fortbildungsleiterinnen im Hinblick auf die Aufgabenstellung “den didaktischen Rahmen klären” vermutete. Diese hatten sich darauf verständigt, einen Inhalt (das Thema Virenschutz) zu bearbeiten und dabei die Klärung der Zielgruppen und des Bildungsbedarfs außen vor gelassen. Die Coach schrieb den Teilnehmerinnen an der Gruppenarbeit:

“Als didaktischen Rahmen seht Ihr in erster Linie an, welche Inhalte Ihr an Teilnehmerinnen vermittelt und wer das Material dazu erstellt.”

Auf dieses Feedback reagierten zwei Mitarbeiterinnen in Forumsbeiträgen, die zeigten, dass sie es annahmen. Diese Beobachtung führte bei der Online-Coach zu der Annahme, dass die Aufgaben, die sich das FCZB bei der Einführung von E-Learning stellen muss, den Mitarbeiterinnen möglicherweise nicht klar geworden sind.

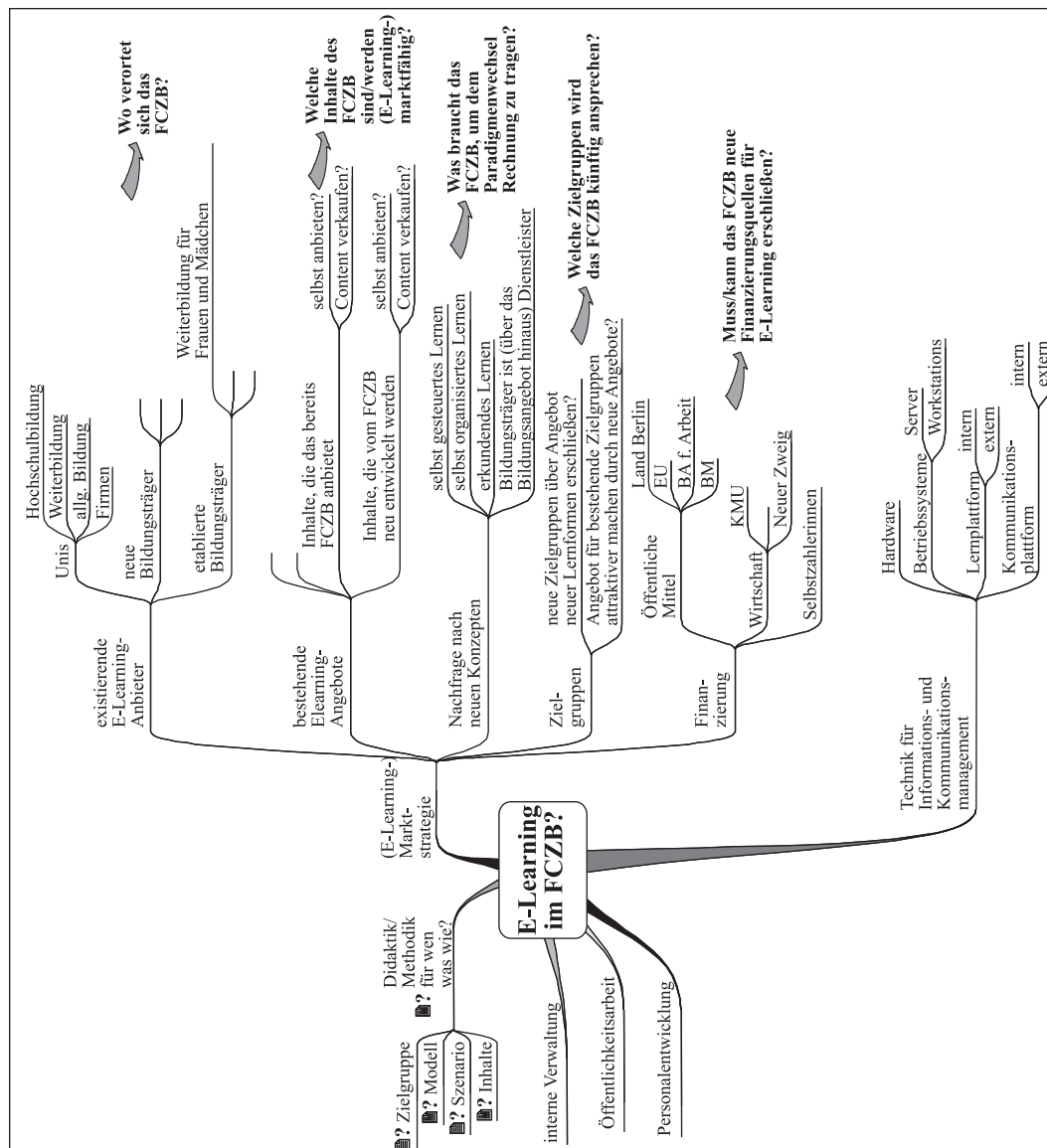
Im Anschluss an das Feedback der Coach kam es – wie oben schon angedeutet – zu einem lebhaften und engagierten Gedankenaustausch mit zwei Mitarbeiterinnen, während dem sie ihre Erfahrungen beim E-Learning beschrieben und darstellten, was sie beflügelte, behinderte und welche Unterstützung (auch von den anderen Kolleginnen) sie sich gewünscht hätten. Beide stellten fest, dass sie mit dem Coaching in einen Lernprozess eingetreten sind, dessen Komplexität sie zunächst unterschätzt hatten. Eine meinte, dass sich die anfängliche Skepsis in Neugier gewandelt und sich viele Fragen ergeben hätten:

“Meine Blickwinkel auf E-Lernen sind facettenreicher geworden oder haben andere Perspektiven, weil es für mich gar nicht mehr so sehr um E-Lernen geht, sondern um Lernen überhaupt.

Diese Vielfalt erlebe ich als Herausforderung, die mir manchmal auch Angst macht. In mir bewegen sich Fragen wie: was macht den Unterschied zwischen der Wissensvermittlung und der Trainerin/Coach/Mentorin, wie werden Lernende motiviert, wie gestalten sich gute Lernumfelder und das erscheint mir wie ein Riesenberg.

Kennengelernt/entdeckt habe ich ein paar neue und alte Hindernisse oder Muster in mir, die mit lernen, entwickeln, strukturieren und motivieren zu tun haben. Diese Erfahrungen sind teils freudig und eben auch nicht so berauschend, aber sie bringen Erkenntnis und mir bleibt, etwas daraus zu machen.”

Schaubild zur Gruppenarbeit. Die Teilnehmerinnen sollten den Bereich Didaktik/Methodik bearbeiten. Alle mit Fragezeichen versehenen “Enden” des Schaubilds waren mit (leeren) HTML-Dateien verknüpft, in die die Teilnehmerinnen ihre Ergebnisse eintragen sollten.



Die dritte Phase des Coachings, die Umsetzungsphase, konnte aufgrund des Ergebnisses der Gruppenarbeit nicht in der geplanten Art und Weise stattfinden.

den. Dennoch wurde wie geplant ein zweiter Kursbereich mit Designerrechten für die Mitarbeiterinnen auf der Lernplattform eingerichtet, damit sich die Mitarbeiterinnen mit den technischen und ganz praktischen Bedienaspekten der Lernplattform bekannt machen konnten. Darüber hinaus versuchte die Coach weiterhin, die für verschiedene Interessens-, Lern- und Arbeitsgruppen binnendifferenzierte Plattform zu nutzen (sowohl rein optisch, als auch die Zugriffsrechte betreffend), um Aktivität und Auseinandersetzung mit dem Thema E-Learning im FCZB auf unterschiedlichen Ebenen zu fördern.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass sich Organisationsstrukturen und Kommunikationsmuster im FCZB auch im Coaching-Prozess widerspiegeln. Ein kooperativer und kommunikativer Arbeitsstil, in dem die Vorteile von Teamwork produktiv für die strategische Entwicklung der Gesamtorganisation genutzt werden, kann mit Hilfe technisch unterstützter Kommunikation über das Internet nur hergestellt werden, wenn sie auch ohne Technik zum Organisationsalltag gehört.

Leitungskoaching

Nur wenige Wochen vor dem Start des Online-Coachings fand das erste Leitungskoaching statt. Die Beraterinnen gingen davon aus, dass ein gemeinsamer reflexiver Lernprozess der Geschäftsführerin mit der Verwaltungsleiterin und der Koordinatorin des Bereichs Fortbildung für die Entwicklung der Gesamtorganisation positive Wirkungen zeigen und dadurch auch das Online-Coaching unterstützen würde.

Es fanden vier dreistündige Sitzungen statt. Inhalte der Beratung waren im Wesentlichen die Reflexion des Online-Coachings, die Funktion der Leitung bei Innovationsvorhaben sowie die Übernahme von Leitungsrollen im mittleren Management. Die Beraterinnen beobachteten, dass individuell Verantwortung für das Beratungsprojekt übernommen wurde, es aber noch nicht zu einem gemeinsam getragenen Vorgehen kam. Die Beteiligten an dem Leitungskoaching hatten divergierende Einschätzungen davon, wie wichtig die gemeinsame Kommunikation und Reflexion bei der Strategieentwicklung und bei der Rückkoppelung sind, wenn Veränderungsvorhaben im FCZB umgesetzt werden. Die Informationen, die die Beraterinnen in den Mitarbeitergesprächen gewannen, bestätigten ihren Eindruck, dass viele Fragen und Aspekte des Vorhabens E-Learning mit der Leitung noch nicht ausreichend verhandelt und geklärt wurden.

5 Reflexion des Beratungsprozesses und Ausblick

Zum Abschluss soll auf eine These des Beratungsteams Bezug genommen werden, die bei der Beschreibung der Gestaltungsaufgabe bereits ausgeführt wurde:

“Das Lösen der technischen wie der sozialen und organisatorischen Probleme, die mit der erfolgreichen Einführung von E-Learning in Unternehmen und Bildungseinrichtungen einhergehen, kann nur durch kontinuierliche Aushandlungsprozesse zwischen den jeweils Beteiligten gelingen.”

Selbst organisiertes Lernen im Zusammenhang mit Innovationsvorhaben setzt solche Aushandlungsprozesse voraus. Wenn dabei keine zufriedenstellenden Ergebnisse erreicht werden, kann es zu zwei Reaktionen kommen:

verordnetes fremdorganisiertes Lernen
oder
selbstbestimmtes Nichtlernen.

Die Beteiligten im FCZB haben sich im ersten Jahr des Projekts immer wieder auch für ihr selbstbestimmtes Nichtlernen entschieden. Ihr Verhalten steht dafür, dass sie selbst organisiert lernen wollen. Auf der individuellen Ebene hat selbst gesteuertes Lernen stattgefunden und die Beraterinnen gehen davon aus, dass sie über Umfang, Tiefe und Lerninhalte nur sehr eingeschränkt Transparenz haben. Beobachten können sie aber, dass das selbst gesteuerte Lernen der Mitarbeiterinnen im Gesamtprozess für die Organisation noch nicht ausreichend wirksam ist. Insgesamt gesehen hat das erste Jahr gezeigt, wie schwierig die Umsetzung des Anspruchs ist, selbstorganisiert zu lernen.

Das Anliegen der Geschäftsführerin bei der Projektbeantragung war die Auseinandersetzung mit dem technologischen Wandel und seiner Bedeutung für Lerninhalte sowie für Arbeits- und Lernstrukturen für die Mitarbeiterinnen und Teilnehmerinnen im FCZB. Sie ging davon aus, dass eine aktive und kritische Auseinandersetzung wichtig ist, um E-Learning für die Zielgruppen des FCZB zu entwickeln. Dieses Ideal konnte bisher nur unzureichend mit Leben gefüllt werden.

Auch die Beraterinnen gehen davon aus, dass die gesamte Organisation in einen Entwicklungsprozess eintreten muss, um dabei Sinn und Zweck des Projektvorhabens, Entwicklungsziele und Lerninhalte zu bestimmen. Die Inter-

ventionen der Beraterinnen zielten deshalb darauf, sowohl auf der Leitungsebene als auch auf der Mitarbeiterinnenebene die Beteiligten dazu zu bewegen, in Aushandlungsprozesse einzutreten.

Der weitere Beratungsprozess wird zeigen, wie erfolgreich sie damit sind. Für die Mitarbeiterinnen muss noch deutlicher werden, welchen Nutzen sie von ihrer aktiven Beteiligung haben können. Es zeigt sich jetzt schon, dass eine bessere Anbindung des Online-Coachings an vorhandene bzw. noch zu bestimmende Arbeitsaufgaben der Mitarbeiterinnen sinnvoll ist. Dies wiederum macht darauf aufmerksam, wie wichtig die interne Steuerung des Projekts im FCZB ist.

6 Anmerkungen

- ¹ “Gender-Mainstreaming besteht in der (RE-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.” (Definition durch den Europarat, 1999)
- ² “Nicht das Medium bewirkte die Veränderungen, vielmehr gingen sie einher mit der Curriculumreform.” (Übersetzung: P. Tesch) aus: Kunz (2000)
- ³ E-Learning-Modelle: Klassifizierung nach Art und Grad der Beteiligung von Lehrenden und Lernenden (content model, content – support model, integrated model, community model)
- ⁴ Für die Schaffung des übergreifenden Beratungskontextes für alle Beratungsprojekte ist die Programmleitung bei QUEM und die wissenschaftliche Begleitung verantwortlich. Dieser Beratungskontext wird an anderer Stelle in dem QUEM-report beschrieben.
- ⁵ Die Geschäftsführerin von KOBRA ist Auftraggeberin des Beratungsprojekts, da KOBRA den Antrag bei der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF e.V.) gestellt hat und gegenüber der ABWF Auftragnehmerin ist. Die Geschäftsführerin des FCZB ist die Auftraggeberin für die Beratungsleistungen im FCZB.
- ⁶ Dies ist unter anderem ein Ergebnis des Leonardo-Projekts “Together”, in dem das FCZB mitgearbeitet hat. In dem Projekt wurde Lernsoftware getestet (vgl. auch Ausgangssituation im FCZB).
- ⁷ In der Literatur zu Beratungsdesigns werden diese Funktionen auch der Steuerungsgruppe zugewiesen. (Vgl. Königswieser u. a. 1999, S. 47 ff.)
- ⁸ Das Argument war, dass für die von den Honorardozentinnen in den Workshops aufgebrauchte Arbeitszeit kein Honorar aus den Projektmitteln gezahlt werden kann.
- ⁹ In der Sprache der Betriebswirtschaft meint Organisationsinteresse Strategieentwicklung und strategische Planung, sowie ihre Konkretisierung für die operationellen Arbeitsfelder.
- ¹⁰ Ein Bericht über das Praxisprojekt “+++journalistinnen online+++ – ein Modellprojekt für Medienarbeiterinnen” ist in geringer Auflage veröffentlicht und lag vor.

- ¹¹ Ein ausführliches Skript sicherte das Expertenwissen auch für anschließende Selbstlernprozesse. Es kann zur Zeit im Archiv des Online-Coachings aufgefunden werden.
- ¹² Dieses Modell zum Online-Lehren und -Lernen nutzt mit Hilfe von speziell für Lehr-/Lernprozesse konzipierten Hypertextplattformen eine Bandbreite von Content-Präsentations-Möglichkeiten, Support-, Kommunikations-, Tracking- und Auswertungstools sowie Lernhilfen. Lernenden werden Inhalte zur Verfügung gestellt und sie werden mittels spezieller Methoden permanent beim Lernen unterstützt und begleitet (z. B. durch Lernzieldefinitionen, durch Vorgabe eines Zeitrahmens sowie Strukturierungshilfen bei der Abarbeitung der Kursinhalte, durch unterstützende Aufgabenstellungen, auf die sie ein qualifiziertes Feedback erhalten, Tests usw.).
- ¹³ Die deutsche Sprache verfügt derzeit nicht über eine generisch weibliche Bezeichnung für "Coach". Wir verwenden die ungewohnte Variante "die Coach", weil die Entscheidung für eine Beraterin und Begleiterin im Prozess der Einführung von E-Learning im FCZB nicht zufällig, sondern sehr bewusst getroffen wurde. Das soll auch der sprachliche Ausdruck widerspiegeln.
- ¹⁴ Im Rahmen der Arbeitszeitplanung ist zwischen den Mitarbeiterinnen und der Geschäftsführerin vereinbart, dass pro Monat ein Tag für Fortbildung vorgesehen ist.
- ¹⁵ Im Hinblick auf die Diskussion zu den Lernzeiten argumentierte die Geschäftsführerin, dass in der Arbeitszeitregelung monatlich Fortbildungszeit eingeplant ist und für das Online-Coaching genutzt werden soll. Die Organisation der individuellen Lernzeit liegt in der Verantwortung der Mitarbeiterinnen.
- ¹⁶ Für die Bewertung der formalen Beteiligung wurden folgende Aspekte zugrunde gelegt: Wer hat sich angemeldet, wer hat sich abgemeldet, wer hat sich auf das Angebot zurückgemeldet und Interesse signalisiert?
- ¹⁷ Für die Bewertung der passiven Beteiligung wurden folgende Aspekte zugrunde gelegt: Wer hat sich eingeloggt, Beiträge und Forenartikel in nennenswertem Umfang gelesen?
- ¹⁸ Für die Bewertung der aktiven Beteiligung wurden folgende Aspekte zugrunde gelegt: Wer hat Beiträge und Forenartikel in nennenswertem Umfang gelesen, sich mit Fragen oder Bemerkungen zurückgemeldet, selbst Forenartikel gepostet, sich im öffentlichen Bereich der Plattform eingebracht?

7 Literatur

Arnold, P.; Tesch, P.: Virtuelle Lernumgebungen – Einsatzkonzepte, Software und Problemfelder. In: "Neue Chancen durch Weiterbildung. 15 Jahre FrauenTechnikZentren". Dreiskau-Muckern 2001, S. 112-126

Harthoff, D. (Hrsg.): eLearning in der Weiterbildung. Ein Benchmarking deutscher Unternehmen. München 2002 (Kurzfassung unter: <http://www.inno-tec.bwl.uni-muenchen.de/forschung/Kurzfassung.pdf>)

Issing, L. J.: Multimedia-integrierte Aus- und Weiterbildung. Vortrag gehalten auf dem TTT-Plenum In Berlin-Adlershof am 6.7.1999

Königswieser, R. u. a.: Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart 1999

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt am Main 1997

Kunz, P.: Brauchen neue Medien eine neue Didaktik? Fachtagung Neue Medien im Hochschulunterricht. ETH Zürich, 3. November 2000

Kunz, P.: New Information and Communication Technologies in Education: Evaluation of the Videoconferencing System TELEPOLY. Swiss Federal Institute of Technology ETH. Zürich 2001

Schäffter, O.: Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld 2000, S. 50-60

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

Schein, E. H.: Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln 2000

Wimmer, R.: Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden 1992, S. 55-111

Autorenverzeichnis

Rudolf Aichner, ago – Gesellschaft für Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung mbH, München

Dr. Gudrun Aulerich, Projekt QUEM, Berlin

Beatrix Broda-Kaschube, ago – Gesellschaft für Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung mbH, München

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Universität Gesamthochschule Kassel, FB 1, Kassel

Dr. Ottmar Döring, bfz Bildungsforschung, Nürnberg

Dr. Evelyne Fischer, PRO COMPETENCE, Berlin

Karen Götz, Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Berlin

Dr. Thomas Hartmann, Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Berlin

Wolfgang Hillenbrand, BBJ BiPeG mbH, München

Dr. Heinz Hinz, Schulzentrum/Akademie Silberburg, Stuttgart

Dr. Roland Hormel, Gesellschaft für Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung mbH, München

Dr. Ulrich Hübner, Vorstand der IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG, Dresden

Peter Ivankovic, DRK gGmbH Gemeinnützige Gesellschaft für Soziale Arbeit und Bildung im Kreis Borken, Borken

Dr. Sarina Keiser, Beratung – Training – Coaching, Kleinmachnow

Marita Kemper, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund

Dr. Siegfried Klarhöfer, ABU Akademie für Berufsförderung und Umschulung gGmbH, Berlin

Andreas Kolschmann, VSBI Verband Sächsischer Bildungsinstitute e. V., Regionalgeschäftsstelle Dresden

Alexander Krauß, Isob – Institut für sozialwissenschaftliche Beratung, Wenzbach

Erwin Meyer-Wölfling, tamen. Entwicklungsbüro Arbeit und Umwelt GmbH, Berlin

Dr. Wolfram Risch, ATB Arbeit, Technik und Bildung GmbH, Chemnitz

Margit Rosenthal, KOBRA Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von Frauen, Berlin

Hildegard Schicke, Berlin

Dr. Kristina Schubert, Amerikanisches Sprachinstitut, Leipzig

Dr. Bernd Streicher, HÖRMANN-RAWEMA GmbH, Chemnitz

Elmar Süß, BBV Berufsbildungsverein Annaberg e. V., Annaberg-Buchholz

Petra Tesch, Frauen Computer Zentrum Berlin (FCZB), Berlin

Michael Wacker, Werkstatt Unna GmbH, Unna

Christel Weber, Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Berlin

Peter Weisser, KAB Katholische Arbeitnehmerbewegung, Referat Fortbildung und Beratung, Roding-Strahlfeld

Renate Wielpütz, Frauen Computer Zentrum Berlin (FCZB), Berlin

Wolfgang Wirsich, Technische Universität Berlin, Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre, Berlin

Dr. Eberhard Ziegler, ATB Arbeit, Technik und Bildung GmbH, Chemnitz