

Erpenbeck, John et al.

Research Report

Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung": Inhalte - Ergebnisse - Perspektiven

QUEM-report, No. 79

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Erpenbeck, John et al. (2003) : Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung": Inhalte - Ergebnisse - Perspektiven, QUEM-report, No. 79, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105474>

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 79

Zwei Jahre “Lernkultur Kompetenzentwicklung”

Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven

mit Beiträgen von

John Erpenbeck
Ursula Reuther und Reinhold Weiß
Ingeborg Bootz und Dieter Kirchhöfer
Gudrun Aulerich
Reiner Matiaske und Reinhard Keil-Slawik
Matthias Trier

Berlin 2003

Impressum

Die Veröffentlichung „Zwei Jahre ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Gudrun Aulerich, Dr. Ingeborg Bootz, Prof. Dr. John Erpenbeck, Prof. Dr. Reinhard Keil-Slawik, Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer, Reiner Matiaske, Dr. Ursula Reuther, Prof. Dr. Matthias Trier, PD Dr. Reinhold Weiß

QUEM-report, Heft 79

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

Manuskriptdruck, Mai 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.

Zu diesem Heft

“Die beruflichen Weiterbildungsvorstellungen unterliegen derzeit einem tiefgreifenden Strukturwandel, der zu einer neuen Lernkultur führen wird. Diese neue Lernkultur wird nicht nur vom klassischen Lernen in Bildungseinrichtungen geprägt sein, sondern zunehmend vom Lernen in der Arbeit, dem Lernen im sozialen Umfeld sowie dem Lernen im Netz und mit Multimedia. Hierbei müssen neben dem Wissenserwerb zunehmend die Vermittlung von Wertvorstellungen, die Entwicklung von neuen Kompetenzen, Haltungen und Verhaltensweisen sowie die Befähigung zur Nutzung vorhandener Erfahrungen und Informationen treten”, heißt es im Grußwort der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, zum 4. Zukunftsforum “Lernkultur für morgen – Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung”, das vom 12. bis 14. März 2003 in Berlin stattfand.

In den Jahren 2001 bis 2007 ist das Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird, Grundlage für umfangreiche Forschungs- und Gestaltungsaufgaben, um den Fragen des Aufbaus einer neuen Lernkultur gezielt nachzugehen.

Mit dem komplexen Programmmanagement ist die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management beauftragt.

Das Programm umfasst die Bereiche “Grundlagenforschung”, “Lernen im Prozess der Arbeit”, “Lernen im sozialen Umfeld”, “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”, “Lernen im Netz und mit Multimedia” und die Begleitfunktionen.

Alle Programmbereiche werden durch ein von der Bundesministerin für Bildung und Forschung berufenes Kuratorium fachlich begleitet.

Zur Unterstützung der umfangreichen Arbeiten bei der Umsetzung des Programms wurden in Abstimmung mit dem zuständigen Fachbereich des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und dem Kuratorium des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” für die Programmbereiche “Lernen im Prozess der Arbeit”, “Lernen im sozialen Umfeld”, “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” und “Lernen im Netz und mit Multimedia” Fachbeiräte gegründet.

Zwei Jahre nach dem Start des Programms werden in den folgenden Beiträgen von den Bereichsleitern und den Vorsitzenden der Fachbeiräte der einzelnen Programmbereiche Forschungsgrundlagen dargelegt, Forschungs- und Gestaltungsfelder verdeutlicht, inhaltliche und methodische Konzepte vorgestellt, Ergebnisse und Erfahrungen erläutert, Perspektiven für die Zukunft aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

Seite

John Erpenbeck

Der Programmbereich “Grundlagenforschung” 7

Ursula Reuther und Reinhold Weiß

Der Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” 91

Ingeborg Bootz und Dieter Kirchhöfer

Der Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld” 139

Gudrun Aulerich

Der Programmbereich
“Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” 191

Reiner Matiaske und Reinhard Keil-Slawik

Der Programmbereich
“Lernen im Netz und mit Multimedia” 255

Matthias Trier

Die Begleitfunktionen 293

Der Programmbereich “Grundlagenforschung”

1 Forschungsgrundlagen – Grundlagenforschung

“Überhaupt lernet niemand etwas durch bloßes Anhören, und wer sich in gewissen Dingen nicht selbst tätig bemüht, weiß die Sachen nur oberflächlich und halb.” So spricht, ziemlich erbozt, Goethe zu Eckermann am 12. 5. 1825 (zitiert nach Beutler 1948-54, S. 160) und geißelt damit die entstehende Lernkultur des Schulmeisterleins Wuz: Den zunehmend fremdorganisierten, auf explizites und memorierbares Wissen gerichteten Bildungsbetrieb, dem Humboldt – vergeblich – sein Ideal von einer Wissenschaft entgegensetzt, welche “aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann; [sie] bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun”. (Humboldt 1968, S. 253) Damit werde die Welt “Nährstoff” des an seiner Selbstbildung arbeitenden Subjekts, werde zur Entwicklungsbedingung seiner Selbstorganisation. Dieses Humanitätsideal steht aber im scharfen Gegensatz zu einer wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung, die ihrerseits mit unablenkbarer Folgerichtigkeit am Leitfaden der “Sache” vorwärts schreitet, sich im Zusammenwirken von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Produktion manifestiert und “mit der Unerbittlichkeit ihrer durch die Sache eindeutig vorgezeichneten und keine Abweichung duldenden Forderungen einen jeden der von ihr erfaßten Menschen völlig für sich beschlagnahmt, an die Gegenwart des gerade fälligen Arbeitsbeitrages ankettet und in die Abfolge der von Gegenwart zu Gegenwart sich anreihenden Teilleistungen hineinzwingt.” (Litt 1959, S. 62)

Eine solche Lernkultur bemisst sich bis heute vor allem an der *Beteiligung* an Lehrgängen, Kursen und Veranstaltungen, am *Zeitaufwand* für solche Maßnahmen, an den *Einfluss- und Struktur*faktoren der Teilnahme (Motivation, Soziodemographie, Bildungskontexte wie Wohnort, Wirtschaftsbereich, Branche, Betriebsgröße, Arbeitsplatzausstattung), an *Strukturen der Bildungslandschaft* (Trägerstrukturen, Veranstaltungsstrukturen, Kosten-, Finanzierungs- und Nutzensstrukturen, Regionalstrukturen, Einzelbereichs-

strukturen) und an Fragen der unmittelbaren *Qualitätssicherung*. (BMBF 1996, 1999)

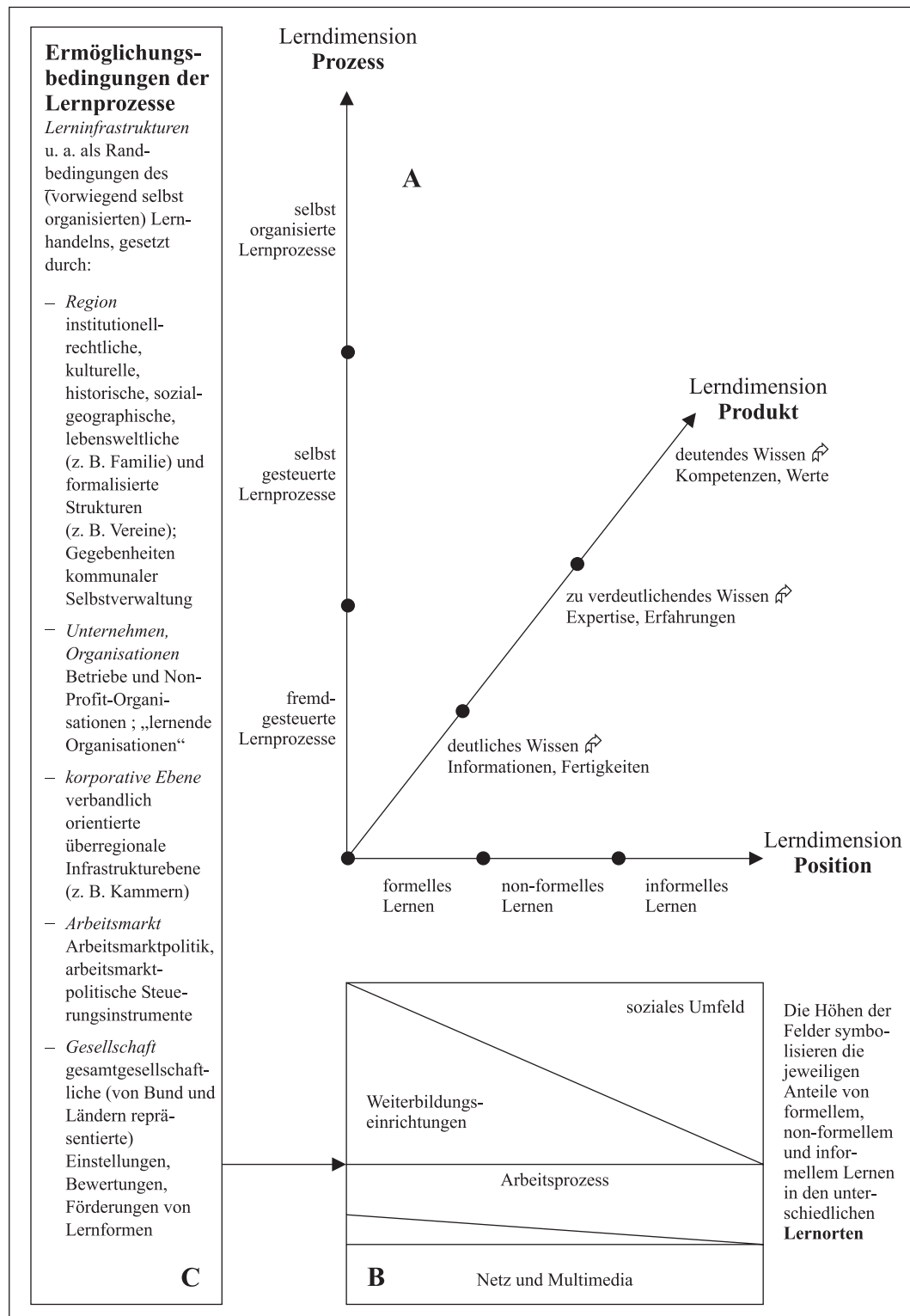
Allerdings blendet diese Lernkultursicht breite und zunehmend wichtiger werdende Bereiche des an seiner Selbstbildung arbeitenden Subjekts, seines Lernens, seiner Weiterbildung und Kompetenzentwicklung weitgehend aus:

- Die Konzentration auf Weiterbildungslehrgänge, -kurse, -veranstaltungen und -maßnahmen übergeht das Lernen außerhalb der veranstaltenden Weiterbildungsinstitutionen. Damit bleiben große Bereiche des *informellen Lernens* – im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, aber auch im nichtinstitutionell eingesetzten Lernen im Netz und mit Multimedia – außerhalb der berichtenden Betrachtung.
- Zugleich wird das von Ermöglichungsbedingungen beeinflusste, aber nicht instruktional gesteuerte selbst organisierte Lernen systematisch zugunsten des fremdgesteuerten Lernens vernachlässigt. Doch erst wenn man den ganz überwiegend selbst organisierten Charakter des auch für den beruflichen Bereich relevanten Lernens erfasst, kann man die Bedeutung dieser Handlungsbedingungen, die in ihrer Gesamtheit die jeweilige Lernkultur konstituieren, voll würdigen. Dabei handelt es sich um die jeweiligen Beiträge der Regionen, Unternehmen und Organisationen, Weiterbildungseinrichtungen und elektronischen Medien zur Lernkultur.
- Schließlich werden Expertise, Erfahrungen und Werthaltungen gegenüber dem Erwerb von zertifizierbaren Qualifikationen, die vor allem direkt prüfbares Wissen und direkt prüfbare Fertigkeiten erfassen, in den Hintergrund gedrängt. *Kompetenzen* werden damit wenn überhaupt wenig angemessen erfasst. Während Weiterbildungsbeteiligungen und Weiterbildungsvolumina sehr wohl ein Maß für angestrebte Qualifikationen sind, sagen sie beispielsweise über den Expertise- und Kompetenzerwerb wenig aus. Damit wird ein beruflich immer wichtiger werdender Teil menschlichen Wissens und Handelns kaum berücksichtigt. Dieser ist nicht nur wichtig, um Spitzenkräfte zu finden oder herauszubilden, sondern beispielsweise auch, um die real vorhandenen Kompetenzen biographisch oder im Bildungsgang Benachteiligter angemessen zu würdigen.

Kultur wird dem gegenüber im Grufo-Zusammenhang konsensuell aufgefasst als sinn-, wert- und deutungsgeprägtes Ausführungsprogramm von Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene (Schmidt 1994). Es bildet ein System von Ordnen sozialer Selbstorganisation. *Lernkultur* wird davon ausgehend als kognitives, kommunikatives und sozialstrukturelles Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen be-

Abbildung 1

Dimensionen und Bereiche der Lernkultur



schäftigte Sozialität gefasst. Die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Selbstorganisationsdispositionen sind *Kompetenzen*. Auf welche Weise sich der vernetzte *Zusammenhang* von Kultur, Wert und Kompetenz theoretisch modellieren

und praktisch gestalten lässt, ist die zentrale Forschungsfrage, zu deren Lösung Grundlagenforschung im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung unverzichtbar beiträgt.

Die grundlegenden Dimensionen und Bereiche dieses kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ausführungsprogramms, der Lernkultur, fasst Abbildung 1, S. 9, zusammen.

Es handelt es sich offensichtlich um drei ineinander geschachtelte und gleichzeitig miteinander verwobene *Lernkulturbereiche*:

A Der *erste Lernkultur-Bereich* wird durch den Kubus, der auf den *einzelnen Lerner* bezogen ist, gebildet. Seine Qualifikationen können festgestellt, seine Expertise und seine Erfahrungen analysiert, seine Kompetenzen gemessen oder abgeschätzt – kurz seine Lernresultate ermittelt werden. Zugleich kann das Verhältnis dieser Lernresultate untereinander beurteilt werden. Anschließend kann der Frage nachgegangen werden, in welcher Art von Lernprozessen diese Lernresultate vorwiegend erworben wurden und wie sich insbesondere das Verhältnis von fremdgesteuerten und fremdorganisierten zu selbst organisierten Lernprozessen darstellt – kurz, wie sich die Lernprozesse des einzelnen Lerner gestalten. Schließlich bleibt zu untersuchen, ob diese Lernprozesse eher in Weiterbildungsinstitutionen erworben und zertifiziert oder ob sie nicht zertifiziert oder ob sie überhaupt außerhalb solcher Institutionen erworben wurden, in der Arbeit, im sozialen Umfeld, beim Umgang mit dem Computer, absichtsvoll oder eher beiläufig, formell, non-formell oder informell – kurz, welche Rolle die unterschiedlichen *Lernorte* spielen.

Zu allen drei Dimensionen liegen im Grufo-Bereich, sowie bei QUEM und ABWF insgesamt fundierte Erfahrungen vor. Ein beträchtlicher Teil der Grundlagenforschung, aber auch andere QUEM-Bereiche gehen Möglichkeiten und Verfahren der Kompetenzmessung nach (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003). Die Diskussion von selbst gesteuertem und selbst organisiertem Lernen bis hin zu hoch entwickelten quantitativen synergetischen Modellen nimmt einen beträchtlichen Teil der zurückliegenden Grufo-Diskussionen ein. Modellhaften Charakter besitzen die Untersuchungen zum informellen Lernen in den alten und neuen Bundesländern (vgl. Baethge/Faust/Holm 2001 sowie Stierler-Lorenz 2001).

B Der *zweite Lernkultur-Bereich* verallgemeinert diese jeweils für einzelne Lerner zu ermittelnden Verteilungen von Lernresultaten, Lernprozessen und Lernorten integrierend für *Lernergruppen in Unternehmen, Organisationen, Branchen und Berufen*. Auf diese Weise lässt sich beispielsweise

se die Lernkultur einer Lernergruppe als "Punkt" im skizzierten Lernkulturraum darstellen. Veränderungen dieser Lernkulturen, etwa die Zunahme der Kompetenzanteile, der selbst organisierten Lernprozesse oder des informellen Lernens lassen sich als entsprechende Bahnkurven im Lernkulturraum erfassen. Auf dieser Grundlage lässt sich bei jeder der Gruppen veranschaulichen, wie groß die für das Lernen in den unterschiedlichen Lernorten eingesetzten Zeitaufwände zu veranschlagen sind; daraus lassen sich die großen, für das informelle Lernen eingesetzten Zeitbudgets zu denen des formellen Lernens in Weiterbildungsinstitutionen ins Verhältnis setzen. Insbesondere im Bereich des Lernens in der Region oder im Arbeitsprozess kann diese Zeitaufwandsbetrachtung weiter detailliert werden (Livingstone 1998). Damit kann schließlich die *Lernförderlichkeit der unterschiedlichen Lernorte* in Abhängigkeit von zahlreichen lernkulturellen Einzelfaktoren ermittelt werden. (Beispielhaft hierfür ist die Kriterien-Operationalisierung der Lernkultur/Lernförderlichkeit einer Region durch die Firma Booz, Allen & Hamilton [1999]). Die Hauptkriterien waren: 1. Art und Intensität der Zusammenarbeit aller Akteure beruflicher Bildung innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen; 2. Berücksichtigung neuer Anforderungen für die Kompetenzentwicklung in Aus- und Weiterbildung; 3. Flexibilität und Differenziertheit der Strukturen und der Organisation beruflicher Bildung; 4. Stringenz der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und zur Koordination von Ressourcen.

- C Eine gesonderte Betrachtung benötigt der *dritte Lernkultur-Bereich*, der die *infrastrukturellen Ermöglichungsbedingungen von Lernprozessen* thematisiert. Hier gilt es im Einzelnen zu erforschen, welche infrastrukturellen Bedingungen bildungspolitisch in der Region, in Unternehmen und Organisationen, auf der korporativen Ebene, auf dem Arbeitsmarkt und in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht geschaffen werden, um die Entwicklung der Lernkultur hin zu mehr Flexibility, Employability und Entrepreneurship zu befördern. Die Ermöglichungsbedingungen der Lernprozesse und die Lernförderlichkeit der Lernorte hängen natürlich eng zusammen: Erstere können nur in den konkreten Lernorten wirken, diese bedürfen zahlreicher infrastruktureller Voraussetzungen, um überhaupt als Lernorte dienen zu können. Der Zusammenhang lässt sich durch Abbildung 2, S. 12, veranschaulichen.

Es geht also zusammengefasst um

- A die *Lernanforderungen* der Lernenden
- B die *Lernförderlichkeit* der Lernorte
- C die *Lernförderung* durch soziale Körperschaften.

Abbildung 2

Zusammenhang zwischen Lernorten und Ermöglichungsbedingungen der Lernprozesse

		<i>Ermöglichungsbedingungen der Lernprozesse (politische Handlungsebenen)</i>				
		Region	Betrieb/ Organisation	korporative Ebene	Arbeits- markt	Landes- ebene
<i>Lernorte/Lernfelder</i>	Lernen im Prozess der Arbeit					
	Lernen im sozialen Umfeld					
	Lernen in Weiterbildungseinrichtungen					
	Lernen im Netz					

Quelle: Sauer 2002

2 Forschungsfelder und -perspektiven der Grundlagenforschung

Entsprechend den umrissenen Lernkultur-Bereichen sollen nun einzelne Forschungsfelder benannt werden, die teilweise bereits Gegenstand konkreter Forschungsprojekte im Rahmen Lernkultur Kompetenzentwicklung sind, teilweise aber auch perspektivische Forschungsprojekte andeuten. Dabei handelt es sich entsprechend A um Forschungsfelder, die auf die Lernanforderungen einzelner Lerner und Lernergruppen bezogen sind, B um Forschungsfelder, die sich auf die Lernförderlichkeit unterschiedlicher Lernorte beziehen und C um Forschungsfelder, die auf die Lernförderung Bezug nehmen.

2.1 Forschungsfelder, die auf die Lernanforderungen einzelner Lerner und Lernergruppen bezogen sind. (A)

Diese Forschungsfelder stellen den einzelnen Lerner in den Mittelpunkt. In ihnen werden dessen Lernresultate, die Lernprozesse und die Lernorte, an denen die entsprechenden Informationen und Kompetenzen erworben wurden, untersucht. Daraus ergibt sich ein Bild der aktuellen individuenbezogenen Lernkultur im jeweiligen Untersuchungszeitraum.

Forschungsfelder zur Lernresultatsebene

- methodologische Fragen der Qualifikations- und Kompetenzmessung und -charakterisierung
- Kompetenzstrukturen in Abhängigkeit von Vorbildung, sozio-demographischen Faktoren, Steuerungsmaßnahmen
- tätigkeitsabhängige Kompetenzverteilungen
- tätigkeitsabhängige charakteristische Kompetenzbiographien
- Zusammenhänge von Qualifikation, Expertise, Erfahrung und Kompetenz in ausgewählten Tätigkeitsbereichen
- Motivations- und Wertstrukturen als Elemente von Bildung und Weiterbildung

Forschungsfelder zur Lernprozessebene

- Systematik fremdgesteuerter, selbst gesteuerter und selbst organisierter Lernprozesse

- charakteristische Lernprozessformen wie z. B. als vorwiegend *fremdorganisierte* Lernformen:
 - Verhaltensregelungen (Grundsätze, Vorschriften)
 - Informationsveranstaltungen, unternehmensweite Schulungsveranstaltungen
 - unternehmensweite Workshops, zielgruppenspezifische Workshops
 - individuelle Informationsseminare (extern/intern)
 - individuelles Verhaltenstraining (extern/intern)
- charakteristische Lernprozessformen wie z. B. als vorwiegend *selbstorganisierte* Lernformen:
 - Teamtraining und handlungsbegleitendes Training
 - Übernahme von Sonderaufgaben, Mitwirkung an Projekten/Task Forces
 - Qualitätszirkel
 - Nutzung von Lernmedien (Video, PC, Multimedia, Netz) in der Freizeit
 - individuelles Selbststudium, *selbst gewählte* Fernkurse, Abend-schule, Bildungsurlaub
 - freiwilliger Erfahrungsaustausch mit Kollegen innerhalb und außerhalb des Unternehmens
- Learning by Doing, Lernen im Leben außerhalb der Berufsarbeit im engeren Sinne
- Zeitbudgets für die unterschiedlichen Lernformen in Abhängigkeit von Vorbildung, sozio-demographischen Faktoren und Steuerungsmaßnahmen
- Zeitbudgets in Abhängigkeit von Unternehmens-, Organisations- und Branchentypen sowie von Unternehmens- und Organisationsgrößen
- resultierende Lernprozessverteilungen in Abhängigkeit von Vorbildung, soziodemographischen Faktoren und Steuerungsmaßnahmen
 - resultierende Lernprozessverteilungen in Abhängigkeit von Unternehmens-, Organisations- und Branchentypen sowie von Unternehmens- und Organisationsgrößen

Forschungsfelder zur Lernortebene

- methodologische Fragen der theoretischen Abgrenzung und praktischen “Verschränkung” informellen, non-formellen und formellen Lernens in den unterschiedlichen Lernortebenen Unternehmen/Organisation, soziales Umfeld, Weiterbildungseinrichtungen, Netz und Multimedia

- Untersuchung des Stellenwerts (aufgewendetes Zeitbudget, Wissens-/Kompetenzentwicklung) sowie der Verschränkungen von informellem, non-formellem und formellem Lernen bei Lernern und Lernergruppen in Unternehmen in Abhängigkeit von
 - Unternehmens-(Organisations-)charakteristika wie Unternehmensgröße, Unternehmenstyp und Unternehmenswandel, Branche, Sektor
 - individuellen Lernercharakteristika wie Beruf, Tätigkeitstyp, Qualifikationsniveau, Statusgruppe, Beschäftigungsverhältnis
- Untersuchung des Stellenwerts (aufgewendetes Zeitbudget, Wissens-/Kompetenzentwicklung) sowie der Verschränkungen von informellem, non-formellem und formellem Lernen von Lernern und Lernergruppen im sozialen Umfeld in Abhängigkeit von
 - Struktur und Vernetztheitsgrad des betrachteten Umfelds
 - der optimalen Verschränkung formeller und informeller Lernmöglichkeiten im sozialen Umfeld
 - der Akzeptanz informell erworbener Kompetenzen in Bereichen außerhalb dieses Umfelds
 - der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen durch Zertifikationsprozeduren
 - der personellen Durchlässigkeit zwischen erstem, zweitem und drittem Arbeitsmarkt
 - dem persönlichen Engagement der Intermediäre, Einrichtungsleiter und teilnehmenden Lerner bzw. lernenden Teilnehmer
 - der Ausgewogenheit von Gemeinschaftlichkeit und Gesellschaftlichkeit
- Untersuchung des Stellenwerts (aufgewendetes Zeitbudget, Wissens-/Kompetenzentwicklung) sowie der Verschränkungen von informellem, non-formellem und formellem Lernen von Lernern und Lernergruppen in Ausbildungs- und vor allem Weiterbildungseinrichtungen in Abhängigkeit von
 - der Größe der Einrichtung, ihrer Spezialisierung bzw. Generalisierung sowie der Lernerfrequenz
 - der Beurteilung durch Lehrende und Lernende
 - den methodisch-methodologischen Grundlagen, insbesondere den Möglichkeiten, kompetenz- und selbstorganisationsoffene Lernarrangements zu etablieren
 - ausgewiesenen Qualitätsstandards
- Untersuchung des Stellenwerts (aufgewendetes Zeitbudget, Wissens-/Kompetenzentwicklung) sowie der Verschränkungen von informellem, non-formellem und formellem Lernen von Lernern und Ler-

nergruppen beim Lernen und Arbeiten im Netz und mit Multimedia in Abhängigkeit von

- der “Computeralphabetisierung”
- Beruf, Tätigkeitstyp, Qualifikationsniveau, Statusgruppe, Beschäftigungsverhältnis
- der Bindung bzw. Entbundenheit von direkten Lehr- und Lernintentionen (Onlineakademien und Kurse vs. eigenes Lernen und Arbeiten im Netz)
- dem Lernen als eigentlichem Arbeitsprozess

2.2 Forschungsfelder, die sich auf die Lernförderlichkeit unterschiedlicher Lernorte beziehen. (B)

Aus den zusammengefassten Ergebnissen der auf einzelne Lerner und Lernergruppen bezogene Untersuchungen lässt sich die *Lernförderlichkeit von Lernorten und ihren Teilbereichen* bis hin zu lernkulturellen Einzelfaktoren ermitteln.

Forschungsfelder zur Lernförderlichkeit der Kommunikations-, Organisations- und Arbeitsprozesse in Unternehmen und Organisationen

- methodisch-methodologische Fragen der Konzepte und Instrumente zur objektiven Erfassung, Analyse und Bewertung personenunabhängiger Lernförderlichkeit von Arbeitssystemen und Arbeitsplätzen
- Entwicklung von Berufsabschlüssen im Weiterbildungsbereich aufgrund der wachsenden Zahl von Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen
- Entwicklung des Anteils an Arbeitsplätzen, die Lernen ermöglichen, im Verhältnis zum Anteil nicht oder wenig lernförderlicher Arbeitsplätze
- Analyse der Merkmale lernförderlicher Arbeitssysteme und Arbeitsplätze (Frieling u. a. 2001, S. 114), darunter
 - Mitarbeiterinformationen über Arbeitsziele und Arbeitsergebnisse/-erfolge
 - Partizipationsmöglichkeiten bei der Spezifizierung von Arbeitszielen sowie Planung und Organisation der Arbeitsausführung
 - Möglichkeiten kontrollierender und korrigierender Eingriffe
 - Variabilität und Komplexität der Tätigkeiten
 - Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation

- Möglichkeiten zur kognitiven und emotional-motivationalen Reflexion der im Arbeitsprozess gewonnenen Erfahrungen
- Gestaltungsgrad lernförderlicher Aktionsfelder der Arbeit (vgl. Bosch/Dobischat/Husemann 1997), z. B.
 - Förderung von Teamarbeit mit begleitendem Training
 - Förderung der Übernahme von lernintensiven Sonderaufgaben und -projekten
 - Förderung von Qualitätszirkeln
 - Förderung von Tätigkeiten, die Erfahrungsaustausch und Learning by Doing erlauben
 - Verknüpfung von Arbeiten mit begleitendem Lernen
 - Ausgestaltung arbeitsplatznahen Lernens, insbesondere durch Nutzung von Lernmedien

Forschungsfelder zur Lernförderlichkeit der Kommunikations-, Organisations- und Arbeitsprozesse im sozialen Umfeld

- methodisch-methodologische Fragen der Operationalisierung und Erfassung von Faktoren der Lernförderlichkeit im sozialen Umfeld, Analyseinstrumente und -methoden (hier und folgend: Booz, Allen & Hamilton 1999)
- Faktorenverteilung der Lernförderlichkeit im sozialen Umfeld bezogen auf die systemisch zusammenwirkenden Akteure
 - staatliche Regulierungsebenen
 - Bildungseinrichtungen
 - Unternehmen
 - Lehrende
 - Lernende
 - Wissenschaft und Forschung
- Lernförderlichkeit in Abhängigkeit von wirtschaftlichen Rahmendaten der Region wie
 - Wirtschaftskraft der Region und der regionalen Akteure
 - sektorale Schwerpunkte
 - Arbeitsmarktsituation
 - Grad der technologischen Innovation
- von den regionalen Akteuren erwartete und geforderte Kompetenzentwicklungsprofile als
 - Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden
 - Anforderungen an die Verwertbarkeit der Aus- und Weiterbildung

- Grad der strukturellen und organisatorischen Flexibilität der Bildungseinrichtungen und Lernorte
 - Anpassungsgrad des Bildungssystems an neue Bedarfsentwicklungen
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Kompetenzentwicklung in der Region

Forschungsfelder zur Lernförderlichkeit der Kommunikations-, Organisations- und Arbeitsprozesse in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen

- methodisch-methodologische Fragen der Qualitätsbestimmung und Zertifizierung von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen
- Anteile von ermöglichungsdidaktischen und direktivistisch-expertokratischen Lehr-Lernansätzen
- Reflektiertheitsgrad und Verallgemeinerungsfähigkeit exemplarischer Lösungswege im Sinne von Metakognitionen
- ermöglichungsdidaktische, überwiegend projektförmige Lernarrangements und Lernformen in ihren Anteilen von
 - Tätigkeitsbezug
 - Teambezug
 - Aufgabenbezug
 - Praxisbezug
 - Anwendungsbezug
- ermöglichungsdidaktische Funktionsfacetten von Weiterbildnern als Lernberater, Lernbegleiter und Mediatoren
- Selbstanwendbarkeit der Kompetenzentwicklungsansätze auf die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen selbst, insbesondere
 - Kompetenzförderlichkeit der eigenen Organisationsstruktur der Einrichtung
 - Kompetenzförderlichkeit der eigenen Personalentwicklung
 - Lehr- und Lernfähigkeit von Selbstorganisation im Sinne der eigenen organisationalen Selbstorganisationskompetenz
- Professionalisierungs-, Generalisierungs- und Differenzierungsgrad der Lehr-Lerntätigkeit der Aus- und Weiterbildungseinrichtungen

Forschungsfelder zur Lernförderlichkeit der Kommunikations-, Organisations- und Arbeitsprozesse im Netz und mit Multimedia

- methodisch-methodologische Fragen der Operationalisierung und Erfassung von Faktoren der Lernförderlichkeit, insbesondere der Kompe-

tenzförderlichkeit von Formen des Lernens im Netz und mit Multimedia

- Abschätzung von Informationsgewinn versus Kompetenzgewinn im Widerspruch von Technikgetriebenheit (der Netz- und Multimediaentwicklung) und Kompetenzgetriebenheit (der Weiterbildungserfordernisse)
- Lernförderlichkeits-/Kompetenzförderlichkeitsabschätzungen in Bezug auf unterschiedliche Interaktionsformen, insbesondere auf tutoriell begleitetes Lernen (mit Kontakt zwischen Lernenden und Dozenten, Lehrern, Lernbegleitern, Mediatoren usw.) wie
 - elektronische Seminarräume/Selbstlernstudios (mit relativ hoher Lernförderlichkeit aber hohen Investitionskosten)
 - Videokonferenzen (mit großer Präsenz, einem hohen unternehmensinternen Wissenstransfer, aber oft erheblichen technischen Problemen in Bezug auf die Settings)
 - Electronic Mail (als Austauschmedium zwischen kommunizierenden Teilnehmern und Lehrenden, zwar längst als Standardanwendung etabliert, aber für Lehr- und eigenständige Lernszenarios wenig geeignet)
- Lernförderlichkeits-/Kompetenzförderlichkeitsabschätzungen in Bezug auf *Selbststudium* unter Verwendung von Netz und Multimedia insbesondere von
 - CBT (mit der größten Verbreitung und leichtesten Praktikabilität, speziell für KMU, aber der höchsten Zahl mangelhafter Produkte auf dem Markt)
 - WWW-Lernsoftware (mit hoher raumzeitlicher Unabhängigkeit in asynchronem Lernen, damit deutlich erhöhten Gestaltungsspielräumen für die Lerner wie für die Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen, ebenso für die Betriebe, in denen Mitarbeiter qualifiziert werden sollen)
 - hoher Lernflexibilität und Vorteilen aus der Hypertextstrukturform der Dokumente, aber großen Motivationsproblemen sowie hohen Anforderungen an die Lernselbstorganisation und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen)
- Abschätzungen der kompetenzförderlichen Zunahme von Flexibilität, Effektivität und Geschwindigkeit des Lernens durch die neuen Medien
- Kompetenzgewinne durch Integration verschiedener Medien, die Interaktivität, die Steuerungsmöglichkeiten für den Lernenden und die besondere Eignung der Technologien zur Unterstützung des Selbststudiums

- Kompetenzverluste durch Mangel an individuellem Feedback, sozialen Kontakten und Vorbildwirkungen
- Einschätzung von Kompetenzentwicklungspotentialen computergestützter beruflich-betrieblicher Weiterbildung in Bezug auf Kostengesichtspunkte (dokumentierbare Kosteneinsparungspotentiale bei Wegezeiten und -kosten, Unterbringung, Vertretungsregelungen) (vgl. Hartge/Melchior/Pausch 1996 sowie Salomon u. a. 1996)

2.3 Forschungsfelder, die auf die Lernförderung Bezug nehmen. (C)

Für ein umfassendes Verständnis von Lernkultur und Kompetenzentwicklung sind die Ermöglichungsbedingungen von Lernprozessen, d. h. *Lerninfrastrukturen* im Sinne von Handlungsbedingungen oder “Randbedingungen” der Lernorganisation, an den unterschiedlichen Lernorten auszuweisen (hier und im Folgenden nach Sauer 2002). Die dabei zu kennzeichnenden Gestaltungsebenen stellen jeweils institutionelle Geflechte hoher Komplexität dar. Sie sind für die Herausbildung einer zukunftsgerichteten, Kompetenzen, selbst organisiertes und informelles Lernen einschließenden Kultur kontinuierlichen Lernens maßgeblich. Die Erfassung dieser Ermöglichungsbedingungen gestattet es der Politik, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die jeweiligen Akteure ihre Aufgaben im Netzwerk einer neuen Lernkultur erfüllen können, ohne dass sie ihre Eigenständigkeit verlieren.

Auf jeder der miteinander vernetzten Infrastrukturebenen – Region, Betrieb/Organisation, korporative Ebene, Arbeitsmarkt, Landesebene/gesellschaftliche Ebene – ergeben sich im Einzelnen folgende Fragen:

(a) im Sinne einer *Selbstvergewisserung*: Wie werden bestehende und auf der Strukturebene realisierbare Entwicklungen der Ermöglichungsbedingungen eingeschätzt (analytische Funktion), was gibt es für Aktivitäten, Institutionen und Initiativen auf dieser Strukturebene (Informationsfunktion)?

(b) in Sinne einer *Selbstvernetzung*: Welche informellen Strukturen tragen zur Schaffung neuer Ermöglichungsbedingungen des Lernens auf der Strukturebene bei (informelle Strukturen), welche Ermöglichungsbedingungen des Lernens werden durch die Förderung der Partizipation an vernetzter Kommunikation geschaffen (Kommunikationsstrukturen und -kulturen), wie werden der Strukturebene gleich- und untergeordnete Einheiten beraten (Beratungsstrukturen), wie werden auf der Strukturebene Kooperationspartner gefunden und verknüpft (Kooperationsstrukturen)?

(c) im Sinne einer *Selbstentwicklung*: Wie können auf der Strukturebene erkennbare Lerndefizite durch neue, insbesondere selbst organisiertes und informelles Lernen ermöglichende Maßnahmen überwunden werden (Kompensationsfunktion), wie können bekannt gewordene Lerninitiativen von gleich- oder übergeordneten Strukturebenen aufgenommen und verstärkt werden (Empowermentfunktion), wie können von der Strukturebene aus alle kreativen Ideen und Initiativen der Lerner in den unterschiedlichen Lernorten gefördert und entwickelt werden (Innovationsfunktion)?

(d) im Sinne einer *Selbstverwirklichung*: Wie können alle wichtigen Lernfunktionen, Lernstrukturen und Werthaltungen auf der Strukturebene zu einer kompetenzbasierten, informelles und selbst organisiertes Lernen ermöglichenden Lernkultur zusammengeführt werden (Kulturfunktion)?

Davon ausgehend lassen sich die im Rahmen der Grundlagenforschung zu bearbeitenden, auf infrastrukturelle Aspekte bezogenen Forschungsfelder umreißen.

Forschungsfelder zu lernkulturellen Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung auf der Infrastrukturebene Region

- regionale Entwicklungen wie Arbeitsmarktentwicklung, Wirtschaftsentwicklung, soziale und kulturelle Tendenzen
- Aktivitäten, Institutionen und Initiativen in der Region, insbesondere für den sich selbst organisierenden Lerner und regionale Akteure
- Dialoge zwischen Betrieben und Branchen, entlang von kooperativen Prozessketten und Organisationszusammenhängen
- regionale Faktoren, die Innovationen positiv oder negativ beeinflussen sowie das ehrenamtliche, freiwillige Engagement wecken und konstruktiv nutzen
- formalisierte wie informelle Bildungsberatung, die an Tätigkeits- und Problemfeldern des Einzelnen und der Betriebe in der Region anknüpft
- kompensatorische Weiterbildungsmaßnahmen zum Nachholen von Schulabschlüssen und Zertifikaten durch regionale Bildungsanbieter und traditionelle Dienstleistungen der Arbeitsverwaltung einschließlich der Kommunikation mit Gleichgesinnten oder gleich Betroffenen
- Verstärkungsmechanismen individueller und lokaler Initiativen durch bürgerschaftliches Engagement und Ausweitung der Lernmöglichkeiten
- flexible regionale Stützstrukturen für nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse
- Ermöglichung von regionaler Kommunikation und Kooperation mit Bildungseffekten für die Kooperationspartner

- Zusammenfließen der Lebenswelten des Beruflichen und des Privaten – in Familie, Nachbarschaft, sozialem Engagement – auf regionaler Ebene
- Gestaltungspotentiale betrieblichen wie außerbetrieblichen Lernens durch Zusammenfließen von sozialem Umfeld und betrieblichem Geschehen auf regionaler Ebene
- regionale Identitätsstiftung als Lernprozess
- regionale Kulturprozesse in ihrer Verwobenheit mit lokaler Lernkultur

Forschungsfelder zu lernkulturellen Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung auf der Infrastrukturebene Betrieb/ Organisation

- Beschleunigung von Lernprozessen durch die Nutzungsmöglichkeiten (für Rationalisierungsreserven, Wettbewerbsvorteile, Flexibilität) der im Betrieb/in der Organisation vorhandenen individuellen Kompetenzen
- Schaffung von Gestaltungsspielräumen für ganzheitlichen Arbeitsvollzug mit vollständigen Tätigkeiten, kontinuierlicher Entwicklung und des Lernens im Prozess der Arbeit
- Benchmarking und die Erhöhung der Lernintensität von Arbeitsplätzen
- Einbeziehung von Aspekten kontinuierlicher Kompetenzbewertung und -entwicklung in die betriebliche/organisationale Personalauswahl und -entwicklung
- Neu- und Weiterentwicklung von Instrumenten und Methoden der Kompetenzermittlung für die betriebliche Weiterbildungsplanung
- Supportfunktionen der betrieblichen Weiterbildung für das Lernen im Arbeitsprozess insbesondere für das Lernen in der Gruppe, das Lernen entlang der Prozesskette, Job-Rotation, Coaching u. a.
- Weiterentwicklung der betrieblichen Kommunikationskultur und der von ihr getragenen Modelle des KVP (kontinuierlicher Verbesserungsprozess) als Teile der Lernkultur
- innerbetriebliche und zwischenbetriebliche Zusammenarbeit und Unternehmensnetzwerke als Teile der Lernkultur
- Rückwirkungen des Engagements im sozialen Umfeld auf die Kompetenzentwicklung in der Arbeit
- Prägung des betrieblichen Lernklimas durch das soziale Umfeld, Prägung des Lernens im sozialen Umfeld durch das betriebliche Lernklima; solche soziale Kohäsion als Voraussetzung eines offenen, auf Vertrauen beruhenden Lernens
- Umsteuerung von der Lernanbieterperspektive auf die Nachfrageperspektive des Lernalters, der seine Lern- und Entwicklungsprobleme selbst organisiert

Die Infrastrukturbereiche Region und Betrieb/Organisation stehen, sich gegenseitig ergänzend, nebeneinander. Kompetenzentwicklung vollzieht sich in beiden “Lebenswelten” zum Nutzen beider Bereiche.

*Forschungsfelder zu lernkulturellen Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung auf der Infrastrukturebene
“korporative Fachebene”*

- Ermöglichung von Lernprozessen auf einer fachlich orientierten überregional-korporativen Infrastrukturebene neben der regionalen und betrieblich/verbandlichen Ebene getragen von den Sozialpartnern, Branchen und Verbänden im wirtschaftlichen wie im Non-Profit-Bereich
- Unterstützung von Betrieben und Vereinen beim Aufbau einer effizienten Lernkultur (Transparenz, Beratung, Qualitätssicherung)
- Gestaltung von betrieblichen/organisationalen Lernkulturen und Veränderung des Weiterlernbewusstseins in den Organisationen unter Zusammenarbeit der betrieblichen/organisationalen Akteure (Arbeitnehmer, Betriebsräte, Führungskräfte)
- spezifisch intermediäre Beratungsstrukturen, z. B. Agenturen, für eine effiziente Gestaltung betrieblicher und organisationaler Lernkulturen
- Wahrnehmung der fachlich-verbandlich orientierten, überregionalen Brückenfunktionen für den Transfer von Resultaten und Innovationen, die beim Lernen im sozialen Umfeld gewonnen wurden, in die Arbeitswelt
- Branchen- bzw. Verbandslösungen zur Erhöhung der Transparenz und Qualität beruflicher Weiterbildungsangebote (Aufbau entsprechender Informationssysteme, Qualitätsringe und Serviceleistungen)
- sozialpartnerschaftliche Regelungen zur weiteren Ausgestaltung der Ordnung beruflicher Weiterbildung, insbesondere im Rahmen der Aufstiegsfortbildung
- zwischen- und überbetriebliche Bereitstellung von E-Learning-Möglichkeiten auf der intermediären fachverbandlichen Ebene insbesondere zur Kostenersparnis bei kleinen bis mittleren Betriebs- bzw. Organisationsstrukturen
- Entwicklungsansätze übergreifender Instrumente der Kompetenzbewertung im Sinne der jeweiligen Fachspezifik – insbesondere in Bezug auf informell erworbene Kompetenzen
- subsidiäre Zwischenebenen zur Vermittlung bei Konflikten im Themenfeld beruflicher Weiterbildung zwischen den Sozialpartnern
- kompetenzbasierte Transferprozesse von Arbeitnehmern (Transfergesellschaften, branchenmäßigen Agenturen), die gezielte Weiterbildungs- und Weitervermittlungsanstrengungen einschließen; regional

orientierte Interessenvertretungen sind vielfach nicht fachspezifisch organisiert

- fachverbandlich intermediäre Lern- und Kommunikationsfunktionen an den Schnittstellen von Information, Kommunikation und Beratung

Forschungsfelder zu lernkulturellen Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung auf der Infrastrukturebene Arbeitsmarktpolitik

- Förderung der Qualifikation von Arbeitslosen und des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit, die in erheblichen Maße auch Lerninfrastrukturen beeinflusst
- entsprechende Verzahnung von Tätigkeit und Lernen in der Erwerbsarbeit, aber auch im sozialen Umfeld, wobei die Verknüpfung der arbeitsmarktpolitischen Ebene mit der regionalen Lerninfrastruktur unverzichtbar ist
- Analyse vorhandener Kompetenzen anstatt einseitiger Konzentration auf vorhandene Bildungszertifikate
- zielgerichtete kompetenzorientierte Weitervermittlung auf dem Arbeitsmarkt im Sinne einer 360° Betriebs- und Arbeitsplatzorientierung
- Grad der konsequenten Regionalisierung der Arbeitsmarktpolitik
- Schaffung von Tätigkeits- und Lernagenturen sowie neuer Serviceleistungen zur Kompetenzentwicklung in individualisierten Qualifizierungsprogrammen mit dem Ziel einer Integration von nicht Erwerbstätigen in Tätigkeiten im sozialen Umfeld bzw. als Vorbereitung auf die Integration in den Arbeitsmarkt
- Entwicklung komplexer privater Vermittlungsleistungen von der Kompetenzanalyse über Tätigkeitsagenturen bis zur Erarbeitung von individuellen Qualifizierungsstrategien und prospektiven Vermittlungsergebnissen
- Förderung von Projekten, in die Arbeitslose integriert werden, mit Blick auf den Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit anstatt wirkungsloser Qualifizierungsmaßnahmen
- Verbesserung von Lebensqualität über Lernen und Tätigkeit im sozialen Umfeld

Forschungsfelder zu lernkulturellen Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung auf der Infrastrukturebene Länder/Gesamtgesellschaft

- Neugestaltung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung durch Bund und Länder im Sinne einer integrativen Lernkulturpolitik

- Ausweitung der Weiterbildung und des kontinuierlichen Lernens unter Einschluss des Lernens im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, mit IT-Medien einschließlich seiner Verbindungen zum Bereich der Schulen und Hochschulen
- Schaffung von Anreizsystemen für kompetente Regionen im Sinne von regionalen Kompetenzaudits
- Schaffung von Anreizsystemen für zukunftsweisende betriebliche Lernkulturen im Sinne betrieblicher Kompetenzaudits zur bewussten Gestaltung des Lernens im Prozess der Arbeit
- Schaffung von Anreizsystemen zum Aufbau von fachlich-verbandlich orientierten, überregionalen Infrastrukturebenen
- Schaffung von Anreizsystemen zur Transformation von Institutionen der Weiterbildung hin zu Lerndienstleistern, die den veränderten arbeitsmarktpolitischen bzw. regionalen Bedingungen und veränderten Weiterbildungsvorstellungen (Pluralisierung der Lernformen) gerecht werden
- Optimierung der traditionellen institutionellen Weiterbildung von subsidiären Hilfen für den Einzelnen bis hin zu den prozessoffenen Themen der Transparenz, Beratung und Qualitätssicherung
- Einräumung subsidiärer Lernkulturhilfen auf den Infrastrukturebenen Region, Unternehmen/Organisation, Verband und Arbeitsmarkt wo diese ökonomisch nur unzureichend in der Lage sind, Lernkulturaufgaben zu übernehmen
- Schaffung und breite Einführung von praktikablen Verfahren zur Bewertung informell erworbener Kompetenzen
- Förderung eines interdisziplinären Forschungsnetzwerks zur Analyse und Entwicklung der neuen Aspekte betrieblicher und beruflicher Weiterbildung
- Fortentwicklung des bewährten Weiterbildungsberichtssystems zu einem Instrument der Gewinnung von Aussagen über neue Trends beim Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld, über Änderungstendenzen in der organisierten Weiterbildung sowie über die Nutzung neuer Medien für das kontinuierliche Lernen. Ein neues Lernkultur-Berichtssystem ist erforderlich.

3 Forschungsergebnisse und -perspektiven der Grundlagenforschung

Der Bereich Grundlagenforschung ist der kleinste im Gesamtprojekt “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. Deshalb mussten sich seine Untersuchungen besonders stark auf *Teilbereiche* der zuvor umrissenen Forschungsfelder beschränken und konzentrieren. Das geschah in vierfacher Hinsicht:

Erstens wurde durch historisch-genetische und strukturell-funktionelle Untersuchungen das Verständnis von Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation des Lernens vertieft, erweitert und in seinen generalisierten Anwendungsmöglichkeiten überprüft. (*Theorien*)

Zweitens wurden durch Erforschung tatsächlich vorhandener Lernkulturen und Kompetenzentwicklungswege sowie des tatsächlichen Selbstverständnisses der lehrenden und lernenden Akteure, also durch Tatsachenforschungen zur beruflichen Kompetenzentwicklung aktuelle und künftige Gestaltungsmöglichkeiten ausgelotet. (*Tatsachen*)

Drittens wurden Wege gesucht, Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation nicht nur allgemein zu beschreiben, sondern quantitativ zu messen, qualitativ zu charakterisieren und komparativ zu beschreiben. (*Tests*)

Viertens wurden Typologien von selbstorganisierenden Lern- und Kompetenzentwicklungsnetzwerken erarbeitet, die als Suchraster weiterer Forschungen auf diesem Gebiet dienen können. (*Netze*)

Während die Untersuchungen zum ersten Punkt vor allem Fragestellungen zu den auf einzelne Lerner und Lernergruppen bezogenen Forschungsfeldern abdecken (A), und die Untersuchungen zu den Punkten zwei und drei sich um Forschungsfelder drehen, die auf die Lernförderlichkeit unterschiedlicher Lernorte bezogen sind (B), liefern die Ergebnisse zum vierten Punkt vor allem Einsichten, um die Ermöglichungsbedingungen des Lernens besser zu verstehen (C). Alle vier Felder seien nun in Ergebnissen und daraus abgeleiteten Perspektivüberlegungen vorgestellt.

3.1 Theorien

Für ein tieferes Verständnis des unauflöslichen Zusammenhangs von Lernkultur und Kompetenzentwicklung ist zunächst die historisch-genetische und strukturell-funktionelle Analyse dieser Begriffe unerlässlich.

3.1.1 Historisch-genetische Untersuchungen (1)

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

Im Rahmen des Projekts “Lernkultur Kompetenzentwicklung” hat die QUEM *bildungshistorische Untersuchungen* angeregt, die diesen Auseinandersetzungen nachspüren.

Aus Analysen von Messerschmidt und Grebe (2002) wird sofort klar: Das deutsche Bildungswesen hat sein Hauptaugenmerk seit seiner Entstehung auf den Erwerb nachprüfbarer Wissens gelegt, das durch Zeugnisse und Zertifikate belegt werden muss. Aber: “Das bloße Wissen genügt durchaus nicht für den Erfolg im Leben. In unseren Zeugnissen spielt das abfragbare Wissen die größte Rolle. Die weit schwierigere Beurteilung wertvollster Charaktereigenschaften glaubt man durch kurze Gesamturteile über Betragen und Fleiß erledigen zu können. Auf diesem in Prüfungen nachgewiesenen Wissen beruhen dann die Berechtigungen, die von vielen schon als Hemmnis freier Entwicklung empfunden werden.” Dieses Zitat stammt nicht etwa von einem Kritiker des deutschen Bildungssystems der Gegenwart, sondern wurde einem Vortrag des Technikhistorikers und Direktors des Vereins Deutscher Ingenieure, Conrad Matschoß, im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht im Jahre 1917 entnommen. (Matschoß 1917, S. 17 f.) Verschulung als Institu-

tionalisierung der Wissensvermittlung und der Nachweis des erworbenen Wissens durch Prüfungen und Zeugnisse wurden schon vor rund hundert Jahren nicht als ausreichender Erfolgsfaktor für die Zukunft angesehen. Die jeweiligen Qualifikationen drücken lediglich eine Wissensbasis allgemeinbildender oder fachspezifischer Art aus. Erfahrungen und besondere Kompetenzen, die zur Bewältigung des alltäglichen Lebens und für die Herausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit notwendig sind, finden in einem solchen Bildungssystem keine Berücksichtigung.

Dem *Perspektivenwechsel zwischen Qualifikation und Kompetenz* in der Gegenwart geht es nicht um eine Abwertung von Lernzielen und Berechtigungen des tradierten deutschen Bildungssystems, sondern um eine konsequente Ausgestaltung und Weiterentwicklung dessen, was schon in den Reformdiskussionen vor einem Jahrhundert erkannt wurde, nämlich den Menschen als Subjekt mehr in den Blick zu nehmen. Dafür sollen dessen selbstorganisatorischen Handlungskompetenzen mit in den Arbeitsprozess eingebunden werden, um nicht nur dem Einzelnen eine lebenslange Teilhabe am Berufsleben durch konsequent fortgeführtes Lernen zu sichern, sondern ihn auch als wertvolles Humankapital für die wirtschaftliche Weiterentwicklung zu erschließen. Selbst organisiertes Handeln hat es schon immer gegeben. Nur geht es heute darum, dies bewusst zu berücksichtigen und einzusetzen. Die darin steckende ungeheure Antriebskraft, die Selbsttätigkeit des Menschen, ist erkannt und eröffnet neue Perspektiven mit einer kompetenzbasierten Lernkultur.

In der Vergangenheit stand die Erweiterung der Allgemeinbildung und der beruflichen Fachbildung (tradiertem Bildungsbegriff) immer im Vordergrund. Heute hingegen wird "die Befähigung, in konkreten Arbeitssituationen angemessen handeln zu können" (Zimmer 2002), immer wichtiger sowohl für den Arbeitsprozess und die Wirtschaftlichkeit von Unternehmen als auch für den einzelnen arbeitsfähigen Menschen. Der Begriff "Handlungskompetenz" erhält ein zunehmendes Gewicht, gerade vor dem Hintergrund, dass sich die traditionelle Beruflichkeit auflöst, d. h. das Erlernen eines Berufs reicht zur Ausübung einer lebenslangen Beschäftigung nicht mehr aus. Die heutige "Erwerbs-Bastelbiographie" macht ständig neue Lernprozesse und den Erwerb neuer Kompetenzen erforderlich (Geißler 2000, S. 55). Eben deswegen kann es nicht darum gehen, dass Fortbildungsinstitutionen und Weiterbildner ständig neue Berufsbilder kreieren und zertifizieren, die schon nach kurzer Zeit wieder überlebt sind. Vielmehr muss das selbst organisierte lebenslange Lernen gestärkt werden, das den Einzelnen in seiner Arbeitsumwelt voranbringt und eine dauerhafte Beschäftigung sichert.

Die Untersuchung von Beispielen der *beruflichen Aus- und Weiterbildung der letzten 200 Jahre* erfasst zwei Dimensionen eines historischen Lernkul-

turbegiffs: zum einen dynamische Prozesse in der Bildungswirklichkeit, zum anderen in der Geschichte aufgetretene Lernkulturtypen und Lernformen. Die vorliegende Untersuchung von Messerschmidt und Grebe (2002) ist also

- eine Längsschnittanalyse zur Genese von Lernkulturen in den vergangenen zwei Jahrhunderten. Damit ist sie zwar kein umfassendes Handbuch zur Bildungswirklichkeit für diesen Zeitraum, sie zeichnet aber die Entwicklung im Zeitablauf insofern nach, als sie die Einzelbeispiele in die historischen Prozesse einbettet und deren jeweilige Vorbilder berücksichtigt und Neuentwicklungen aufzeigt.
- eine beispielhafte Vorstellung verschiedener Typen von Lernkulturen (Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung sowie computerunterstützte und netzbasierte berufliche Weiterbildung) und spezifischer Formen des Lernens bzw. der Wissensaneignung (normiertes und verschultes Lehren, Wissensaufnahme, selbst gesteuertes oder selbst organisiertes Lernen, autodidaktische Wissensverarbeitung, Kompetenzerwerb, eigenständige Kompetenzentwicklung).

Der Sinn der Erforschung historischer Lernkulturen erklärt sich aus dem Zusammenhang zwischen Gegenwärtigem und Vergangenen (historischer Bezugsrahmen) und dessen prägender Kraft für zukünftige Entwicklungen. Für das heutige Lernkultur-Verständnis geht es dabei konkret um

- den Nachweis seiner Geschichte und seines Geschichtsbewusstseins,
- die Auseinandersetzung mit den Traditionen,
- die Analyse der geschichtlichen Entwicklung und
- die Entlarvung ideologischer Belastungen.

Es wurde deutlich, was die Ausformung historischer Lernkulturen nachhaltig beeinflusste und steuerte, welche Faktoren sie vorrangig prägten und wie sie sich im historischen Zeitablauf entwickelten:

1. Lernkulturen waren niemals wertfrei und unterlagen stets gesellschaftlichen und politischen Normen bis hin zur Ideologisierung.

Die *politische Weltanschauung* und das gesellschaftliche Menschenbild in einer Epoche haben gravierenden Einfluss auf die Ausgestaltung von Lernkulturen. Die vergangenen zweihundert Jahre sind gekennzeichnet durch die kulturpolitische Tendenz der Emanzipation des Menschen: einerseits durch die Herauslösung des Menschen aus ständischen Bindungen und spirituellen Weltanschauungen, andererseits durch den geistesgeschichtlichen Vorgang der Rationalisierung des Bewusstseins und schließlich durch die damit verbundene Verwissenschaftlichung. In diesem Zusammenhang kommt den Bil-

dungsreformbewegungen – der neuhumanistischen um 1800, den reformpädagogischen Diskussionen und Versuchen um 1900 und der Bildungsdebatte der 1970er Jahre in der Bundesrepublik – eine entscheidende Funktion zu. Es wurde dem Eigenwert des Menschen als Individuum eine immer höhere Bedeutung zugemessen, wenngleich es auf dem Weg dieser Entwicklung auch zu Rückschlägen kam, beispielsweise im Nationalsozialismus, als der einzelne Mensch wieder auf ein vorindustrielles Muster, als dem bloßen Staatszweck dienend, zurückgeworfen wurde. Heute sind es die Globalisierung, die weltweite wirtschaftliche Vernetzung der Systeme und das globale Denken und Agieren von Unternehmen, Staaten und anderen Einrichtungen, die die Lernkulturentwicklung wirksam vorantreiben.

2. Lernkulturen entstanden nicht primär aufgrund pädagogischer und philosophischer Vorstellungen (Theorien), sondern entwickelten sich in viel stärkerem Maße in Abhängigkeit von technischen Innovationen und der wirtschaftlichen Entwicklung.

Ein großes Problem der Veranschaulichung historischer Wirklichkeit von Lernkulturen stellt die Tatsache dar, dass die Erforschung der geistesgeschichtlichen Grundlagen (pädagogische und philosophische Theorien, Erziehungs- und Lerntheorien etc.) einzelner Epochen die Realitätswahrnehmung fast übermächtig dominiert und überlagert haben. Das führte auch dazu, dass die Geistesgeschichte häufig unreflektiert als das übernommen wurde, was sie eben nicht ist, nämlich zeittypischer Ausdruck der jeweiligen realen Lernkultur.

In diesem Zusammenhang weist Tenorth darauf hin, dass die Geschichte von Bildungsprozessen nicht als Lektion für Bildungstheoretiker gelesen werden sollte, denn die geschichtliche Analyse der Bildungswirklichkeit zerstreut nur allzu oft den Pathos der Bildungstheorie. Sie geht weg von den großen hehren Zielen der Philosophie und Pädagogik sowie den Erziehungs- und Lerntheorien und demonstriert vielmehr alltägliche Lebens- und Lernprozesse (Tenorth 1985, S. 156 ff.). Das wiederum hinterlässt große Verwirrung, weil diese realen Lebens- und Lernprozesse nicht so eindeutig sind, wie die Bildungstheorie vorgibt. Ein Beispiel: Berufliche Karrieremuster sind schwer festzulegen, Karrieren bauen sich häufig evolutionär, d. h. zufällig auf und können nur im Nachhinein interpretiert werden (z. B. auf Motivation, Lebenswelt und äußere Bedingungen, Schicksal), aber nur sehr schwer als vorprogrammiertes Ziel umgestaltet und perspektivisch entwickelt werden.

Die *wirtschaftliche Entwicklung* war zunächst bestimmt vom Übergang der vorindustriellen in die Industriegesellschaft, die um 1875 erreicht war. Ein Jahrhundert später hatte sie sich zur Dienstleistungsgesellschaft weiterent-

wickelt. Die Lernkulturentwicklung wird dadurch bestimmt, sowohl diese Entwicklungsprozesse beherrschbar zu machen als auch die Modernisierung voranzutreiben und technische Innovationen zu ermöglichen. *Technischen Innovationen* kommt auf diesem Weg eine direkt steuernde Funktion zu. Im Bereich der Bildung wirkten sich die folgenden technischen Neuerungen besonders entscheidend aus: zum einen die Verbesserungen in der Drucktechnik, die die Massenpresse ermöglichte, zum zweiten die marktreife Entwicklung der Massenmedien Film, Rundfunk und Fernsehen, die als Bildungsmittel anschaulichere neue Lernformen ermöglichten, und schließlich drittens der Computer und das Internet, die die Wissensaneignung und -produktion beschleunigten und den Informationsaustausch revolutionierten.

3. Lernkulturen entwickeln sich im historischen Prozess dynamisch, weil sie stets den aktuellsten Wissenstand zu erfassen suchen.

Sie sind daher in gewisser Weise eine Form des Wissensmanagements. Die aus der historischen Perspektive gewonnenen Erkenntnisse zeigen nämlich, dass verschiedene Formen der Lehr- und Lernkultur immer schon nebeneinander existierten. Einerseits beschreiben sie Formen der Weitergabe von Wissen, andererseits solche der *Aneignung und Produktion von Wissen*. Es findet deswegen auch keine historische Entwicklung von der “strengen” Lehrkultur zur “echten” Lernkultur hin statt, bei der die Lehrkultur am Anfang stand und die Lernkultur am Ende resultiert. Beide entwickeln sich vielmehr evolutionär, d. h. veränderlich im Zeitablauf. Deshalb können frühere Formen der Lehr- und Lernkultur durchaus mit späteren parallel nebeneinander existieren, weil Kulturen zumeist nicht durch harte Schnitte beendet und durch neue ersetzt werden. Wie aus der Analyse historischer Phänomene, Strukturen und Prozesse in einzelnen Epochen schon länger bekannt, zeigt sich deswegen häufig die Gleichzeitigkeit des eigentlich Ungleichzeitigen.

Die Weitergabe von implizitem Wissen kennzeichnet die vorindustrielle Gesellschaft. Es bestand aber in allen Epochen ein Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Lernkultur, so auch heute. Das industrielle und das Dienstleistungszeitalter sind gekennzeichnet durch Modernisierungsprozesse, von denen zwei wichtigen Einfluss auf die Lernkulturentwicklung hatten: zum einen die Selbstorganisation in Form von Interessenwahrnehmung und zum zweiten die immer stärkere berufliche Differenzierung und Auffächerung des Bildungswesens. Derzeit befinden wir uns im Übergang in die Wissensgesellschaft, mit einer allgemein steigenden Produktion an explizitem Wissen und einer immer kürzeren “Halbwertszeit” desselben.

Fassen wir die Befunde aus den vier gewählten Lernkulturtypen (Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung sowie computerunter-

stützte und netzbasierte berufliche Weiterbildung) und den verschiedenen darin enthaltenen Beispielen von Lernformen kurz zusammen, so kommen wir zu folgenden Ergebnissen:

1. Die *Entstehung des modernen Bildungswesens* am Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert mit der alle Bevölkerungskreise erfassenden staatlichen Pflichtschule zeigt, wie stark politische Vorstellungen und Menschenbild die allgemeinbildende schulische Lernkultur prägen. Jedoch sah die Schulwirklichkeit in den Elementarschulen bis weit ins 19. Jahrhundert noch gänzlich anders aus, als die pädagogischen Vorstellungen und staatlichen Vorgaben suggerieren. Das Lehrerdasein beschränkte sich auf eine nebenberufliche Tätigkeit von mittellosen Handwerkern oder existenzielle Aufgabe von sozialen Randexistenzen. Die Ausbildung von Volksschullehrern in eigenen Lehrerseminaren wurde deswegen zur Staatsaufgabe und ließ einen neuen Berufsstand entstehen. Die Unterrichtspraxis in den Schulen und auch in den Lehrerseminaren war geprägt durch eine erzieherische Lehrkultur. Die Fortbildung der Lehrer hingegen entstand unabhängig von staatlichen Vorgaben selbstorganisiert auf der Basis eigener Interessenvertretungen (Lehrervereine) und zielte im Idealfall auf ein selbst gesteuertes lebenslanges Lernen ab, das sowohl eine stetige Weiterqualifizierung der inhaltlichen und didaktischen Fertigkeiten (Kompetenzerwerb) der einzelnen Lehrer als auch eine qualitative Verbesserung des Unterrichts anstrebte.
2. *Berufsbildung und Kompetenzerwerb in der Industrialisierung* waren eine Folge der stetigen Nachfrage nach speziellen Fach- und Führungskräften. Technische Erfindungen bestimmten den industriellen Fortschritt, kaufmännische und organisatorische Fähigkeiten ermöglichten den Aufbau und die Führung großer komplexer Industrieunternehmen. Die damit verbundenen Anforderungen förderten die Entwicklung technischer und kaufmännischer Ausbildungen und eine zunehmende Verberuflichung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berufliches Lernen wurde bald ausschließlich als der Erwerb von Qualifikationen wahrgenommen. Qualifikationen wurden zum Maßstab für Fähigkeiten und daher immer stärker reglementiert und deren Erwerb in einen institutionellen Zusammenhang eingebunden.

Selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen in Form des Kompetenzerwerbs für spezifische Aufgaben fand zwar alltäglich statt, wurden aber nur bedingt als solche wahrgenommen und reflektiert. Lernprozesse fanden weitgehend “unbewusst” statt. Kognitive Leistungen ermöglichten zwar den technischen und organisatorischen Fortschritt, wurden aber von den Zeitgenossen nicht als lernkulturelle Prozesse bewertet. Stattdes-

sen mehrten sich die Forderungen nach Erhöhung und Differenzierung der beruflichen Qualifikationsstandards (Festschreibung von Ausbildungsinhalten sowie wachsende Verschulung und Akademisierung).

Managementkompetenzen, die zur Führung größerer Unternehmen notwendig wurden, basierten in der Industrialisierungsepoche zumeist auf alltäglichen Erfahrungswerten, auf “Learning by Doing”, auf “Versuch und Irrtum”, “Suche nach Vorbildern” und anderen im persönlichen Handeln begründeten sozialen und organisatorischen Fertigkeiten und Führungseigenschaften (Kompetenzentwicklung).

3. Der *Aufbau der modernen Erwachsenenbildung* setzte an der Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert ein, als die Volksbildner begannen, ihre Arbeit erwachsenenpädagogisch zu reflektieren. Die reformpädagogischen Diskussionen brachten schließlich den Durchbruch der Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg, als die Demokratisierung der Gesellschaft ein völlig neues Verständnis des Erwachsenen und erwachsenenbildnerischer Aktivitäten hervorrief. Überkommene Lehrmethoden wurden dementsprechend kritisch hinterfragt und neue ausprobiert, wie das Lernen in Arbeitsgemeinschaften, bei denen der Dozent als gleichberechtigter Partner angesehen wurde. Neben die neuen erwachsenenpädagogischen Methoden traten neue Lehrmittel, wie Film und Rundfunk, sowie experimentelle Lernformen, wie der Fernunterricht. Es ist besonders interessant, dass all das, was heute im Zusammenhang mit den Vorteilen des E-Learnings diskutiert wird, bereits schon einmal im Zusammenhang mit einer breiteren Nutzung des Fernunterrichts in der beruflichen Aus- und Fortbildung gesehen und auch diskutiert wurde.
4. Die *Chancen des computerunterstützten und netzbasierten Lernens* stehen noch als Frage im Raum. Seit den 1980er Jahren expandierte die berufliche Weiterbildung in ungeahntem Maße. Die Weiterbildungswünsche der Lerner treffen jedoch auf ein weitgehend erstarrtes Bildungswesen mit traditionellen Angeboten. Fernunterricht und neuartige Bildungsangebote des computerunterstützten und netzbasierten Lernens machen bis heute nur einen Bruchteil des Weiterbildungsmarkts aus. Die wachsende Bedeutung, die der beruflichen Weiterbildung beigemessen wird, ist Folge und Ausdruck des sozioökonomischen Wandels: Danach verliert die berufliche Fachqualifikation ihre Hauptstellung im Arbeitsprozess (Wandel von einer Berufs- zu einer Arbeitsgesellschaft). Demgegenüber gewinnen Lern- sowie Sozial- und Methodenkompetenzen an Bedeutung. Der Druck zum lebenslangen Lernen steigt. Heute wird deswegen dem computerunterstützten und netzbasierten Lernen große Bedeutung zugemessen, weil es orts- und zeitunabhängig und kostengünstig stattfinden kann (sofern

die entsprechenden Grundlagen gelegt und Angebote vorhanden sind). Es sollte dabei aber nicht allein um den Erwerb von technischem Fachwissen und Medienkompetenz in hergebrachter Weise gehen, sondern v. a. um die Form des Lernens selbst: Das Lernen lernen wird nämlich in der beruflichen Bildung und Weiterbildung der Zukunft zum Schlüssel. Am Praxisbeispiel der Fortbildung von Teletutoren (einem neuen Berufsbild im netzbasierten Lernen) wurde gezeigt, wie dies aussehen kann. Auf dem Weg zu einer selbst organisierten „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist das aber nur ein erster Schritt.

Selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen sind also, wie die Beispiele zeigen, keine neuen Formen des Lernens, sondern in verschiedenen Zeitabschnitten, insbesondere in den hier untersuchten Lernkulturen des 19. und 20. Jahrhunderts im vorwiegend institutionellen Zusammenhang, aber auch als individueller Kompetenzerwerb anzutreffen. Die jetzt in den Vordergrund gestellte Lernkultur Kompetenzentwicklung ist jedoch Ausdruck einer sich verstärkt ausformenden Möglichkeit, selbst organisiertes Lernen auf der individuellen oder arbeitsprozessbezogenen Ebene systematisch – als Organisation der Selbstorganisation – zu fördern. Ob das ein Selbstläufer wird und andere Formen der Lernkultur zurückzudrängen vermag, muss die Zukunft zeigen.

Mit all diesen Einsichten lassen sich interessante *Perspektiven historisch genetischer Untersuchungen* ausmalen. Die dargestellten historischen Lernkulturtypen und Lernformen geben erste Anhaltspunkte, was sich historisch bewährte, was nicht und welche Handlungsoptionen bestehen. Augenfällig ist: Lernkulturen orientieren sich sowohl in ihrer gegenwärtigen als auch in ihrer zukünftigen Ausrichtung immer wieder an ihren historischen Vorläufern, auch wenn dies vielfach in einem unbewussten Prozess geschieht. Die Kenntnis dieser Perspektive ist wichtig, weil dieser Prozess eben nicht unreflektiert erfolgen sollte. Eines wird daraus aber überdeutlich:

Die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und insbesondere von beruflicher Weiterbildung im hergebrachten Rahmen ist höchst problematisch, gerade für die Ausformung einer Lernkultur Kompetenzentwicklung, weil sie die Kräfte von Selbstorganisation und Selbstregulierung hemmt. Denn die Kräfte der Selbstorganisation initiieren aktive Gestaltungsprozesse, institutionelle Bildungsangebote sind dem gegenüber eher *reaktive Handlungsmuster*. Stattdessen müssen neue Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Lernwillen und die Selbstorganisationskräfte anregen und fördern. Das wiederum wird der Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernenden und im Arbeitszusammenhang neue Impulse geben und nachhaltig wirken.

3.1.2 Historisch-genetische Untersuchungen (2)

Ein ganz anderes Herangehen an die Analyse des Entwicklungsprozesses *von der Industriebildung zur Kompetenzentwicklung* entwickelt Herrmann Veith (2002), indem er dem *Wandel bildungstheoretischer Kontingenzformeln* nachspürt.

Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass sich der Begriff der Kompetenz gegenwärtig in der öffentlichen Diskussion einer ausgesprochenen Beliebtheit erfreut. In Wirtschaftskreisen ist er zum Synonym einer neuen, durch Flexibilität und Selbstinitiative bestimmten generellen individuellen Arbeitshaltung geworden. In der politischen Debatte fungiert er als Label zur Kennzeichnung der tatsächlichen oder vermeintlichen Fähigkeiten von Parteien oder Personen, komplexe soziale System zu steuern, und legitimiert deren Ansprüche auf wahlämtergebundene Zuständigkeiten. In den gesellschaftlichen Diskussionen über die Probleme der sozialen Integration in global vernetzten Lebenswelten kennzeichnet er grundlegende soziale und kulturelle Teilhabefähigkeiten als kognitive oder kommunikative Mindestanforderungen. In seiner wissenschaftlichen Form schließlich bündelt der Kompetenzbegriff – und darin liegt hier seine augenblickliche Überzeugungskraft – eine Vielzahl unterschiedlichst spezifizierter Handlungsfähigkeiten, die vor allem Auskunft darüber geben, wie die Einzelnen ihre Weltbeziehungen organisieren, das heißt wie sie

- im Umgang mit Dingen bestimmte instrumentelle Fertigkeiten erwerben und diese zu fachlichem und methodischem Können und Wissen ausbauen,
- in der sozialen Interaktion sich bestimmte, auf andere bezogene kooperative und kommunikative Handlungsrepertoires aneignen,
- in einer zunehmend reflexiv werdenden Haltung gegenüber der eigenen Person ihre selbstregulativen Möglichkeiten entwickeln und
- sich schließlich auch biographisch in einem Geflecht von unterschiedlichen Beziehungsnetzwerken als Individuen positionieren.

Diese noch formalen Bestimmungen der Kompetenz erscheinen unter der Perspektive ihrer inhaltlichen Entwicklung zugleich als normative Zielbestimmungen. Solche Ziele werden gegenwärtig in ihren fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Differenzierungen, je nach gesellschaftlichem Bezugssystem durch Begriffe wie Employability, Selbstorganisation, Selbständigkeit, Multimedialität und Multikulturalität konkretisiert. Die damit angesprochenen Wertideen sind deshalb so wirkmächtig, weil sie in den unübersichtlich gewordenen Praktiken des sozialen Handelns, in der Selbstwahrnehmung der Zeitgenossen, kongeniale Lösungen sowohl für die *systeme-*

mischen und lebensweltlichen als auch für die biographischen Reproduktionsprobleme von Menschen in hochtechnisierten und hochindividualisierten Erwerbs- und Dienstleistungsgesellschaften parat halten und entsprechende Perspektiven aufzeigen.

Die bildungstheoretische Relevanz dieser Wertideen und die daraus resultierenden, generalisierbaren *Perspektiven historisch genetischer Untersuchungen auf der Metaebene* ergeben sich aus der durch Lernen hergestellten Verbindung zwischen systemischen Funktionserfordernissen und individuellen Existenzinteressen. Diese Synthese wird in ihrer allgemeinsten Form als Bildung begriffen und durch die subjektiven Modalitäten der Aneignung der objektivierten, zivilisatorischen und kulturellen Errungenschaften definiert. Die bildungswirksamen Beziehungen einer Person zu ihrer materiellen und sozio-kulturellen Umwelt erscheinen dabei jedoch in einem hohem Maße historisch relativ, weil die instrumentellen Tätigkeiten und sprachlichen Wissensformen, einschließlich der normativen Ideale, den objektiven Allgemeinheitswert, den sie für sich reklamieren, nur partiell einlösen können. Denn die Bedingungen ihrer Geltung werden durch die jeweiligen organisatorischen und symbolischen Praktiken einer Gesellschaft gesetzt und begrenzt.

Aufgrund ihrer geschichtlichen Einbettung können bildungstheoretische Konzepte somit nach Ansicht Hermann Veiths nirgendwo etwas anderes bieten als *kontingente Antworten* auf die in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit virulent gewordene Frage, wie Menschen durch gezielte, pädagogisch reflektierte Maßnahmen, also durch Handlungen und entsprechend strukturierte Umweltarrangements, den pragmatischen Anforderungen der Zeit gemäße, kognitive und sprachliche Fähigkeiten, moralische Haltungen, emotionale Einstellungen, motivationale Dispositionen und personale Ich-Leistungen als subjektive Kompetenzen entwickeln können. Dass gerade dieser inzwischen so plausibel erscheinende Sprachgebrauch jedoch alles andere als selbstverständlich ist, illustriert der historische Rückblick auf die semantischen Vorläufer des Kompetenzbegriffs. Wenn dabei von bildungstheoretischen “Kontingenzformeln im Wandel” die Rede ist, dann deshalb, weil die konnotative Drift in semantischen Begriffshöfen nicht lediglich durch epistemologische Reorganisationen erklärt werden kann, sondern vor allem auf grundlegende Umstrukturierungen in der gesellschaftlichen Handlungspraxis zurückgeht. “Man versteht” – wie Jürgen Habermas dies in Anlehnung an Humboldts hermeneutische Sprachtheorie formuliert – “sprachliche Ausdrücke erst in Kenntnis jener Umstände, unter denen sie zu einer Verständigung über etwas in der Welt beitragen würden. (Habermas 1998, S. 73)

Entsprechend diesen methodologischen Bemerkungen werden in der Untersuchung zunächst die gesellschaftlichen Umstände skizziert, unter denen die

aufklärungspädagogisch inspirierten Konzepte der *Industrieerziehung* (1) und der *Volksbildung* (2) im ausgehenden 18. Jahrhundert zu einer Verständigung über die Reproduktionsprobleme der protoindustriellen Ständegesellschaft beigetragen haben. Deutlich wird dabei, dass der moderne Bildungsdiskurs sich nicht nur auf pädagogische Fragestellungen beschränkt, sondern immer auch die unterschiedlichen Aspekte der sozialen und kulturellen Teilhabe, sowie ökonomische Qualifikationserfordernisse und politische Legitimationen thematisiert. Überspringt man die einschlägigen und in sich sehr differenzierten Bildungsdiskussionen des 19. Jahrhunderts, die im Zeichen der Institutionalisierung eines einheitlichen Schulsystems, der Verwissenschaftlichung der Volksschulerziehung und der Veränderung der Qualifikationsanforderungen standen, erscheint am Ende des Kaiserreiches im inzwischen industrialisierten Deutschland mit dem von William Stern (1916) formulierten Konzept der Begabungsentwicklung einer der ersten – heute jedoch weitgehend vergessenen – *bildungsökonomischen Ansätze* (3). In der Bundesrepublik wurde diese Debatte erst in den 1960er Jahren wieder aufgenommen; zeitgleich verstummte der geisteswissenschaftliche Bildungsdiskurs. Die Betonung lag nun aber aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nicht mehr – wie Heinrich Roth (1971) dies programmatisch formulierte – auf Seiten der Begabung und Bildsamkeit, sondern beim Lernen und bei der Sozialisation autonomer Subjekte, der *Subjektbildung* (4). Heute, im globalen Zeitalter schließlich, wird die Selbstbildung immer dann, wenn sie aus ihrem sozial-systemischen Zusammenhang gelöst und vom normativen Kontext reglementierender gesellschaftlicher Strukturen – also von den Ordnern im synergetischen Sinne – losgelöst betrachtet wird, als ausschließlich individuelle Angelegenheit missverstanden. Einem derart simplifizierten, extrem individualisierten Verständnis von Kompetenz und *Kompetenzentwicklung* (5) muss natürlich bildungstheoretisch wie bildungspraktisch entgegengewirkt werden. In Veiths (2002) Zu- oder sogar Überspitzung offenbaren sich also brisante, politisch wie ökonomisch wichtige Zukunftsaufgaben. Kurze, perspektivrelevante Resümees zu diesen Themenkreisen sind interessant und angebracht.

Industriebildung

Die zentralen gesellschaftlichen Fragen, auf die die industrieschulpädagogischen Konzepte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Antwort formulierten, ergaben sich aus den strukturellen Reproduktionsproblemen des protoindustriellen merkantilen Agrarsystems. Während auf der einen Seite der demographische Wachstumsprozess anhielt und die Bevölkerungszahl zwischen 1750 und 1800 in deutschen Landen um mehr als 30 Prozent von 17 auf über 23 Millionen anstieg (vgl. Nipperdey 1998, S. 102 f.), verschlechterte sich auf der anderen Seite die Einkommenssituation im bäuerlichen und

handwerklichen Mittelstand dramatisch; die immer größer werdenden Unterschichten verarmten. In dieser schwierigen, durch wiederholte Missernten noch verschärften Wirtschaftslage erschien das aufblühende Verlagssystem attraktiv, weil die zusätzliche lohnabhängige Heimarbeit den Familienwirtschaften zumindest ein kümmerliches Existenzminimum in Aussicht stellte.

Aus der reformabsolutistisch geprägten Sicht des gebildeten Bürgertums erschien die Verarmung als staatswirtschaftlich-moralisches Problem. Die in Armut abgerutschten Bevölkerungsschichten hätten nicht nur ihre Misere selbst zu verantworten, vielmehr würden sie auch die Obrigkeiten “um die ihr eigentlich zustehenden Leistungen” prellen, da sie weder ihre ökonomischen Potentiale noch ihre Humanressourcen “gehörig” ausschöpften (vgl. Leschinsky/Roeder 1976, S. 297). Aus dieser Sicht waren die systemischen Reproduktionsdefizite der Agrargesellschaft nicht durch Mängel in der Organisation sozialer Systeme, sondern durch *habituelle Immobilität* und *individuelles Fehlverhalten* bei der Erfüllung ständischer Berufspflichten erklärbar.

In seiner 1785 erschienenen Schrift “Über die Bildung der Jugend zur Industrie” legte der Göttinger Theologe Heinrich Philipp Sextro in eindringlicher Weise dar, dass die von Armut und Hunger am stärksten bedrohten Volksgruppen vor allem deshalb Not leiden müssten, weil sie außer ihrem einzigen “Brodwerke” keine “anderen einträglichen Beschäftigungen” (Sextro 1785, S. 18) kennen oder ausüben würden. Die ländlichen und städtischen Unterschichten seien faul, engstirnig und behäbig, der bäuerliche Mittelstand zu traditionsverhaftet und zu wenig investitionsorientiert und das Bürgertum zu sehr an Zerstreuungen interessiert. Statt ihrer menschlichen, ständischen und christlichen “Bestimmung” gemäß ihre “Pflicht” (Sextro 1785, S. 16) zu erfüllen, würden die Einzelnen ihre humanen Ressourcen nur unzureichend realisieren und deshalb verschwenden.

Da die staatliche Wohlfahrt aber vom Fleiß ihrer “Diener, Bürger und Landbauern” (Sextro 1785, S. 40) abhinge, war nach Sextros Auffassung, hier der Pädagogenstand gefordert. Deren Aufgabe bestünde darin, die starren ständischen Lebensgewohnheiten zu durchbrechen und frühzeitig die Kräfte der Heranwachsenden in industrielle Bahnen zu lenken. Zu diesem Zweck empfahl er die Einrichtung von Industrieschulen. Denn dort, wo die Einzelnen systematisch lernten, wie sie ihre Handlungen weitsichtig planen und ihre Absichten mit Fleiß und Geschick auch umsetzen können, dort würde “Industrie” herrschen – und “wo Industrie herrscht” würde auch der Staat “blühender, mächtiger” (Sextro 1785, S. 40) und erfolgreicher, wobei der Wille zum Glück aller stets höher stehen sollte als das bloße Gewinnstreben Einzelner.

Dieses auf *individuelle Arbeitstugenden wie Fleiß, Geschick und auch Flexibilität zielende Konzept der Industrieschulerziehung* ist also keinesfalls als eine pädagogische Vorwegnahme industriekapitalistischer Produktionsmethoden zu verstehen, sondern als ein reformabsolutistisch und theologisch inspiriertes Bildungsprogramm zur Verbesserung der wirtschaftlichen Lage des Staates und der Stände durch die gezielte Erweckung der Selbsthilfekräfte – und gerade deshalb stieß es vor allem in Preußen in der Spätphase der Regierungszeit Friedrich II. auf politisches Interesse.

Volksbildung

Die Idee einer gezielten Erweckung der Selbsthilfekräfte ist auch in den bildungstheoretischen Arbeiten des als Schriftsteller und Wegbereiter der modernen Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts berühmt gewordenen Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi zentral. Im Grundton optimistisch, in der Beschreibung jedoch bitter, schildert er die sittlichen Grundübel eines Zeitalters, in dem vor allem der Vierte Stand – Kleinbauern und Pächter, Gesinde und Tagelöhner, Gesellen und Dienstboten –, den existentiellen und moralischen Risiken der Verelendung schutzlos preisgegeben waren. Anders als Sextro jedoch sah Pestalozzi den armutsbedingten Verlust der menschlichen Würde im größeren Zusammenhang mit der Modernisierung der Ständegesellschaft, die sich nach eigenen Regeln vollzog und zu einer Ausdifferenzierung der sozialen Kreise, von Staat und Gesellschaft, Wirtschaft und Technik, Wissen und Kultur führte.

Mit der betrieblichen Auslagerung der Arbeitstätigkeiten verlor – so seine Krisendiagnose – die Hauswirtschaft wichtige Elemente ihrer sozialen Erziehungsfunktion, und mit dem Vordringen des protoindustriellen Nebengewerbes und der monotonen Verlagsarbeit schrumpften die Möglichkeiten des einfachen Volkes, im täglichen Arbeitsvollzug neue Erfahrungen zu machen, drastisch. Weil damit aber häusliche Lernprozesse nicht mehr hinreichten, um die Kinder des Volkes auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten, sollte die Pädagogik in methodischer Absicht diesen Verlust an Erfahrungsunmittelbarkeit durch die Einrichtung von Volksschulen kompensieren. Dieses um so mehr, als der Mensch nach Pestalozzis Auffassung, von Natur aus, lediglich Handlungsdispositionen mitbrachte, die sich nur in ihrer Betätigung als körperliche Fertigkeiten, intellektuelle Fähigkeiten und sittlich-religiöse Moralität realisierten. Weil die Gesellschaft diesen natürlichen Seelenkräften aber nur eine äußere Form zu geben vermöge, müssten Erziehung und Bildung auf die Stärkung der inneren Selbstkräfte durch *Selbsttätigkeit* und *Selbstsorge* hinwirken. Gegen die Risiken des modernen Lebens wären die Menschen dann am besten geschützt, wenn sie in ihrem

Handeln ein Höchstmaß an persönlicher Selbstbildung und existentieller Autarkie verwirklichen könnten.

Begabungsentwicklung

Während Pestalozzis Theorie der Selbstbildung auf die existentiellen Fragen der spätmerkantilen Agrargesellschaft reagierte, abstrahierte die Humboldt-sche Bildungstheorie von den konkreten Lebensinteressen und zielte auf ein zuweilen individualistisch anmutendes Modell der Selbstverwirklichung. Während dieser hier nur angedeutete Gegensatz zwischen Individual- und Volksbildung, Zweckfreiheit und Berufsbezogenheit die Bildungsdiskussionen in der Zeit der Industrialisierung überlagerte, wird er zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Konzept der Begabungsentwicklung bildungsökonomisch rationalisiert. Mitten in den Kampfhandlungen des Ersten Weltkrieges erschien in der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik“ 1916 ein programmatischer Aufsatz, in dem der Berliner Psychologe William Stern die zukünftige Rolle einer psychologisch fundierten Menschenökonomie bei der nationalen „Neugestaltung“ der „inneren Kulturgrundlagen“ des deutschen Volkes skizzierte (Stern 1916, S. 273). Gerade weil das Einzelschicksal vom „Gemeinschaftswirken“ aller Volksgliederungen abhängig sei, komme es nach dem Ende der militärischen Auseinandersetzungen entscheidend darauf ankommen, wie die Nation mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen umgehe.

Da der *Rohstoff*, von dem das deutsche Volk am meisten besäße, *individuelle Begabungen* seien, war die Frage, wie diese natürlichen „Schätze“ pädagogisch kontrolliert gebildet und volkswirtschaftlich verwertet würden, die elementarste, zumal die Mobilisierung der geistigen Volkskräfte in modernen Nationalstaaten überlebensnotwendig erschien – und zwar einerseits um im internationalen ökonomischen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben, andererseits um nach innen stabile Lebensverhältnisse zu sichern. Eine gesellschaftlich effektive Verwertung der menschlichen Fähigkeiten würde aber eine kontrollierte „Organisation des Aufstiegs der Tüchtigen“ im Sinne einer Hebung ihrer Leistungsmöglichkeiten und der „Auslese der Begabten“ (Stern 1916, S. 283) auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Begabungsforschung voraussetzen. Begabungen sind nach Stern angeborene Dispositionen „zu objektiv wertvollen Leistungen“ (Stern 1916, S. 283). Bei ihrer Entwicklung ginge es nicht darum, einzelne Handlungsfähigkeiten „an und für sich“ zu kultivieren, sondern darum, die individuellen Handlungsmöglichkeiten „für das Allgemeinwohl“ zu erschließen und das subjektive Können zur „Tüchtigkeit“ (Stern 1916, S. 284) zu steigern. Unter Tüchtigkeit wiederum verstand Stern die maximale personale und soziale Verwertbarkeit.

Die Begabungsforschung hatte hierbei unter anderem die Aufgabe die im Beschäftigungssystem nachgefragten Arbeitsfähigkeiten zu sondieren. Als “Psychologie der Berufsansprüche” (Stern 1916, S. 285) sollte sie eruieren, welche konkreten inhaltlichen Leistungsvermögen und welche formalen kognitiven und technisch-praktischen Begabungen im Erwerbsprozess gebraucht würden. Stern legte in diesem Zusammenhang jedoch Wert auf die Feststellung, dass hierbei nicht “das rein kapitalistische Interesse der Betriebsökonomie, sondern das sozial-ethische der Volkskraftökonomie” (Stern 1916, S. 297) maßgeblich sei.

Subjektentwicklung

Vergleichbare Überlegungen wurden in der Bundesrepublik erst in den 1960er Jahren wieder diskutabel. Bis dahin sperrte sich sowohl die Bildungspolitik als auch die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie gegen ein solches “Denken in Organisationsformen” (Spranger 1949, S. 178), dessen Konsequenzen man zudem in der DDR misstrauisch beobachtete, weil es den Menschen aus Gleichheitsgründen den Direktiven von Ideologie und Brauchbarkeit opferte. Vor allem Eduard Spranger lies keinen Zweifel daran, dass die Idee der Bildung und nicht umgekehrt das “soziologische Prinzip” (Spranger 1949, S. 179) die Bildungsorganisation und die Sozialformen der Erziehung durchdringen müsse.

Zu Beginn der 1960er Jahre jedoch änderte sich die Stimmungslage drastisch. Internationale, vom Europarat und der OECD in Auftrag gegebene Vergleichsstudien zeigten, dass das westdeutsche dreigliedrige Schulsystem hinter “den gesellschaftlichen Entwicklungen” (Führ 1998, S. 14) in Nachbarländern zurückblieb. Wollte die Bundesrepublik ihren Verpflichtungen im westlichen Staatenbündnis gerecht werden und den neuen technologischen und politischen Herausforderungen – symbolisiert durch Sputnik und Mauerbau – gewachsen sein, musste sie, da es in modernen Gesellschaften offenbar einen systematischen Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Prosperität und Bildungsorganisation gab, ihr Bildungssystem reformieren und die Bildung der heranwachsenden Generation auf der Grundlage von Bedarfsfeststellungen langfristig planen.

Wie schon bei William Stern sollte es nun darum gehen, die vorhandenen Begabungsreserven besser zu erschließen und gesamtgesellschaftlich zu verwerten. 1964 trat Georg Picht (1964) mit einer Artikelserie über die deutsche Bildungskatastrophe an die Öffentlichkeit, in der er eine radikale Umgestaltung des Bildungssystems forderte. Fast zeitgleich formulierte die Kultusministerkonferenz die neuen bildungspolitischen Richtlinien. Alle Heranwachsenden sollten demnach das im Rahmen ihrer individuellen Leistungsfähig-

keit liegende Maß an individueller Bildung realisieren, aber dazu erschien eine Sockelanhebung des Bildungsniveaus durch den Ausbau von Gymnasien und Universitäten unerlässlich. Bildung wurde nunmehr als demokratisches Bürgerrecht im Sinne der Gleichheit von Bildungschancen politisiert. Schließlich trat Mitte der sechziger Jahre die Studentenbewegung als Avantgarde eines soziokulturellen Wertewandel auf den Plan und entdeckte die Hochschule als Ort der theoretischen Reflexion und einer mündigen Streitkultur. Damit waren die bildungstheoretischen Ideen der Erweckung höherer Kulturfähigkeiten durch die Selbstbindung an die Ideen “des Wahren, Guten und Schönen” (Spranger 1949, S. 180) endgültig passé.

Nunmehr ging es um Emanzipation und Kritik, um authentische Identitätsbildung und den Erwerb generalisierbarer Handlungsfähigkeiten, die in der pädagogischen Tradition von Roth (1971) – allerdings noch in Klammern gesetzt – als Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen beschrieben wurden, während sie in der stärker sozialwissenschaftlich orientierten Diskussion als subjektive Autonomiedispositionen Thema waren. Vor allem Jürgen Habermas sah im Kompetenzbegriff, den er den Arbeiten von Noam Chomsky zur generativen Transformationsgrammatik entlehnte, eine Möglichkeit, die Idee der Bildung “unter Gesichtspunkten einer universalen, also von bestimmten Kulturen unabhängigen” menschlichen Vernunft neu zu konzipieren (Habermas 1984, S. 188). Als universale Entwicklungsdispositionen bilden Kompetenzen die Grundlage des Handelns vergesellschafteter Individuen. Ihnen korrespondieren auf Seiten der Objekt- und Sozialwelt ontologische Gesetzmäßigkeiten sowie teleologische und kommunikative Rationalitätsprinzipien. In dieser Lesart bezog sich der Kompetenzbegriff auf eine natürliche Entwicklungslogik, die den Prozess der autonomen Subjektbildung prästabiliert und gleichzeitig überall dort in der Gesellschaft Lernpotentiale aktiviert und freisetzt, wo die sozialen Ordnungsformen die pragmatischen Rationalitätspotentiale nicht realisieren.

Kompetenzentwicklung

Auf die als “spätkapitalistisches System” begriffene Gesellschaft bezogen, bedeutete dies, dass “unter Ausschöpfung des Lernniveaus vergesellschafteter Subjekte” (Habermas 1976, S. 133) vernunftgeleitete Reformen auch im großen Stil möglich waren. Heute jedoch erscheint die kompetenztheoretisch nahegelegte Annahme, dass Individuen im Laufe ihrer Sozialisation höherstufige, gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen überlegene Formen der Ich-Organisation entwickeln können, eher befremdlich als selbstverständlich. Im neuen Licht der ökonomischen und medialen Globalisierung übersteigt die objektivierte Komplexität der Weltsozialordnung nicht nur die subjektiven Verarbeitungskapazitäten, vielmehr erzeugen die immer zahlrei-

cher werdenden Kommunikationssysteme Informationsflüsse, die von den Einzelnen nicht mehr zu übersehen sind. Dabei reichen die klassischen Kulturtechniken, die den modernen Menschen ein Mindestmaß an sozialer Teilhabe gesichert haben - also: die Beherrschung des Alphabets, die Anwendung einfacher Grundrechenarten und das intuitive Verständnis physikalischer und ökologischer Zusammenhänge - nicht mehr aus, um die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf Dauer zu ermöglichen. Denn in kommunikativ verdichteten, organisatorisch polymedial vernetzten, hoch technologisierten und verwissenschaftlichten Lebenswelten genügt es nicht mehr, elementare zivilisatorische Fähigkeiten einfach abzurufen, weil die soziale Handlungspraxis über reproduktive Qualifikationen hinaus von jedem generative, sinnerschließende und sinnerzeugende Kompetenzen verlangt.

Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund erscheinen die aktuellen Untersuchungen über individualisierte Erwerbsformen, veränderte Arbeitshaltungen und neue Lernkulturen ebenso plausibel wie die Studien, die im Rahmen des von der OECD aufgelegten Programmes for International Student Assessment durchgeführt wurden. Selbstverständlich geht es auch bei PISA um Zukunftsfragen der Gesellschaft – allerdings nicht mehr im Sinn einer emanzipatorischen Bearbeitung oder gar Beseitigung der antagonistischen Krisendynamiken im System des Kapitalismus, sondern in technokratisch-pragmatischer Einstellung um die Gewinnung verlässlicher Daten “für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme” (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 15) im internationalen Bildungswettbewerb.

Lernen wird dabei nicht mehr am expliziten Wissen festgemacht, sondern an “Basiskompetenzen”, die “in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind” (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 29). Hierzu gehören nicht nur kognitive Kompetenzen wie das Leseverständnis, die Rechenfähigkeit und die naturwissenschaftliche Grundbildung, sondern auch soziale und personale Kompetenzen wie die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie oder die diversen Modi der selbstregulativen Handlungssteuerung als Eckpfeiler einer auf lebenslangem Lernen basierenden biographischen Lebensführung. Mit der funktionalistischen Orientierung am Konzept der “Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen” (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 19) ist die bildungstheoretische Annahme verbunden, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung “reflexive” Erfahrungszugänge in heterogene Wirklichkeitsbereiche sicherstellen soll. Auch hier reagiert also die bildungstheoretische Diskussion auf die pragmatischen

Anforderungen der Zeit. Das moderne Bildungsdenken folgt nicht einer der Bildungsidee inhärenten Logik, sondern der Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen, also den Umstellungen ihrer Steuerungsmechanismen und den damit assoziierten systemischen, lebensweltlichen und biographischen Reproduktionsproblemen.

3.1.3 Historisch-genetische Untersuchungen (3)

Noch an einem – allerdings vielversprechenden – Anfang stehen die Untersuchungen von Joachim Lompscher (2002) zu *Kompetenzaspekten aus Sicht der kulturhistorischen Konzeption des Menschen und seiner Entwicklung*. Die resultierenden theoretischen Erkenntnisse und praktischen Methoden sind auch für Vertreter anderer theoretisch-methodologischer Richtungen und für die Arbeit im Gesamtprojekt anregend und fordern Diskussionen heraus. Das gilt sowohl für grundlegende Konzepte der kulturhistorischen Schule wie Kultur, Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Entwicklung, Lernen, Kompetenz etc. wie auch für Ansätze zu ihrer praktischen Nutzung und Realisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere für das Lernen Erwachsener.

Während die Konzeption ursprünglich vor allem aus der Sicht der Philosophie und der Psychologie entwickelt wurde und Anwendung vor allem im Bereich der Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen fand, hat sie einen in den letzten etwa zwei Jahrzehnten einen zunehmend interdisziplinären Charakter angenommen. Beteiligt sind Soziologie, Kulturologie, Ethnologie, verschiedene Teildisziplinen der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und andere human-wissenschaftliche Bereiche. In der Aufbruchphase der frühen Sowjetunion entwickelt, hat die Konzeption inzwischen eine weite internationale Verbreitung gefunden, ist aber in Deutschland bisher relativ wenig bekannt geworden. Dies soll im Einzelnen dokumentiert werden und als Voraussetzung dazu dienen, die Beiträge dieser Konzeption zur Entwicklung und Realisierung der Lernkultur Kompetenzentwicklung differenziert darstellen und einordnen zu können.

Theoretisch innovativ sind u. a.

- die differenzierten Analysen unterschiedlicher Tätigkeitsarten und -systeme und der im Kontext damit vonstatten gehenden Lern- und Entwicklungsprozesse
- der Übergang von der Analyse individueller Tätigkeiten zu kollektiven, intra- und interinstitutionellen Tätigkeitssystemen mit “boundary crossing”

- die methodologischen Ansätze zur Gestaltung und Transformation von Tätigkeiten, z. B. im Betrieb und in anderen gesellschaftlichen Organisationen, und ihre Bedeutung für Lernen und Entwicklung (“kausal-genetische Methode” u. a.)
- die kulturhistorischen Alternativen zu einer z. B. in der Psychologie noch immer verbreiteten Sicht auf die menschliche Persönlichkeit als isoliertes Individuum (Analysen vor allem zur Rolle der Kultur und der kulturellen Artefakte, insbesondere der Zeichen unterschiedlicher Art, für Bewusstsein, Tätigkeit, Lernen und Entwicklung).

Praktisch nutzbar sind u. a.

- die Erfahrungen russischer Kollegen mit so genannten “Organisations-Tätigkeits-Spielen” als einer Form speziell gestalteter und auf Innovationen und Strategieentwicklung orientierter, intensiver (meist über mehrere Tage laufender) kollektiver Beratungen zur Analyse und Bewältigung prinzipieller Probleme eines gesellschaftlichen Bereichs (z. B. Bildungswesen) oder einer Organisation (z. B. Unternehmen oder Schule) unter Einbeziehung aller für die jeweilige Problematik relevanten Beschäftigten und zur Anregung entsprechender Lernprozesse (ausführliches Beispiel über eine Serie solcher “Spiele” in einem Stahlwerk; vgl. Gromyko 2001, 2002a, 2002b)
- die Erfahrungen finnischer Kollegen, die inzwischen in zahlreichen Ländern genutzt werden, mit dem so genannten “Change Laboratory” oder “Competence Laboratory” – einer Methode zur Konfrontation der Beschäftigten mit ihren eigenen Arbeitserfahrungen, -organisationen, -strukturen zum Zwecke der Lösung betrieblicher Probleme (Effektivität, Bewältigung neuer Technologien, Überwindung von Stress etc.) durch Bewusst- und Sichtbarmachen von Zusammenhängen und Widersprüchen in den Tätigkeitssystemen, Anregen zu und kollektives Beraten von innovativen Ideen und Vorschlägen sowie gemeinsames Transformieren von Tätigkeitsbedingungen und Auslösen entsprechender Lernprozesse, die bereits in ganz unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Industriebetriebe, Sozial- und Gesundheitswesen, Bildungswesen, moderne Forschung u. a.) angewandt wurde (vgl. Engeström u. a. 1999, Engeström 2002, Lehenkari/Miettinen 2002)
- die Erfahrungen französischer Kollegen mit der so genannten “clinique du travail”.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Praxis-Ansätze, z. B. durch Kontakte mit der Forschung zum Lernen Erwachsener in Russland (über die bereits bestehenden hinaus), England, Italien, Kanada u. a. Alle Ansätze sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie auf die volle und bewusste Einbeziehung der betroffenen Beschäftigten aller Kategorien in

die entsprechenden kollektiven und kooperativen Analyse- und Transformationstätigkeiten als grundlegende Bedingung für Persönlichkeitsentwicklung und “Lernen durch Tätigkeit” setzen und auf diesem Wege innovative Lösungen und hohe Ergebnisse z. B. zur Effektivitätssteigerung in der entsprechenden Organisation erreichen (vgl. Chai-
klin/Hedegaard/Jensen 1999, Clot/Prot/Werthe 2001).

Perspektivisch sind Aussagen zu erwarten

- zu Zusammenhängen zwischen dem allgemeinen Bildungswesen und der Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess sowie zwischen allgemeinem und beruflichem Bildungswesen mit Blick auf die absehbaren gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen u. a. Entwicklungstendenzen
- zu den Auswirkungen dieser Zusammenhänge und ihrer Veränderungen auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse (z. B. Entwicklung der Relationen zwischen Arbeit, Lernen und Freizeit, Charakter und Organisation der Arbeit selbst, Inhalte und Formen der gesellschaftlichen Mündigkeit und Aktivität der Menschen, deren Arbeit sich grundlegend geändert hat)
- zur Überwindung von Vorurteilen über die Lern- und Entwicklungsfähigkeit bestimmter Gruppen von Beschäftigten und Potenzen ihrer Mitwirkung an betrieblichen oder anderen Innovationsprozessen aufgrund entsprechender Erfahrungen und daraus sich ergebende Konsequenzen für Personal-, Arbeits- und Bildungspolitik über Betriebsgrenzen hinaus
- über neue Sichten auf die menschliche Persönlichkeit und die grundlegenden Bedingungen ihrer Entwicklung (Rolle der Kultur, der Arbeit, der Kooperation und Kommunikation etc.)
- - zu Veränderungen im Verständnis von Wissenschaft und ihrer Rolle in der Gesellschaft, zur Herausbildung neuer Formen, Inhalte und Organisationsweisen wissenschaftlicher Arbeit
- zu Zusammenhängen und Konflikten zwischen den Interessen einzelner Gruppen von Beschäftigten (oder aller Beschäftigten) und den Interessen der Organisation als Ganzem (oder der Unternehmer) und dem gesellschaftlichen Gesamtprozess, etwa im Hinblick auf die Problematik der nachhaltigen Entwicklung, der gesellschaftlichen Ressourcen oder der Friedensproblematik und zu neuen Ansätzen ihrer Lösung bzw. Gestaltung.

Solche Problemstellungen und Zusammenhänge gehen perspektivisch weit über das konkrete Projekt hinaus, könnten daraus aber mit gespeist werden. Weitere forschungs- und praxisrelevante Perspektiven dürften sich daraus

ergeben, z. B. zu Rolle, Stellung und Inhalt der Arbeit im allgemeinen Bildungsprozess von Kindheit an oder zu den Wirkungen einer in der Gesellschaft breit realisierten kompetenzbasierten Lernkultur für die Entwicklung von Bildung, Kultur und gesellschaftlichem Zusammenleben der Menschen.

3.1.4 Strukturell-funktionelle Untersuchungen

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

Der Arbeitsschwerpunkt der strukturell-funktionellen Untersuchungen von Siegfried J. Schmidt und Sebastian Jünger (2002) zu den *Zusammenhängen zwischen Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung* lag auf einer integrativen – also durchgehenden und einheitlichen – Beschreibung der relevanten Zusammenhänge. Dies erschien notwendig, da auf den unterschiedlichen Komplexitätsstufen der Perspektiven auf Lernkultur und Kompetenzentwicklung eine Fülle verschiedener theoretischer Basiskonzeptionen verwendet wird, die die angestrebte ganzheitliche interdisziplinäre Arbeit im Forschungsbereich erschweren. Die unterschiedlichen Komplexi-

tätsstufen bezeichnen *elementartheoretische Annahmen, anwendungstheoretische Konzeptionen und gestaltungstheoretische Modellierungen*.

Elementartheoretische Annahmen

Im Bereich elementartheoretischer Annahmen, die der Beschäftigung mit Lernkultur und Kompetenzentwicklung zugrunde liegen, wurde ein Bezugsraster der grundlegenden Strukturen und Prozesse ausgearbeitet, das als Hintergrundfolie alle weiteren Beobachtungen fundieren kann. Ein solches Bezugsraster lässt sich einerseits als Menschen- und Weltbild verstehen, das zur Sinnorientierung humanwissenschaftlicher Forschung notwendig ist. Andererseits dient es als abstrakter "formaler Baukasten", der alle zentralen Strukturen und Funktionen des Phänomenbereichs expliziert und in Beziehung setzt. So sind für Fragen der Kompetenzentwicklung und Lernkultur gleichermaßen Ausführungen darüber nötig, wie der Bereich des individuellen kognitiv-emotionalen Erlebens (intra-individueller Prozessbereich), der Bereich sozialer Interaktion (inter-individueller Prozessbereich) und der Bereich kultureller Bezugnahme (kollektiver Bereich) mit ihren spezifischen Charakteristika differentiell zu beschreiben und die Vermittlungen zwischen ihnen integrativ zu modellieren sind.

In der Untersuchung wird gezeigt, dass die gleichwertige Berücksichtigung aller drei Prozessebenen zum einen einer erkenntnistheoretischen Grundhaltung bedarf, die die Autonomie des Bereichs individuellen Erlebens betont, und zum anderen einer Synthese aus handlungs- und systemtheoretischen Theorieoptionen, die die Entstehung soziokultureller Ordnungsbildung erklären kann, ohne auf überholte substantialistische Vorstellungen von Gesellschaft und Kultur zurückgreifen zu müssen. Als zentraler Mechanismus, der die elementartheoretische Verbindung der verschiedenen Prozessbereiche leistet, wird Reflexivität vorgestellt und damit bereits am Anfang der Studie die Wichtigkeit einer dynamischen Perspektive betont, die die Komplementarität von Struktur und Prozess als zentrales Beobachtungsmoment postuliert. Selbstorganisation hat hier zunächst den Status einer den Ausführungen impliziten Beobachtungshaltung, die auf lineare Kausalitätsannahmen bei der Beschreibung des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Prozessbereiche zugunsten von Komplementarität, Selbstreferenz und Reflexivität verzichtet.

Anwendungstheoretische Konzeptionen

Im Bereich anwendungstheoretischer Konzeptionen wurde herausgearbeitet, welche konzeptuellen Konsequenzen die generelle und abstrakte Konstruktion des elementaren Bezugsrasters auf die konkrete Modellierung von

Lernkultur und Kompetenzentwicklung hat. Lernkultur lässt sich unter Berücksichtigung aller drei Prozessbereiche aus den “elementartheoretischen Annahmen” am besten als dynamisches Programm verstehen, das *die konkrete Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in sozialen Interaktionszusammenhängen sowie deren Bewertung kollektiv verbindlich regelt*. Lernkultur ist damit primär als semantisches Ordnungsphänomen zu modellieren, das seine Wirksamkeit dadurch erhält, dass es die Handlungen und Kommunikationen des Einzelnen in konkreten Situationen und Kontexten auf ein Kollektiv hin orientiert. Lernkultur als Programm benötigt zum einen individuelle Anwender (und deren Autonomie kognitiv-emotionalen Erlebens) und zum anderen die aufeinander bezogenen Interaktionen in Anwendungszusammenhängen, durch die das Programm erst generalisiert und damit sozial stabilisiert werden kann.

Auf Grundlage elementartheoretischer Annahmen ist es weiterhin möglich, (Lern-)Kultur sinnvoll als Selbstorganisationsphänomen zu beschreiben, dessen Entstehung und Dynamik wie auch dessen Funktion als makroskopisch wirksame Resultate mikroskopischer Prozesszusammenhänge (intra- und inter-individuell) zu modellieren sind.

Die gewählte Perspektive sowie die Programmmetapher erklären nachvollziehbar, warum Lernkultur – egal ob man sie auf der Ebene einer Gesamtgesellschaft oder auf der Ebene einzelner Institutionen/Organisationen beobachtet – nicht einfach zentral steuerbar oder per Dekret veränderbar, aber trotzdem einer permanenten Dynamik unterworfen ist. Weil jede – auch die wissenschaftliche – Bezugnahme auf Lernkultur als und im Prozess der Programmanwendung die Stabilität von (Lern-)Kultur voraussetzen muss, und weil (Lern-)Kultur als kollektiv gültige semantische Ordnung nur über die jeweilige Verkörperung in konkreten Interaktionszusammenhängen erfassbar ist, kann eine Veränderung von Lernkultur nur über die Modifikation der Rahmenbedingungen erfolgen, die die soziale Interaktion der kulturellen Selbstorganisation setzt.

Kompetenzentwicklung ist sinnvoll und integrativ nur unter Berücksichtigung aller drei Prozessbereiche zu modellieren. Die perspektivischen Einschränkungen hinsichtlich der Reichweite und Funktion von Kompetenzentwicklungsprozessen verlangen allerdings einen veränderten Erklärungsfokus. Bei Kompetenzentwicklungsprozessen ist die Frage zu klären, anhand welcher Mechanismen sich die Vermittlung zwischen dem autonomen kognitiv-emotionalen Prozessbereich (als Referenzebene eines dispositionalen Kompetenzbegriffs) und dem Prozessbereich soziokultureller Ordnungsbildung (als Referenzebene kollektiver Normierung individueller Lernprozesse) vollzieht. Entscheidend ist dabei, anhand welcher Kriterien die Auswahl mög-

licher Lernprozesse, deren Erfassung und soziale Stabilisierung (beispielsweise in Form von Zertifikaten) vollzogen wird. Die Frage von Kontingenz und Selektion, die von Lernkulturprogrammen immer wieder aufs Neue durch das Wirken von Anwendern, in Anwendungen bereichsspezifisch beantwortet wird, folgt bei Kompetenzentwicklungsprozessen im Fokus der gegenwärtigen Diskussion primär *arbeitsbezogenen* Kriterien und damit auch der Logik von Leistung, Vergütung, Effizienz, Produktivität und Konkurrenz.

Während also die selbstorganisationstheoretisch fundierte Modellierung im Bereich *Lernkultur* davon ausgehen muss, dass die Bewertung von in der Interaktion realisierten und realisierbaren Lernprozessen selbst eine nicht linear determinierte Leistung von Kultur ist, liegt der Fall bei der Kompetenzentwicklung anders: Hier werden die Bewertungskriterien nicht selbst durch die Realisation von Kompetenzentwicklungsprozessen festgelegt und verändert, es ist ja gerade eine der Zielvorgaben der Kompetenzentwicklungsforschung, generalisierbare (und damit zertifizierbare) Erwartungshorizonte an kompetentes Handeln auszuarbeiten, die spezifische Lernprozesse (in der Weiterbildung, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld) erfassbar, vergleichbar und gestaltbar machen sollen. Mit anderen Worten: Die Frage, was als kompetentes Handeln im Bereich X gelten soll und durch welche Lernprozesse kompetentes Handeln im Bereich X erreicht werden kann, ist Sache des (lern-)kulturellen Programms im Bereich X. Kompetenzentwicklung kann damit verstanden werden als *bereichsspezifische Ausgestaltung kulturell stabilisierter und zu stabilisierender Zielvorgaben* (beispielsweise der Optimierung wirtschaftlich organisierter Interaktionszusammenhänge).

Diese Differenzierung macht deutlich, dass die Diskussion um den konzeptuellen Zusammenhang von Bildung, Mündigkeit, Autonomie, Effizienz, Qualifikation, Employability und Kompetenz auf einer anderen Ebene angesiedelt ist als die Diskussion um die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung, Bewertung und Gestaltung berufs- bzw. betriebsbezogener Kompetenzen. Die Schwierigkeiten, die die Liaison von Pädagogik und Ökonomie im Bereich Kompetenzentwicklung verursacht, sind wohl darauf zurückzuführen, dass bereichsunspezifische lernkulturelle Begründungszusammenhänge nicht konsequent genug von bereichsspezifischen Gestaltungs- und Bewertungszusammenhängen getrennt werden.

Mit der entwickelten *integrativen Modellierung der Zusammenhänge zwischen Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung* wird Folgendes gezeigt:

- Die Entstehung und Entwicklung einer semantischen Ordnung, die individuelle Lernprozesse auf die kollektive Normierung kompetenten

Handelns hin orientiert, kann als ein dynamisches Produkt (lern)kultureller Selbstorganisation modelliert werden.

- Jede Bezugnahme auf diese semantische Ordnung – besonders als Thematisierung in wissenschaftlichen Diskursen – ist bereits wieder Teil des Selbstorganisationsprozesses ergibt also keine Außenperspektive auf lernkulturelle Fragen.
- Die Ausgestaltung konkreter Kompetenzentwicklungsprozesse stellt eine bereichsspezifische Operationalisierung lernkultureller Vorgaben dar, die zwar mit dem gleichen begrifflichen Instrumentarium modelliert werden kann, deren Beschreibung aber aufgrund der Einbettung in konkrete Interaktionskontexte und der damit zusammenhängenden Notwendigkeit der Berücksichtigung anderer semantischer Ordnungen eine andere Reichweite hat.
- Die unterschiedlichen Zielvorgaben pädagogischen und ökonomischen Handelns in Kompetenzentwicklungsprozessen bedürfen einer differenzierten Modellierung sozial relevanter Einbettungskontexte und nicht etwa der Vereinheitlichung durch ein übergeneralisiertes, statisches Kompetenzkonzept.
- Eine solche Differenzierung ist über die Konzeption verschiedener Verlaufsrichtungen des Mechanismus von Kontingenz und Selektion im Wirkungsgefüge der drei Prozessbereiche aus den “elementartheoretischen Annahmen” zu leisten.

Gestaltungstheoretische Modellierungen

Für Überlegungen zur Gestaltung von Lernkultur und Kompetenzentwicklung haben diese Annahmen die folgenden, kurz skizzierten Konsequenzen:

Die Veränderung einer Lernkultur ist im Rahmen der vorgeschlagenen selbstorganisationstheoretischen Modellierung nur graduell und langfristig möglich, und zwar indem kleine Veränderungen der Thematisierung realisierter Lernprozesse in sozial relevanten Reflexionsdiskursen verstärkt werden und zu Änderungen bei folgenden Realisierungen von Lernprozessen führen usw. Dazu ist es notwendig, dass in den Diskursen, in denen Lernprozesse und Lernkultur thematisiert werden, ähnliche epistemologische, terminologische und konzeptuelle Rahmenbedingungen vorherrschen.

Die perspektivische Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen wird so lange noch auf die Möglichkeit der einheitlichen Zertifizierung warten, wie die Heterogenität der o. a. Rahmenbedingungen ein stabiles kulturelles Dispositiv “Kompetenz” verhindert. Was die Modellierung konkreter Gestaltungsoptionen anbelangt, so legen die vorgeschlagenen Differenzierungen folgende Überlegungen nahe: Wenn die Modellierung von Kompetenz-

entwicklung nur über eine Integration der drei Prozessbereiche (intra-individuell, inter-individuell, kollektiv) zu leisten ist, weil Kompetenzen das biografisch organisierte kognitiv-emotionale Erleben ihrer “Trägersubjekte”, eine Stabilisierung über reflexive Interaktion sowie die kollektive Normierung durch Kulturprogramme gleichermaßen voraussetzen, dann kann die bereichsspezifische (arbeitsbezogene) Erfassung, Bewertung und Entwicklung von Kompetenz immer nur diejenigen Facetten des komplexen mehrdimensionalen Prozessgefüges bearbeiten, die für die jeweilige Perspektive relevant sind. Das heißt zum einen, dass in die theoretische Fundierung von empirischen Erhebungs- und Evaluationsinstrumenten eine “kognitive Autonomie-Klausel” eingearbeitet sein sollte, dass also offensiv mit der Reichweitenproblematik umgegangen wird. Zum anderen bedeutet es einen veränderten Umgang mit den Bewertungskriterien für erhobene Kompetenzfacetten. Es erscheint eine theoretische Modellierung plausibel, die kompetentes Handeln von Mitarbeitern in Arbeitsprozessen als Resultat lebenslanger Lernprozesse in sämtlichen Lebensbereichen versteht. Da die Zertifizierung von arbeitsrelevanten Kompetenzen also eine Korrelation zwischen generellen Selbstorganisationsdispositionen und spezifischen Selbstorganisationsresultaten herstellen muss und jedermann die Möglichkeit zur Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen offen stehen sollte, müssten zur allgemein verbindlichen Orientierung auf Kompetenzanforderungen neben die mehr oder weniger umfangreichen Listen von Kompetenzkriterien – à la “Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz ist wenn ...” – reflexive Mechanismen der Lernkulturkompetenz und Kompetenzkompetenz treten. Für eine Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen, die sich nicht den Vorwurf gefallen lassen will, kontextbedingte partielle Bewertungskriterien durch Beobachtungsverzicht zu verabsolutieren, ist damit die Herstellung eines gemeinsamen Bezugssystems ebenso wichtig wie die konkreten Interaktionen in Lehr-Lernbeziehungen.

3.2 Tatsachen

Eine fundamentale Untersuchung zu den Tatsachen beruflicher Kompetenzentwicklung und zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter wurde außerhalb des Grufo-Zusammenhangs durch Arbeitsgruppen um Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky (SOFI Göttingen) sowie Rudolf Woderich und Thomas Koch (BISS Frankfurt an der Oder) an 4050 Befragten durchgeführt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002 sowie Woderich/Koch 2002). Die Grufo-Beiträge beschränkten sich dem gegenüber auf drei punktuelle, aber sehr aussagekräftige Einzelthemen, deren Aussagen im Übrigen vollkommen mit denjenigen der Großuntersuchung in Übereinstimmung stehen.

3.2.1 Tatsachenforschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung (1)

Eine Brücke zu den historisch-genetischen und strukturell-funktionellen Untersuchungen bildet Gabriele Laskes Studie zur *Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen* (Laske 2002). Denn hier wurden langfristig historische Gewordenheiten mit gegenwärtigen Tatsachen der Weiterbildungslandschaften unterschiedlicher Länder zusammengeflochten.

Die Studie konzentrierte sich auf Lernkulturen, die sich im Rahmen des Lernens für die Arbeitswelt entwickelt haben. Neben der Arbeit ist Lernen die Tätigkeit, über die sich die Sozialisation und Entwicklung des Menschen vollzieht. Jede Kultur oder Gesellschaft hat ihr entsprechende Formen des Lernens und Lehrens entwickelt, orientiert sich an Lehr- oder Bildungsidealen, nimmt eine ihr eigene Wertung von Wissen und Wissensbestand vor und hat Lösungswege zu einer angemessenen Anwendung und Umsetzung derselben institutionalisiert.

Daher richtete sich das Erkenntnisinteresse dieser Analyse auf Ausbildungstraditionen beruflicher und betrieblicher Qualifizierung sowie auf ihre Manifestation als Lernkultur auf der betrieblichen Ebene. Im Umfeld gesellschaftlich vorherrschender Bildungstraditionen und Ziele, die sich meist vorrangig mit Allgemeinbildung befassen, haben sich spezifische Lernkulturen im Bereich des Lernens für die Arbeitswelt entwickelt. Lernkulturen innerhalb dieses Kontexts sind, gegenüber denen im Bereich der Allgemeinbildung vorherrschenden, stark modifiziert. Hier spielen ökonomische Interessen und Entwicklungen sowie Kapital eine prägende Rolle. Bedeutsam sind auch die industriellen Beziehungen, wie sie sich historisch und aktuell zwischen Arbeitnehmern, Arbeitnehmervertretern und Arbeitgebern entwickelt haben und entwickeln. Das Ensemble der bedeutenden, da gestaltenden Akteure im Entwicklungsprozess dieser Lernkulturen unterscheidet sich gravierend von dem Ensemble der Akteure, die bei Entwicklung und Erhalt des allgemeinen Bildungswesens eine führende Rolle spielen. Dies ist selbstverständlich auch durch ihre unterschiedliche gesellschaftliche Funktion bedingt. Entsprechend ist nicht Allgemeinbildung, sondern Kompetenzentwicklung das Ziel des Lernens für und im Arbeitsprozess.

Die von Gabriele Laske vorgenommene Analyse der historischen Entwicklung von Ausbildungssystemen und Ausbildungspräferenzen innerhalb der Vergleichsländer Japan, USA und Deutschland konzentrierte sich auf den Rahmen, innerhalb dessen Kompetenzentwicklung stattfindet. Der Ländervergleich wurde als ein methodisches Instrument gewählt, da sich anhand ei-

ner Kontrastierung mit anderen Kulturen historische Wurzeln von (Aus-)Bildungstraditionen, ihre herrschenden Leitideen, kulturelle wie politische Intentionen im Umgang mit Bildung und Wissen sowie deren institutionelle Manifestationen und Wege der Umsetzung untersuchen lassen. Damit können wichtige Dimensionen der Makroebene einer Lernkultur erfasst werden. Für die Mikroebene gilt, dass Unternehmen zwar eine Lernkultur in Hinblick auf die ihnen eigenen Lernprozesse, Qualifizierungsansätzen und -lösungen (entsprechend einer Unternehmenskultur) hervorbringen, diese aber immer auch durch die in der kulturellen und gesellschaftliche Umwelt gepflegte Lern- und (Aus-) Bildungskultur geprägt ist.

Um zu greifbaren Ergebnissen zu gelangen wurden im Ländervergleich für die Mikroebene die Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern in metallverarbeitenden Betrieben gewählt. Anhand dieser Qualifizierungsgruppe sollten die Mikro-Makro-Interdependenzen exemplarisch dargestellt werden. Andere Berufsgruppen und Sektoren werden sicherlich ein modifiziertes Muster zeigen. Weiterer Forschung bleibt vorbehalten, das in diesem Projekt erprobte Prinzip und Instrumentarium an anderen Berufsgruppen oder Sektoren zu erforschen, zu bestätigen, gegebenenfalls zu verwerfen oder weiter zu modifizieren.

Als Ziele des Grundlagenprojekts sind zu benennen:

- das Erforschen von Mikro- und Makrointerdependenzen bei Ausbildungswegen und Lernprozessen im Rahmen eines Ländervergleichs,
- der Einsatz und das Überprüfen eines Vergleichsinstrumentarium, das geeignet ist, Mikro und Makrointerdependenzen von Lernkulturen zu erfassen,
- eine Reflexion der lern-kulturellen Prägung in Deutschland anhand des Vergleichs mit Bildungs- und Ausbildungstraditionen anderer Kulturen,
- eine Analyse und Abbildung typischer aus den Bildungstraditionen der Vergleichsländer entstandener Lernkulturen,
- Vergleich kulturell determinierter Wege der Kompetenzentwicklung und unterschiedlicher Verständnisse von Kompetenz.

Fokus war ein Vergleich der historischen Entwicklung der (Aus-)Bildungssysteme in den Vergleichsländern und der die generellen Bildungstraditionen dominierenden Wertesysteme.

Die vorgestellten Bildungsströmungen in den *USA* – die eine mit ihrer politischen Ausrichtung demokratische Staatsbürger zu erziehen, die andere mit dem ökonomischen Ansatz Ausbildung als Garant einer adäquaten Bedarfs-

deckung für den Arbeitsmarkt zu verstehen – haben eines gemein: Sie sehen Bildung aus einer Perspektive, bei der die gesellschaftliche Wirkung und Funktion von Bildung in den Vordergrund gestellt wird. Es gibt allerdings noch ein drittes Bildungsverständnis, das sich in den Vereinigten Staaten während der letzten 50 Jahre immer stärker durchgesetzt hat und inzwischen die beiden erstgenannten Bildungsziele zu dominieren beginnt. Dabei wird Bildung einzig als Mittel zum Zweck des sozialen und ökonomischen Aufstieg gesehen, der dem einzelnen Individuum zugute kommt. Der Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung wird durch das Erlangen von Bildung in die Bedeutungslosigkeit verwiesen und der Einzelne als Verantwortlicher seiner Lebensgestaltung und Arbeitslaufbahn gesehen. Es ist ein Ansatz, der den individuellen Vorteil betont und damit Status und Differenzierungsprozess im Bildungswesen fördert. Dabei treten Bildungsziele wie Demokratie und Chancengleichheit in den Hintergrund. Kulturelles Kapital erfährt eine Transformation in ökonomisches Kapital (Bourdieu 1986).

In Bezug auf die *Berufliche Aus- und Weiterbildung* ist festzustellen: Auch wenn in den Vereinigten Staaten eine große Bandbreite von Programmen und Kursen für die Qualifizierung im Dienstleistungssektor oder in der Produktion existieren, ist noch immer das On-the-Job-Training die dominierende Form des Lernens für die Arbeitswelt. Dies wird je nach Betrieb unterstützt von einem mehr oder weniger strukturierten Anleiten durch einen erfahrenen Mitarbeiter. Zum Teil wird als Bedingung bei der Einstellung gefordert, an Kursen für das Erlangen von Grundkenntnissen der aufzunehmenden Tätigkeiten teilzunehmen. Im großen Ganzen ist der Mitarbeiter aber auf die persönliche Initiative angewiesen, will sie oder er sich innerhalb des Unternehmens weiterentwickeln. Hier wirken die Determinanten der Makroebene auf die Mikroebene ein: die Dimension des Wertesystems und die politischen Rahmenbedingungen.

Der einzelne Mitarbeiter wird in den seltensten Fällen im Vorfeld durch berufsvorbereitende Programme auf den neuen Job vorbereitet. Da eine starke Orientierung an dem erlernten Beruf in den Vereinigten Staaten im Gegensatz zu Deutschland nicht existiert, ist der Wechsel von einem Unternehmen zu einem andern in den USA oft auch damit verbunden, sich wieder neue Fähigkeiten anzueignen, die im vorangegangenen Arbeitsverhältnis nicht gefragt waren. Erfindungsgeist, Engagement und die Freiheit sich in einem neuen Umfeld zu bewähren, sind teilweise die ideologische Rechtfertigung der nur gering gestalteten Qualifizierungsprozesse. Diese Wertvorstellungen werden insofern bis in den Qualifizierungsprozess einzelner Betriebe hinein untermauert, da von Seiten des Bundes wie der Staaten die Einflussnahme auf die Ausbildungsprozesse in Wirtschaft und für Dienstleistungen ausgesprochen gering ist.

Damit hat sich ein bestimmtes Anforderungsprofil bezüglich Lernen für die Arbeitswelt entwickelt, verbunden mit einem Konzept von Arbeit, das der anglo-sächsischen Tradition eigen ist. Hier geht es nicht um das Erlernen eines Berufs, während dessen Ausübung sich Wissen und Können vertiefen. Die Orientierung ist auf die persönliche Karriere ausgerichtet, was nicht unbedingt Aufstieg bedeutet. Auch Mobilität und eine Arbeitsbiographie, die die Fähigkeit dokumentiert, dass man sich in vielen verschiedenen Aufgabenfeldern bewähren konnte, wird hier als Erfolg des Individuums und seiner Lerninitiative verstanden. Auf Grund dieser Prämisse fördern die US-amerikanischen Unternehmen auch eher diese Mobilität und die Lernbereitschaft in neuen Arbeitsbereichen als die Stetigkeit und Vertiefung in Spezialgebiete.

Die historische Entwicklung in *Deutschland* mündet in die beruflich organisierte Arbeit. Hatte die handwerkliche Ausbildung des Mittelalters überwiegend sozialisatorischen und kaum rationalen Charakter, so behielt sie doch durch ihre einzigartige holistische Einbettung in die Gesellschaft des Mittelalters über nahezu sechs Jahrhunderte ihre Gültigkeit. Die Wirtschaftlichkeit eines Handwerksbetriebs war eher von nachrangiger Bedeutung. In jeder Hinsicht vorrangig war die berufliche Ehrbarkeit, die in den Betrieben gelebt und vertreten wurde. Die Zunft sicherte die Existenz der Produktionsstätten, in der ihre Moral und ihr Verständnis von Ehrbarkeit gelebt und verkörpert wurden. Auch wenn heute in Deutschland der berufliche und arbeitsbezogene Wertekodex nicht mehr in dem Wert der Ehrbarkeit verankert ist, so liegt hier doch eine der Wurzeln für Arbeits- und Berufsethos, für den Stolz, den erlernten Beruf gekonnt und qualitativ hochwertig auszuüben. Berufliche Vereinigungen, nicht nur im akademischen Bereich, sondern auch im Dienstleistungs- und Produktionssektor, haben starken Einfluss auf Selektion und Reproduktion, also auf die Ausbildung der jeweiligen Berufsgruppe. Diesen Einfluss können bislang nur wenige deutsche Unternehmen ignorieren. Lernen für die Arbeitswelt unterliegt noch immer der Norm einen Beruf zu erlernen und über die Zeit in diesem die notwendigen vertiefenden Arbeitserfahrungen zu erlangen. Darauf beruht zum einen das beträchtliche Qualifikationspotential, das deutschen Unternehmen zur Verfügung steht. Es erlegt ihnen aber auch Restriktionen auf, wie ihre Arbeitskräfte auszubilden sind und wie sie eingesetzt werden sollen.

In Bezug auf die *Berufliche Aus- und Weiterbildung* ist festzustellen: Hier baut die Wirtschaft auf die Qualifizierung durch die Erstausbildung. Ein neu eingestellter junger Facharbeiter braucht unter Umständen noch ein paar Wochen Zeit um das Gelernte am Arbeitsplatz umzusetzen. Der Betrieb sieht es zumeist aber nicht mehr für notwendig an, hier noch Qualifikationsmaßnahmen nachzuschieben. Man hat eine voll ausgebildete Fachkraft eingestellt.

Weiterführende Qualifizierungen für einen persönlichen Aufstieg sind dann auch Angelegenheit des einzelnen Mitarbeiters, der solche Initiativen ergreift um in eine andere Lohngruppe zu gelangen und/oder sich einen Aufstieg innerhalb der Produktion oder aus der Produktion heraus zu erarbeiten. Die Angebote einer solchen beruflichen Weiterqualifizierung sind recht klar vorgegeben: entweder der Erwerb des Meister- oder Techniker-Briefes, oder sogar eine Weiterqualifizierung über den zweiten Bildungsweg in eine akademische Laufbahn hinein. Diesem stark auf die eigene Qualifizierung ausgerichteten Lerninteresse suchen Unternehmen mittlerweile mit der Einführung von Teamarbeit zu begegnen. Im Team ist Kommunikation gefordert, alle müssen sich aufeinander abstimmen und gegenseitig unterstützen. Der Verengung auf erlangte berufliche Qualifikationen soll durch die Entwicklung kooperativer und kommunikativer Qualitäten begegnet werden.

Bezogen auf die kurz skizzierte Werte-Dimension der Makroebene wird deutlich, dass auch in den Aus- und Weiterbildungswegen der deutschen Berufsausbildung und Betriebe noch immer die Sozialisation über das Erlangen der Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe dominiert. Dies kann in großen Unternehmen insofern eine andere Gestalt annehmen, als hier oft weniger der erlernte Beruf als das Unternehmen zum sozialisierenden Moment wird. Das Festhalten an sicheren und vertrauten Arbeitsplätzen lässt sich unter anderem mit dem noch immer stark konservativen Charakter beruflicher Ausbildung in Verbindung bringen, auch wenn es hier inzwischen immer wieder zu Brüchen kommt. Im Gegensatz zu den USA zeichnet sich dabei eine wesentlich geringere Mobilität ab, die ihre Ursache zum einen in den sehr viel regulierteren industriellen Beziehungen hat, zum andern aber auch in der gesellschaftlich immanenten Vorstellung von einem Beruf als Lebensarbeit und dem Anspruch auf einen langfristigen und stabilen Arbeitsplatz. Diese Bedingungen führen zu Lernprozessen, die sich innerhalb vielfältiger und langjähriger Arbeitserfahrungen in einem relativ begrenzten Rahmen abspielen, dadurch zu einer Vertiefung und Spezialisierung von Kenntnissen führen, jedoch die Gefahr eines Mangels an Offenheit gegenüber anderen Erfahrungs- und Aufgabengebieten aufweisen.

In *Japan* wurde und wird die Einstellung zur Arbeit, der Arbeitsethos als Beitrag, am Erfolg des Unternehmens mitzuwirken. Die herrschenden politischen Kräfte Japans haben es verstanden, den Konfuzianismus als Instrument und Bollwerk gegen den westlichen Einfluss und als Katalysator für Japans Weg in die Moderne genutzt. Japanische Betriebe wählen auch heute noch bei Neueinstellungen die geeigneten Kandidaten eher nicht nach berufsbezogenen Qualitäten aus. Die Beurteilung des "Charakters" gibt den Ausschlag für die Neueinstellung. Ein wichtiges Merkmal des Charakters ist Bildung. Dem konfuzianischen Bildungsideal zufolge zielt Bildung auf die

Einheit von Tugend und Wissen. Diese Tugend oder auch Sittlichkeit beinhaltet Mitmenschlichkeit, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit und Vertrauen. Die konfuzianischen Tugenden können auch als Streben nach Harmonie und Konsens sowie Verantwortungsbewusstsein für die Mitmenschen beschrieben werden. Sie gelten als Norm, der zumindest der Form nach Genüge getan werden sollte. Ein erfolgreicher Bildungsabschluss hat somit in Japan die Qualität eines Beweises für den Charakter und die Lernfähigkeit der betreffenden Person. Sie ist also nicht allein bezogen auf deren sachliche Qualifikationen, sondern vielleicht noch mehr auf deren Entwicklung persönliche, zwischenmenschliche und soziale Fähigkeiten (Yamazaki 1987, S. 571).

In Bezug auf die *Berufliche Aus- und Weiterbildung* ist festzustellen: In japanischen Unternehmen beginnt die Ausbildung für die Arbeitswelt mit dem Erlernen der Werte, Normen und Umgangsformen innerhalb des Unternehmens. Am Anfang steht die Sozialisation zum Unternehmensmitglied, die bei größeren Betrieben den Charakter einer Initiation in eine neue Familie oder einen Clan annehmen kann. Erst wenn in diesem Punkt ein Grund gelegt worden ist, beginnt die Integration und Anleitung im Arbeitsprozess. Das On-the-Job-Training ist in Japan wesentlich klarer durchgestaltet als die eher zufälligen Lernergebnisse des US-amerikanischen On-the-Job-Trainings. Das "Bruder-Prinzip" beruht auf japanischen Traditionen, dass immer von dem Erfahreneren, dem Weiterentwickelteren zu lernen ist. Hat man sich selbst etwas angeeignet, wird man für andere dieselbe Funktion erfüllen, das Erlernte an den Unerfahreneren weitergeben. Daher ist die betriebliche Lernkultur innerhalb japanischer Unternehmen besonders dadurch gekennzeichnet, dass jeder sich im Prozess von Lernen und Anlernen in der Pflicht sieht.

Hier kommt die Tradition des Konfuzianismus zum Tragen. Der hohe Respekt vor dem, der mehr weiß, der damit auch charakterlich überlegen ist, spiegelt sich in dem Prinzip wider, von den erfahreneren Mitarbeitern lernen zu wollen oder zu sollen. Ist mit der Allgemeinbildung und deren Abschluss die Selektion vollzogen, auf welche Arbeitsplätze bei welchen Unternehmen und mit welchen Aufstiegschancen man zukünftig rechnen kann, so ist dies in der weiteren betrieblichen Laufbahn nur noch geringfügig modifizierbar. Wer in der Produktionsarbeit eingesetzt wurde, hat eigentlich keine Möglichkeit zu einer akademischen Laufbahn. Dies hängt auch damit zusammen, dass man nicht für eine speziell umrissene Tätigkeit ist ausgebildet wird. Man wird dahingehend qualifiziert, um für den Betrieb eine flexible, loyale, vielseitig einsetzbare Arbeitskraft zu sein. Hierin spiegelt sich eine Ideologie des "praktischen Lernens" wider, die weiterführendes, auch theoretisches Wissen einer Elite vorbehält. In japanischen Betrieben wird somit die

interne Mobilität, das Arbeiten und Lernen in diversen Betriebsbereichen gefördert. Dadurch, dass diese sich jedoch in einem sehr ruhigen, langsamen Rhythmus vollziehen, wird zugleich die Vertiefung und Langzeiterfahrung mit Arbeitsaufgaben ermöglicht. Im Unterschied zu der “typischen” betrieblichen Lernkultur in Deutschland sind die japanischen Arbeitsaufgaben jedoch sehr viel stärker hierarchisch beaufsichtigt und auch im Aufgabenschnitt wesentlich begrenzter.

Aus diesen Ergebnissen resultieren interessante *perspektivische* Forschungsfragen:

- Tiefer zu analysieren sind die Adaption- und Akkulturationsprozesse bei der Integration von Elementen aus anderen Lernkulturen in ein bestimmtes betriebliches Gefüge sowie die Evaluation von Steuerungsmechanismen, die solche Prozesse als sinnvoll beziehungsweise als nicht sinnvoll begleiten und fördern.
- In einer Zeit von Medienüberflutung, unbegrenzten Informationsressourcen und einem über Jahrzehnte relativ konstanten Wohlstand, haben sich in den jüngeren Generationen bestimmte Erwartungen an die Gesellschaft, Lebenserfüllung und den Zweck der eigenen Existenz herausgebildet. Eine Generation, deren vorrangiges Ziel Unterhaltung, rasch wechselnde Stimuli und Unverbindlichkeit ist, wird eine andere Beziehung zum Lernen entwickeln, als eine Generation, die sich vor die Aufgabe gestellt sah, ein vom Krieg zerstörtes Land wieder aufzubauen. Jedoch ist es häufig der Fall, dass Mitglieder der Nachkriegsgesellschaft zusammen mit Mitgliedern der jungen Fun-Generation in ein und demselben Unternehmen arbeiten. Gefragt ist hier nach den generations- statt nach denkkultur- und länderbedingten Unterschieden im Lern- und Arbeitsverhalten.
- Schließlich ist es im Rahmen der Lernkultur-Forschung interessant, den Aspekt der generationsbedingten unterschiedlichen Lernstile mit zu berücksichtigen. Dies zum einen hinsichtlich der zeitlichen Dimension (Generation), zum andern aber auch in Hinblick auf eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Sozialisationen zum Lernen innerhalb eines Unternehmens. Es ist auch möglich, dass Unternehmen eine ganz bestimmte Generation und damit einen bestimmten Sozialisationstypus anziehen oder vorziehen und nur mit diesem arbeiten. Zudem sehen sich bei größeren Unternehmen Ausbilder und Personalmanagement vor die Aufgabe gestellt, entsprechend diesen unterschiedlichen (generationsbedingten) Bedürfnissen Weiterbildungskonzepte und -angebote zu entwickeln.

3.2.2 Tatsachenforschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung (2)

Peter Gadow und Gerd Wessler untersuchten *informelles Lernen und Kompetenzmanagement in modernen Marketing- und Changeprozessen*. (Gadow/Wessler 2002)

Der Bereich Kompetenzmanagement, Marketing- und Changeprozesse wird in der Literatur vielfältig abgehandelt. Wird dieser Bereich unter Berücksichtigung des informellen Lernens durchsucht bestätigt sich die Vermutung, dass eine Verknüpfung von informellem Lernen und Kompetenzentwicklung mit Marketing- und Changeprozessen selten bewusst Gegenstand von Betrachtungen ist.

Um diese Einsicht praktisch zu verifizieren, wurde eine Auswahl von Unternehmen nach Größe, Standort, Firmierung, Zeitraum des Bestehens und besonders nach der Branche getroffen. Besonderes Interesse galt Unternehmen der Zukunftsbranchen, die mit flachen Hierarchien arbeiten und somit eine intensivere Kommunikationsbeziehung – intern und extern – betreiben müssen. Unternehmen aus den folgenden Branchen lieferten die Datenbasis der empirischen Untersuchungen:

- Start-up-Unternehmen,
- Biotechnologie,
- Funktechnik,
- Chipproduktion,
- Stahlindustrie,
- Großhandel,
- Telematik,
- Getränkeindustrie,
- Softwareunternehmen,
- Biotechnologie,
- Medizintechnik.

Die Auswahlkriterien wurden so festgelegt, dass die Unternehmen zu zentralen Fragen des Zusammenhangs von Changeprozessen und informellem Lernen optimal aussagefähig waren. Entsprechende Fragen bildeten die Grundlage zur Erstellung der narrativen Kompetenzinterviews.

Es zeigte sich, dass die Marketing- und Changeprozesse in den Unternehmen im Wesentlichen durch das informelle Lernen getragen werden. Damit wird das kompetenzbasierte Wissensmanagement in einem Unternehmen die entscheidende Größe. Wichtigstes Ergebnis war die Erkenntnis, dass es keine

generalisierten Changeprozesse gibt, sondern nur gewisse Richtlinien, wie man einmal ein Kompetenzfeld schafft – hier sind allgemein formelle Kenntnisse der Organisation brauchbar – und wie zum anderen das interne Marketing und das informelle Lernen aus dem Marketing optimal gekoppelt werden können.

Die Unternehmen nahmen zu folgenden Fragen in den narrativen Interviews detailliert Stellung:

- An welchen Orten werden für das Unternehmen relevante Informationen im Rahmen von Marketing- und Changeprozessen informell gewonnen, durch welche Mitarbeiter und in welchen Prozessen?
- Wie sehen diese Prozesse der informellen Informationsgewinnung und der individuellen Kompetenzentwicklung im Detail aus?
- Wie werden einerseits die Informationen kommuniziert und andererseits die Kompetenzen so eingesetzt, dass sie auf einer höheren als der individuellen Ebene wirksam werden?
- In welcher Form gehen die so gewonnenen individuellen Kompetenzen in die Kompetenzen korporativer Subjekte ein und welche Formen von Team-, Gruppen- und Unternehmenskompetenzen bilden sich so heraus?
- Wie werden Unternehmenskompetenzen auf darunter liegenden kooperativen Ebenen bis hin zum Individuum kommuniziert und angeeignet?

Resultat ist ein neuartiges Diagramm, das die informellen Lern- und Changeprozesse summarisch erfasst und die Schnittstellenproblematik zwischen den unterschiedlichen funktionellen Bereichen, insbesondere Außendienst, Marketing, Beschaffung und Einkauf, Planung und Personal deutlich werden lässt.

Heute wird Wissensmanagement im Wesentlichen mit dem organisationalen Wissen in dem Unternehmen gleichgesetzt. Diese Einschränkung beeinträchtigt den Erfolg notwendiger Changeprozesse. Als entscheidende Größe des Wissensmanagements im Unternehmen muss die Kompetenz der Mitarbeiter mit berücksichtigt werden. Hinzu kommt ein Kompetenzfeld, das sich aus der realen Organisationsstruktur und den Schnittstellen innerhalb der Organisation mit ihren Mitarbeitern zusammensetzt. Dieser Teil wird oft mit dem internen Marketing gleichgesetzt. Changeprozesse müssen jedoch unter dem Gesichtspunkt der organisationalen Struktur einerseits und andererseits ihrer Wechselwirkung mit dem optimalen informellen Lernen der Mitarbeiter innerhalb des Marketings betrachtet werden, also unter Einbeziehung der Kopplung mit dem Marktgeschehen und den Kunden.

Eben deshalb kann es keine generalisierten Changeprozesse geben, sondern nur gewisse Richtlinien, wie man organisationelle Kompetenzfelder schafft und wie man das interne Marketing und das informelle Lernen aus dem Marketing optimal koppelt.

Die Schaffung optimaler Kompetenzfelder und Kopplungsbedingungen erweist sich als notwendig aufgrund

- der zunehmenden globalen Ausrichtung und Verschmelzung von Geschäftsbeziehungen und den entsprechenden radikalen strukturellen Veränderungen auf den Weltmärkten,
- der zunehmend schwierigen konjunkturellen Lage, die den Wettbewerb intensiviert und verschärft (einschließlich der Einbeziehung der neuen osteuropäischen und asiatischen Märkte),
- des wachsenden Übergangs vom Klein- zu Großunternehmen und der daraus resultierenden Schnittstellenprobleme, die sich in bürokratischen Strukturen und wachsendem Overhead äußern,
- der Wandlung von Industrieunternehmen vom bloßen Produktevertreiber in Richtung Dienstleistungsunternehmen,
- einer rasanten Verkürzung der Produktlebenszyklen und der sich chaotisierenden neuen Trends und ständigen Störungen am Markt, was flexible, wandlungsfähige und phantasievolle Formen von Unternehmensorganisation erzwingt.

3.2.3 Tatsachenforschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung (3)

Ein weiteres exemplarisches Tatsachenfeld, das den Zusammenhang von Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation ganz offensichtlich werden lässt, ist die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung der eigenen Selbstorganisationsprozesse, die *Selbstorganisationskompetenz*. Dazu wurde von Klaus North und Peter Friedrich ein spezifisches *Lerndesign zur Selbstorganisation*, das „*Critical Event Forum*“, entwickelt, das Elemente der Wissensökologie mit einem spezifischen Qualifikationsmodell verbindet (North 2002). Die Untersuchungen bilden eine Brücke zwischen den Tatsachenforschungen und den Kompetenzmessverfahren. Es gibt im internationalen Maßstab bisher kein vergleichbares Projekt, das die Selbstorganisation so dezidiert in den Mittelpunkt stellt.

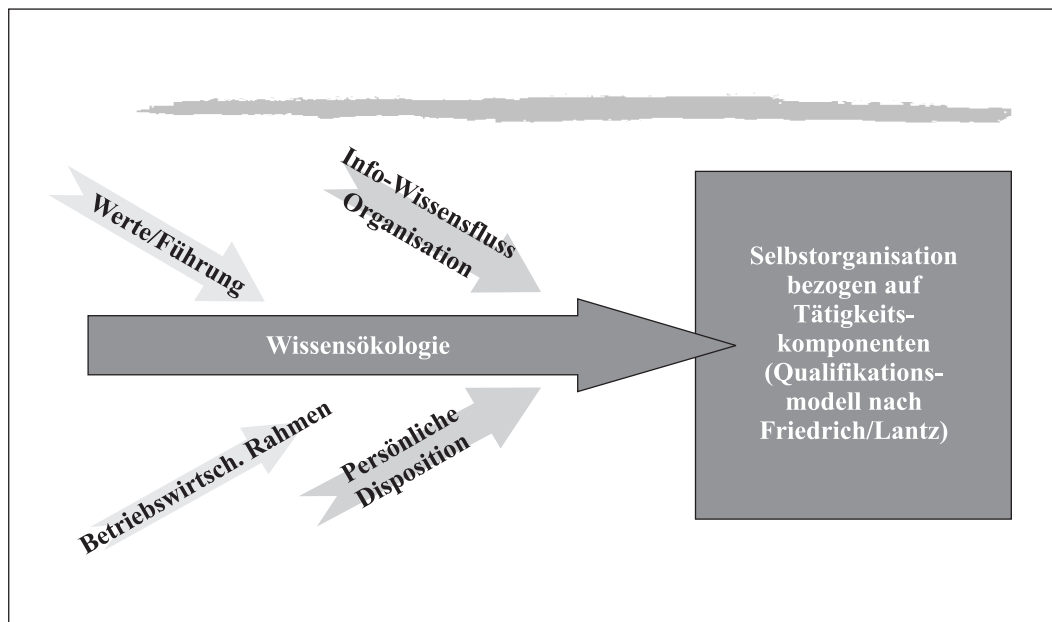
Im Projekt wurde die Entwicklung von Kompetenzen für die Selbstorganisation im exemplarischen Tatsachenfeld von Zulieferbeziehungen studiert. Nach der Modellentwicklung wurden Interviews mit einem am Projekt betei-

lichten schwedischen Roboterhersteller und mit zwei deutschen Zulieferern geführt. Da eine enge Zusammenarbeit insbesondere mit einem dieser Zulieferer seitens des Roboterherstellers angestrebt wird, haben sich die Autoren für die weiteren Erhebungen auf diesen Zulieferer konzentriert, als Lerndesign für Selbstorganisation das “Critical Event Forum” konzipiert und in einem Workshop in Göteborg mit Vertretern von beiden Unternehmen erfolgreich getestet.

In Phase I des Projekts wurde ein Modell zur Beschreibung und Entwicklung von Selbstorganisationskompetenz (SO-Kompetenz) erarbeitet, das die Elemente der Wissensökologie mit dem Qualifikationsmodell nach Friedrich und Lantz (vgl. Abbildung 3) verbindet:

Abbildung 3

Kompetenzen zur Selbstorganisation in Arbeitstätigkeiten (Modell nach Friedrich und North)



Quelle: North 2002

Selbstorganisation wird hier auf einzelne Komponenten der Arbeitstätigkeit bezogen beschrieben. Für jede dieser Komponenten können Skalierungen des “Ausführungsniveaus” vorgenommen werden. Die Tätigkeitsausführung ist eingebettet in Rahmenbedingungen, die Selbstorganisation fördern bzw. behindern können. Als Kategorien für Rahmenbedingungen wurden im Modell Führung/Werte, betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen, Informations-/Wissensflüsse (Organisation) sowie persönliche Disposition/Kompetenz formuliert, in Interviews mit Vertretern von Abnehmer und zwei Zulieferunternehmen empirisch bestätigt und an konkreten Situationen von Zulieferbeziehungen verankert.

Auf Basis der Erhebungen wurde ein Test der Rahmenbedingungen zur Selbstorganisation mit Auswertungssystem entwickelt. Aus den Interviews ergab sich die Bedeutung des “Know-why” für erfolgreiche Selbstorganisation im Rahmen der Unternehmensziele. Des Weiteren zeigte sich das Zusammenwirken der Rahmenbedingungen und Selbstorganisation sehr deutlich.

Sowohl der Test zu Rahmenbedingungen für Selbstorganisation als auch das Lerndesign des Critical Events Forums wurden in der Praxis sehr positiv aufgenommen. Der Roboterhersteller hat Interesse bekundet, dieses Lerndesign in seinem “Supplier-web” softwaremäßig aufzubereiten, so dass zwischen OEM und Zulieferern Selbstorganisation lernbar und erfahrbar wird.

Perspektivisch ergibt sich die Frage, ob SO-Kompetenz eine von bestimmten Inhalten unabhängige Fähigkeit ist (Metakompetenz) oder SO-Kompetenz immer nur bestimmten Inhalten gilt, insbesondere:

1. Ist Selbstorganisation ein bestimmtes Niveau (das höchste?) von Kompetenz und spezifisch für jedes Kompetenzfeld oder für eine Auswahl von Kompetenzfeldern (Zusammenarbeit, Organisationsarbeit, Handhabung von Neuigkeiten ...)?
2. Ist Selbstorganisation ein spezifisches Kompetenzfeld, das neben allen anderen Kompetenzfeldern existiert? Wenn ja, durch welche Handlungen wird dies manifestiert?
3. Ist Selbstorganisation eine Fähigkeit, die Handlungen (individuelle oder Zusammenarbeit) ermöglicht, um Kompetenzen von einer niedrigeren Stufe zu einer höheren zu entwickeln (vgl. Lernkompetenz)? Hier stellt sich auch die Frage, durch welche Handlungen dies ermöglicht wird.
4. Ist Selbstorganisation eine Fähigkeit, die Handlungen ermöglicht, um verschiedene Handlungsfelder (Kompetenzfelder) zu koordinieren?

Aus den genannten Fragen ergeben sich eine Reihe von Forschungsaufgaben. Es scheint, dass Selbstorganisationskompetenz nicht isoliert von den anderen Kompetenzen betrachtet werden kann. Die Interaktion von Selbstorganisationskompetenz mit anderen Kompetenzbestandteilen, ist daher für die Kompetenzentwicklung und eine erfolgreiche Durchführung von Tätigkeiten von Bedeutung.

Daher sollte ein Ansatz versuchen, Selbstorganisation als eventuelle Metakompetenz zu betrachten. Ziel des Projekts sollte sein, bestehende Erkenntnisse zur Frage, wie sich eine eventuelle Selbstorganisationskompetenz als Metakompetenz im Zusammenspiel mit den anderen Kompetenzkategorien entwickelt, modellhaft zu beschreiben und empirisch zu überprüfen. In ande-

ren Projekten sollte der Zusammenhang zwischen individueller Kompetenz und organisationaler Kompetenz vertieft betrachtet werden.

Eine weitere Thematik betrifft die Transferierbarkeit von Kompetenzen in andere Kontexte (Dekontextualisierung). Diese Frage hat für die Förderung der Mobilität am Arbeitsmarkt (Stichwort “Employability”) ein große praktische Relevanz. Schließlich sind die entwickelten konkreten Lerndesigns und Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen OEM und Zulieferern auch auf andere Unternehmensnetzwerke (ggf. mit Einschränkungen) übertragbar.

3.3 Tests

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

Kompetenzmessungen (Tests) sind hier im *breitesten Sinne* aufzufassen. Es geht darum, Kompetenzen

- quantitativ zu messen,
- qualitativ zu charakterisieren,
- komparativ zu beschreiben.

Je besser Kompetenzen in diesem Sinne gemessen werden können, um so besser lässt sich durch Gestaltung der Lernkultur Kompetenzentwicklung fördern.

Die Arbeiten im Bereich Grundlagenforschung zur Entwicklung operativ einsetzbarer Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente für die Praxis haben nicht die Absicht, zu den zahlreichen bestehenden Verfahren einfach neue zu addieren. Sie sind vielmehr als in kleinerem Maßstab geplanter Schritt hin zu einer vergleichenden Kompetenzmessforschung zu betrachten, mit dem erklärten Ziel, nach Anwendungsmöglichkeiten in der beruflichen, betrieblichen Praxis zu suchen.

3.3.1 Kompetenzmessverfahren zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzförderung (1)

Von Peter Pawlowsky, Rüdiger Reinhardt, Uta Wilkens, Daniela Häuser und Maud Krohn wurde in einem ersten Projekt die *Entwicklung und Evaluation eines Wissens- und Kompetenzmonitoringsystems als Instrument zur Erfassung der Ressource Wissen und ihr Beitrag zur Wertschöpfung* betrieben, das die positiven Erfahrungen bestehender Kompetenzmessverfahren vergleicht und nutzt, sie aber im unternehmerischen Wissens- und Kompetenzmanagement als Ressourcen- und Wertschöpfungsfaktor einsetzt. (Pawlowsky u. a. 2002)

In der neueren Managementlehre herrscht bekanntlich Übereinstimmung darüber, dass immaterielle Ressourcen bzw. “intangible assets” einen wichtigen Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten (Teece 1998, Günther/Grüning 2000, Pawlowsky 1998, Becker/Huselid 1998). Immaterielle Ressourcen, insbesondere das Wissen der Mitarbeiter, generieren Kernkompetenzen der Unternehmung (vgl. Prahalad/Hamel 1990). Sie bilden darüber hinaus die Quelle für betriebliche Innovationen und zur Generierung neuer strategischer Geschäftsfelder und damit die Voraussetzung für eine langfristige Sicherung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen (vgl. Lee/Has 1996).

Obwohl kaum mehr Zweifel an der zunehmenden Wissensorientierung von Wertschöpfung bestehen, existieren nur unsystematische Hinweise zur Handhabung oder gar Beseitigung von Wissensproblemen, die wiederum eng mit Problemen der Messung bzw. der Diagnose und der Bewertung dieser immateriellen Vermögenswerte verbunden sind: Ohne geeignete Messungen müssen Aussagen über Effizienz und Effektivität wissensbezogener Interventionen letztlich unklar bleiben.

Ein Ziel des Forschungsbeitrags war es deshalb, eine Übersicht über bereits bestehende Konzepte zur Erfassung und Messung von Wissen und Kompetenzen zu generieren, die methodische und konzeptionelle Grundlogik dieser Konzepte herauszuarbeiten und ein eigenes Messinstrumentarium zu entwickeln und zu testen, das auf die Erfassung und Bewertung organisationalen Wissens gerichtet ist. Der Anspruch dieses Modells liegt in der Messbarmachung des betriebswirtschaftlichen Leistungsbeitrages von Wissen als immaterieller Ressource der Unternehmung.

Es sollte ein Kompetenz- und Wissensmonitoringsystem entwickelt werden, mit dessen Hilfe Unternehmen in die Lage versetzt werden, Auskunft über die Stärken und Schwächen im Prozess der eigenen Wissensverarbeitung zu erhalten. Das Projekt verfolgte somit folgende Interessen: Aus praxisorientierter

Sicht soll ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das in der Lage ist, die Güte wissensintensiver Prozesse aus organisationaler Perspektive zu überwachen und an die Nutzer zurückzumelden. Aus wissenschaftlicher Sicht geht es um die Entwicklung einer wissensbezogenen Diagnostik, ihrer Validierung und Evaluation. Somit trägt das Projekt ebenfalls zur Beseitigung vorhandener Defizite im Rahmen der Forschung zum Wissensmanagement bei.

Die praktische Nutzbarkeit und theoretische Innovativität ergibt sich aus eben dieser doppelten Zielsetzung und kann in folgenden Aspekten zusammengefasst werden:

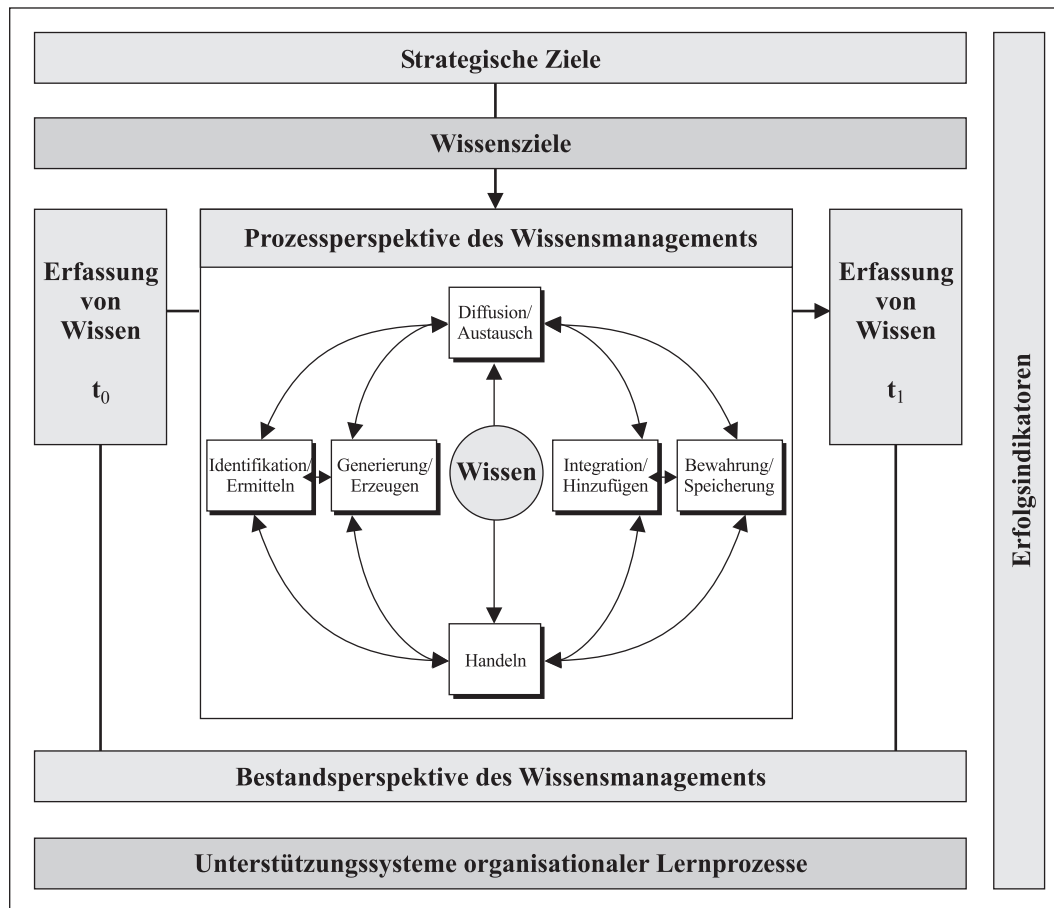
- Entwicklung einer Übersicht über bestehende Konzepte der Erfassung und Messung von Wissen und Kompetenzen,
- Entwicklung und Validierung eines Messinstrumentariums zur Erfassung und Bewertung organisationalen Wissens, das nicht nur die Überwachung wissensspezifischer Prozesse und damit die Identifikation von Verbesserungspotential ermöglicht (praxisbezogene Perspektive), sondern auch einen Beitrag zur Beseitigung des Forschungsdefizits im Hinblick auf Prozesse der Wissenstransformation und ihrer Steuerbarkeit darstellt (wissenschaftliche Perspektive).

Im Rahmen der Wissensmanagement-Diagnostik kann mit Hilfe des validierten Standardinstrumentariums

- untersucht werden, wie die strategische Umsetzung von Unternehmenszielen in Wissensziele erfolgt, was beispielsweise Schlussfolgerungen auf den Stellenwert von Wissensmanagement zulässt,
- die Qualität von Lern- und Wissensprozessen erfasst und bewertet werden, wobei es sich um eine subjektive Evaluation der Organisationsmitglieder handelt und sich aus spezifischen Soll-Ist-Profilen Interventionsnotwendigkeiten ableiten lassen,
- eine Bewertung der Unterstützungssysteme organisationaler Lernprozesse erfolgen; im Sinne einer Wissenskultur spielen neben organisationspsychologischen Aspekten wie Führung, Motivation oder Lernklima und strukturellen Aspekten wie Unternehmenshierarchien und Arbeitsorganisation auch die IT- und Kommunikationsinfrastruktur eine Rolle,
- der Zusammenhang zwischen Wissensprozessen und Erfolgsindikatoren (Wettbewerbsvorteile, Kompetenzen, Bewältigung von Herausforderungen) abgebildet werden.

Das Diagnostikinstrumentarium lässt sich, wie in Abbildung 4, S. 68, darstellen, symbolisieren.

Abbildung 4
 Diagnostikinstrumentarium



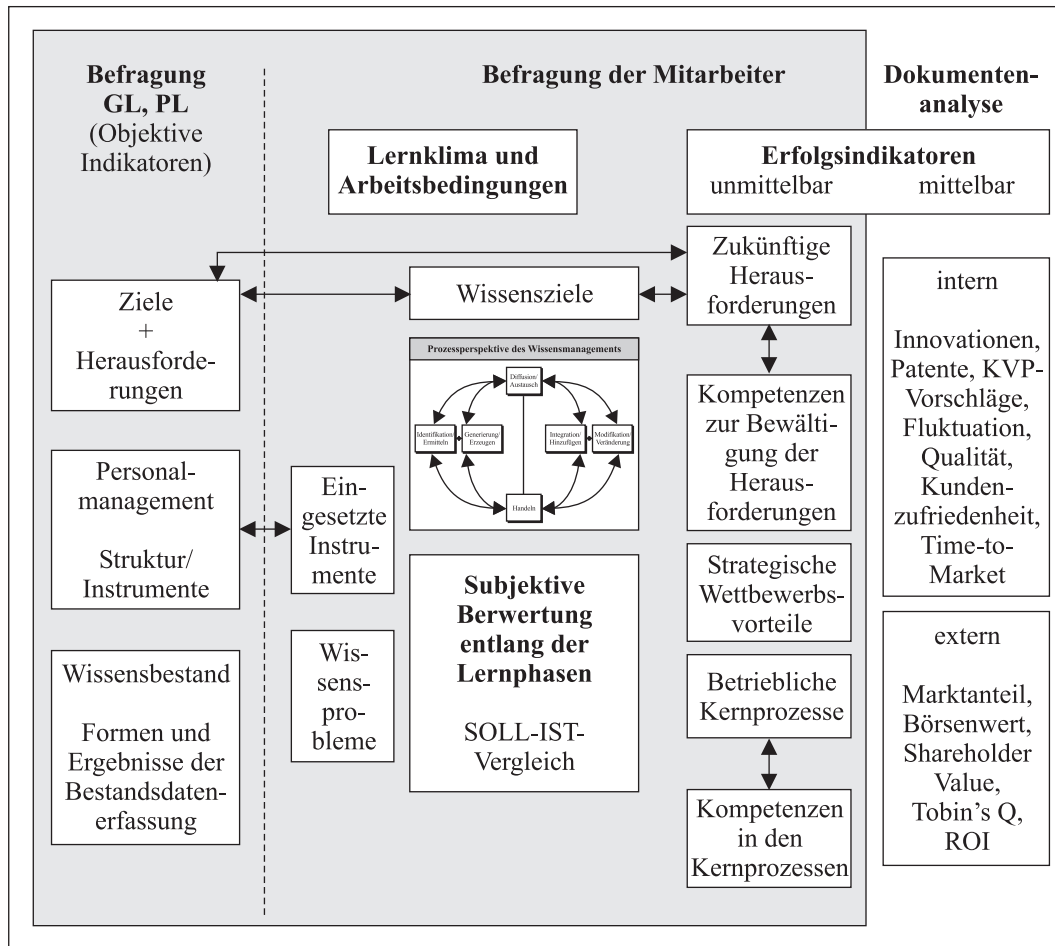
Quelle: Pawlowsky u. a. 2002

Ausgehend davon, dass Wissensmanagement als Ansatz zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens verstanden wird, bei dem systematisch an unterschiedlichen Phasen des organisationalen Lernens wissensbezogene Probleme untersucht werden, müssen Wissen und Kompetenzen von Unternehmen erfasst und gemessen werden. Wichtig ist, dass bei der Lösung von Wissensproblemen auf ein ausgewogenes Verhältnis von sozial-psychologischen, strukturellen sowie informationstechnischen Ansätzen geachtet wird.

Zur Untersuchungsmethodik ist festzustellen, dass es sich bei dem konzipierten Wissensmanagement-Diagnostikinstrumentarium um ein Mehrebeneninstrument mit folgendem empirischen Design handelt (vgl. Abbildung 5).

Operationalisiert wird die strategische Übersetzung von Unternehmenszielen in Wissensziele, organisationale Wissensbestände, die Unterstützungssysteme organisationaler Lernprozesse sowie Erfolgsindikatoren. Im Mittelpunkt steht jedoch die subjektive Evaluation (Soll-Ist-Differenzen) der

Abbildung 5
Untersuchungsmethodik



Quelle: Pawlowsky u. a. 2002

Lern- bzw. Wissensprozesse. Das empirische Vorgehen beinhaltet dabei leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Wissensträgern, die schriftliche Mitarbeiterbefragung mittels Diagnostik-Fragebogen sowie Dokumentenanalysen.

Mit einem standardisiertem Einsatz des Diagnostik-Instrumentariums lassen sich forschungsperspektivisch systematische Analysen zur Spezifik des Wissensmanagements in Organisationen und dessen Einfluss auf unternehmerische Erfolgsindikatoren durchführen. Dies ermöglicht unter anderem zuverlässige Aussagen darüber, welche Wissensmanagement-Aktivitäten Wettbewerbsvorteile generieren und somit ökonomische Erfolgsindikatoren darstellen. Ferner dient die Diagnostik zielgerichteten Interventionsvorschlägen (Durchführung von Workshops etc.) zur Optimierung von Lernprozessen, Innovationsprozessen sowie interner und externer Kommunikationsprozessen. Zudem können Quervergleiche zwischen Unternehmen gezogen werden.

3.3.2 Kompetenzmessverfahren zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzförderung (2)

Von Thomas Lang-von Wins und seinen Mitarbeitern wurden *operative Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente für die Praxis* entwickelt, die einen weiteren Schritt von der Kompetenzdiagnose zur Kompetenzförderung ermöglichen (Lang-von Wins 2002). Der Forschungsplan bezieht sich auf die Erfassung und Nutzung des intuitiven Erfahrungswissens der Personalpraktiker. Dazu wurde der Kontakt zu 15 Unternehmen und Organisationen im Raum München aufgebaut, in denen die erste Phase der empirischen Arbeiten stattfand. Die Teilnahmebereitschaft lag bei etwa 50 Prozent der angesprochenen Unternehmen, die als Partner für die Entwicklung des Instrumentes “Intuitives Kompetenzraster” (Schuler/Frier/Kauffmann 1993) dienten, mit dessen Hilfe die weiteren empirischen Arbeiten durchgeführt wurden.

Dabei wurden mit Personalverantwortlichen und Mitarbeitern Tiefeninterviews nach der Methode der Repertory-Grid-Technik geführt, um die zur Bewältigung der Arbeitstätigkeit erfolgsrelevanten Kernkompetenzen bestimmter Positionen zu erfassen. Mehrere Interviewdurchgänge trugen zu einer schrittweisen Verfeinerung des Rasters bei. Für die Unternehmen handelte es sich aus ihrer Sicht um einen Akt des organisationalen Kompetenzerwerbs.

Parallel wurde ein Fragebogen entwickelt, der die Bedingungen erfasst, unter denen psychologisch-diagnostische Verfahren in Unternehmen angewandt werden. Dieser Fragebogen kam im Rahmen einer großangelegten quantitativen Befragung deutscher Unternehmen zum Einsatz, die im vierten Quartal 2002 durchgeführt wurde.

Sichtveränderungen ergaben sich durch organisationale Einflüsse im Laufe der empirischen Untersuchungen, die den Blick weiter differenzierten und neue Fragestellungen anstießen. Die Veränderungsdynamik bei der Entwicklung und Durchführung des Projekts machte es vor allem notwendig, mehr als erwartet in theoretisch-methodischer Sicht zu arbeiten. Das Projekt war explorativ angelegt, wobei auf einen Kern an grundlegenden Hypothesen und Vermutungen zurückgegriffen wurde. Dies erschien angesichts des innovativen Charakters der Fragestellung notwendig. Insofern lag ihm eine straffe Projektstruktur, aber eine ergebnisoffene Vorgehensweise zugrunde.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen werden in den ersten drei Quartalen 2003 miteinander kombiniert. Sie werden in ein Instrument münden, das es

den Anwendern im Projekt, aber auch anderen perspektivisch ermöglichen soll, nach der Art eines Baukastens

- ihr intuitives Wissen zu explizieren,
- zu überprüfen,
- gegebenenfalls zu ergänzen und
- in Kombination mit geeigneten Instrumenten der Kompetenzfeststellung als Grundlage der betrieblichen Kompetenzbeurteilung einzusetzen.

Dabei stellt ein Kern grundlegender Kompetenzen die Vergleichbarkeit über unterschiedliche Beurteiler hinweg sicher.

Das Instrument soll perspektivisch in eine auch wirtschaftlich nutzbare Version münden. Eine internationale Recherche hat bislang keine thematisch analogen Verfahren ermittelt, wenn man von den wenigen auf den ersten Blick ähnlichen Anwendungen der Repertory-Grid-Technik im Bereich der praktischen Kompetenzmessung absieht, die zu beurteilende Kandidaten einer speziell festgelegten Repertory-Grid-Prozedur unterziehen. Darin liegt ein grundlegender Unterschied zu den hier berichteten Projektarbeiten, die diese Technik einsetzen, um die die Kompetenz- und Anforderungsdimensionen der Beurteiler, Vorgesetzten und Kollegen differenziert zu erfassen.

Die erzielten Ergebnisse reichen über eine bloße Methodik der Kompetenzbeurteilung hinaus, sie verändern den gesamten Kontext der Kompetenzbeurteilung in den an der Untersuchung beteiligten Unternehmen. Der Prozess der Kompetenzbeurteilung ist nach Auffassung der Projektbeteiligten ein Vorgang, der sich durch die Interaktion der beteiligten Personen im Rahmen der dafür vorgesehenen Methode ergibt. Das Ziel dieses Projekts lag deshalb nicht nur in der Implementierung neuer Methoden, sondern in einer Nutzung, Erweiterung und Systematisierung vorhandenen Wissens, in einer zusätzlichen, transaktional-verändernden Perspektive: Der entsprechende Bereich des Unternehmens tritt in einen Lern- und Entwicklungsprozess ein, in dessen Verlauf ein neues Beurteilungssystem erwächst. Die Ergebnisse reichen also bereits in dieser Hinsicht über die bloße Entwicklung einer neuen Methode hinaus und greifen aktiv-gestaltend in die betriebliche Beurteilungspraxis der beteiligten Unternehmen ein.

Unter der Prämisse, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Beurteilungswissen zu einer erhöhten Akzeptanz wissenschaftlich geprüfter und entsprechend leistungsfähiger Instrumente führen wird, zeichnet sich vor dem Hintergrund einer lückenhaften Kompetenzbeurteilung – verstanden als Ausmaß richtiger und falscher Personalauswahlentscheidungen – perspektivisch ein deutlicher ökonomischer Nutzen ab. (vgl. Hossiep 2000; Wottawa 2000)

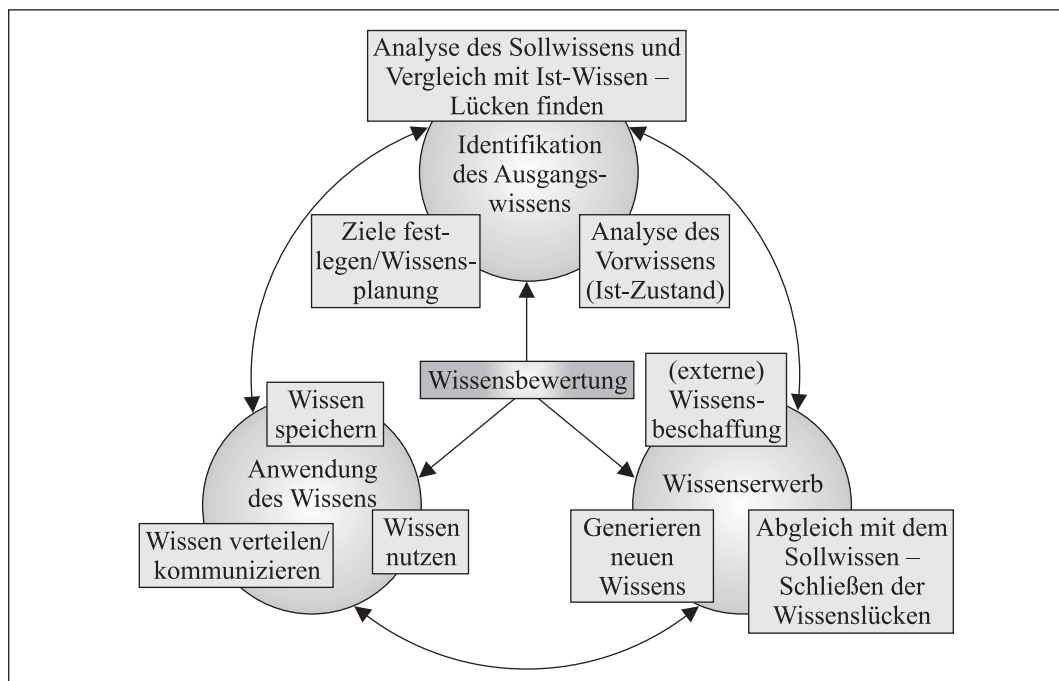
3.3.3 Kompetenzmessverfahren zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzförderung (3)

Heinz-Jürgen Rothe führte Untersuchungen zu den Tatsachen modernen Wissens- und Kompetenzmanagements eine *Analyse verhaltensbeeinflussender subjektiver und organisationaler Bedingungen* durch (Rothe 2002). Als bedeutsam haben sich dabei folgende Ergebnisse des Projekts erwiesen:

1. Ausgehend von einem allgemeinen Konzept des Wissensmanagements in Organisationen wurde in einem mittelständischen Dienstleistungsunternehmen eine Wissensinventur durchgeführt, die sich insbesondere auf die eingesetzten Instrumente des Wissensmanagements zu “Wissensidentifikation”, “Wissenserwerb”, “Wissensverteilung, -nutzung und -speicherung” bezog. Es wurden Schwachstellen ermittelt und Interventionsmaßnahmen zur Optimierung des Wissensmanagements im Sinne eines Kompetenzmanagements abgeleitet. Im Rahmen einer Strategietagung und durch Gespräche mit den einzelnen Mitarbeitern erfolgten intensive Diskussionen darüber, aus denen dann Beschlüsse zur Umsetzung der Maßnahmen resultierten. Das erfolgreiche methodische Vorgehen von der Analyse bis zur Ableitung von Gestaltungsmaßnahmen unter Einbeziehung der betroffenen Mitarbeiter ist für vergleichbare Unternehmen nach dem in Abbildung 6 dargestellten Grundmuster verallgemeinerbar.

Abbildung 6

Grundmuster des methodischen Vorgehens



Quelle: Rothe 2002

2. Bei der Beurteilung der Effizienz von Managementaktivitäten zur Optimierung der Arbeitsorganisation und des organisationalen Wissensmanagements bedarf es neben der Überprüfung von Veränderungen betriebswirtschaftlicher Kenndaten auch der Messung des fachspezifischen Wissens als Voraussetzung für kompetentes Handeln bei den betroffenen Mitarbeitern. Im Ergebnis der Projektbearbeitung liegt eine verallgemeinerbare Rahmenmethodik zur Wissensdiagnostik vor. Sie enthält folgende Hauptbestandteile, die sukzessive durchzuführen sind:
 - Festlegung des zu analysierenden Wissensbereichs im Ergebnis von Experteninterviews (Geschäftsführer und andere Führungskräfte),
 - Dokumentenanalyse und weitere Experteninterviews zur Wissensgenerierung und zur Erarbeitung eines Wissensmodells (Soll-Wissen),
 - Entwicklung von Interviewleitfäden und Durchführung von Tiefeninterviews zur Ermittlung des Wissens bei einzelnen Mitarbeitern (Ist-Wissen),
 - Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse mit den Interviewdaten,
 - Bewertung des individuellen Wissens (Ist-Soll-Vergleich) und Ableitung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen.
3. Für eine differenzierte Wissensdiagnostik wurde ergänzend eine Methodenkombination aus Wort-Assoziations-Versuch und Struktur-Legen erfolgreich eingesetzt. Die wichtigsten Resultate waren:
 - Bereits die mittlere Anzahl von Assoziationen ist eine sensible Kenngröße für das Ausmaß individuellen, fachspezifischen Wissens. (Die Assoziationsanzahl korreliert positiv mit Vorgesetztenurteilen über die fachliche Kompetenz von Mitarbeitern.)
 - Durch das Auslegen von netzwerkartigen Strukturen auf der Basis von vorgegebenen Modellbegriffen und Assoziationen können individuelle Wissensstrukturen aufgedeckt werden. Erste Ergebnisse zur diagnostischen Relevanz von Kenngrößen der gelegten Strukturen wie Umfang, Zerklüftetheit, Verknüpfungsdichte, Korrespondenzkoeffizient liegen vor.
4. Bei den Mitarbeitern des Unternehmens wurden arbeitsbezogene Normen und Verhaltensweisen sowie Urteile über ihre psychische Belastung ermittelt und in Beziehung zu den Wissensdiagnosen gesetzt. Wenngleich auf Grund der kleinen Stichprobe keine statistische Signifikanzsicherung erfolgen konnte, so deutet sich doch ein Zusammenhang an zwischen positiver Beurteilung der Arbeitssituation, gesundheitsfördernden Verhaltens- und Erlebensweisen in der Arbeit und vergleichsweise hohem Wissen einerseits und dem Empfinden von hoher Belastung, fehlender organisationaler und subjektiver Ressourcen, gesundheitsbeeinträchtigenden Verhaltens- und Erlebensweisen und geringem Wissensbesitz andererseits.

Unmittelbar praktisch nutzbar sind die Rahmenmethodiken zum organisationalen Wissensmanagement und zur individuellen Wissensdiagnostik. Erstere können für ein gesamtes mittelständisches Unternehmen umgesetzt werden. Die individuelle Wissensdiagnostik wird sich aus Aufwandsgründen in der Regel auf Arbeitsbereiche mit 30 bis 40 Mitarbeitern beschränken. Die Methodiken können zur Evaluation von Managementaktivitäten im Vorher-Nach-Vergleich eingesetzt werden.

Von theoretischem Interesse ist insbesondere die wissensdiagnostische Valenz von Assoziationen und gelegten Wissensstrukturen.

Zwischen dem Wissensmanagement und der Aufbau- und Ablauforganisation in einem Unternehmen bestehen wechselseitige Abhängigkeiten, die perspektivisch differenziert erforscht werden müssten. Bei Untersuchungen in einem Call Center wurde nachgewiesen, dass die tayloristische Arbeitsteilung zwischen Agenten eines Ersten und eines Zweiten Levels zu erzwungener Nicht-Nutzung und Nicht-Generierung von Wissen und letztlich zum Kompetenzabbau bei den Mitarbeitern mit den anspruchslosen Arbeitsaufgaben (Erster Level) führt. Vorhandene Instrumente des Wissensmanagements werden weniger eingesetzt.

Ein perspektivisches Forschungsfeld könnte weiterhin der Zusammenhang zwischen Art und Umfang fachspezifischen Wissens und der psychischen Belastung von Arbeitspersonen sein. Es geht nicht schlechthin darum, dass Arbeitspersonen Zugriff auf möglichst viel Wissen haben, sondern sie sollen über das für kompetentes Handeln notwendige Wissen verfügen. Wissenslücken werden ebenso negativ erlebt wie nicht anwendbares vorhandenes Wissen. Durch die Aufklärung der Zusammenhänge ergeben sich weitere Kriterien für die Optimierung des Wissensmanagements.

3.3.4 Kompetenzmessverfahren zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzförderung (4)

Karlheinz Sonntag, Niclas Schaper und Judith Friebe entwickelten ein *Instrumentarium für die Erfassung von Lernkultur* (Sonntag/Schaper/Friebe 2002). Dieses wurde empirisch mit Hilfe von Experteninterviews zur Operationalisierung von Lernkulturfacetten und -dimensionen vorbereitet.

Im Rahmen der theoretisch-konzeptionellen Vorarbeiten zur Klärung des Konstrukts Lernkultur wurden dazu Definitionsmerkmale und strukturelle Elemente des Konstrukts erarbeitet. (Vgl. Abbildung 7)

Abbildung 7

Merkmale und strukturelle Elemente des Konstrukts Lernkultur

Merkmale des Konstrukts	Strukturelle Elemente
– dynamisch/prozesshaft – gestalt- und beeinflussbar (Top-down- und Bottom-up-Prozesse) – Orientierungsfunktion im Bereich Lernen und Wissenserwerb – Lernkultur liefert Beitrag zum Unternehmenserfolg und zur Zielerreichung	– Gestaltungsebenen: normativ, strategisch, operativ (Bleicher 1996) – Gestaltungsfelder: Aufgabe/Arbeit Individuum/Mitarbeiter Gruppe/Team, Organisation/ Unternehmen (v. Rosenstiel, 1992) – Akteure: Unternehmensleitung, mittlere und untere Führungskräfteebene, Gruppen (Abteilungen, Teams), Mitarbeiter, Servicebereiche (bes. Personalabteilung) – Lernsubjekte: lernende Individuen, lernende Gruppen, lernende Organisation

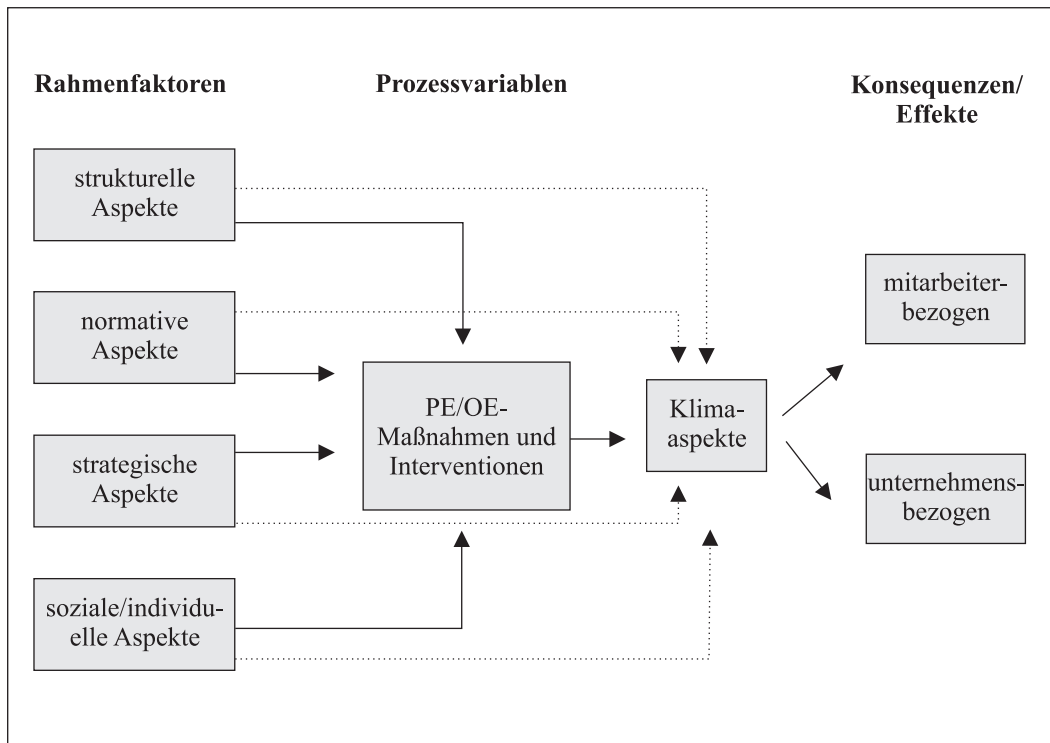
Quelle: Sonntag/Schaper/Friebe 2002

Die Kennzeichnung von Merkmalen der Lernkultur orientierte sich an Begriffsbestimmungen zur Organisationskultur. Bei den strukturellen Elementen werden Gestaltungsebenen, Gestaltungsfelder und Akteure zur differenzierten Beschreibung von Lernkulturfacetten unterschieden. Die Gestaltungsebenen “normativ”, “strategisch” und “operativ” orientieren sich an einer betriebswirtschaftlichen Einteilung von Handlungsfeldern des Managements. (vgl. Bleicher 1996) Bezüglich der Gestaltungsfelder wurde auf eine weit verbreitete Einteilung von v. Rosenstiel zu Teilgebieten der Organisationspsychologie zurückgegriffen (v. Rosenstiel 1992). Diese Einteilungen zu verschiedenen strukturellen Elementen des Lernkulturkonstrukts wurde als Schema benutzt, um auf einem konkreteren Niveau so genannte Indikatoren für Lernkultur zu bestimmen. Dazu wurden die Ebeneneinteilung und die Einteilung der Gestaltungsfelder zueinander in Beziehung gesetzt.

Im Rahmen der theoretisch-konzeptionellen Vorarbeiten wurden darüber hinaus organisationspsychologische Diagnoseinstrumente recherchiert, um auf dieser Grundlage schließlich Ableitungen hinsichtlich möglicher Dimensionen der Lernkulturerfassung vorzunehmen und Überlegungen anzustellen, wie verschiedene Elemente der Lernkultur aufeinander wirken. Dabei wurde zwischen Rahmenfaktoren, Prozessmerkmalen und Effektivvariablen der Lernkultur differenziert davon ausgehend dass Lernkulturgestaltungsaspekte in ihrer Wirkung werden über Merkmale des Organisations- bzw. Lernklimas mediiert oder moderiert werden (vgl. Abbildung 8, S. 76).

Abbildung 8

Hypothetisches Wirkmodell von Lernkultur



Quelle: Sonntag, Schaper, Friebe 2002

Die Experteninterviews zur Operationalisierung der Lernkulturfacetten orientierten sich thematisch an folgenden Grundfragen:

- *Philosophie des Unternehmens:* In diesem Zusammenhang werden vor allem normative Aspekte der Lernkulturgestaltung anhand von Leitbildern des Unternehmens oder Erwartungen an einen lernenden Mitarbeiter erfragt.
- *Rahmenbedingungen im Unternehmen:* Hier sollen lernförderliche und -hinderliche Faktoren in Bezug auf Organisationsstruktur, Entgelt-/Anreizsysteme, Arbeitszeitregelungen und organisationale Veränderungsprozesse identifiziert werden.
- *Personalentwicklungsarbeit im Unternehmen:* In diesem Zusammenhang werden Stellenwert und strategische Ausrichtung der Personalentwicklung erfragt; darüber hinaus werden Aspekte der Lernbedarfs-ermittlung, des Bildungscontrollings und der Zielgruppenbreite der Bildungsangebote in ihrer Bedeutung für die Lernkultur exploriert.
- *Führung:* Hierbei geht es um förderungs- und entwicklungsorientierte Führungsarbeit bzw. entsprechend orientierte Führungsleitbilder.
- *Partizipations- und Kommunikationsaspekte:* In diesem Zusammenhang werden die Mitgestaltung von Lernangeboten und Formen des Wissens- und Erfahrungsaustausches im Unternehmen erörtert.

- *Formen des Lernens*: In diesem Abschnitt werden konkrete Formen des Lernens im Unternehmen exploriert; dabei werden insbesondere die Art der Lernorte, Formen der Transferförderung, gruppenbezogenes und selbst gesteuertes Lernen sowie computergestütztes Lernen thematisiert.
- *Lernklima/-atmosphäre*: Hier sollen die Aspekte identifiziert werden, die das Lernklima im Arbeitsumfeld günstig oder ungünstig beeinflussen.
- *Umwelt-/Außenkontakte*: In diesem Abschnitt wird die Rolle von Netzwerken und Außenkontakten des Unternehmens in Bezug auf das arbeitsbezogene Lernen eruiert.
- *Bedeutung von Lernkultur*: Abschließend wird nach der Bedeutung von Lernkultur im Unternehmen und der Beziehung zwischen Lern- und Unternehmenskultur gefragt.

Die Expertenbefragungen bezogen 30 Personalentwicklungspraktiker aus Unternehmen unterschiedlicher Größe (Großunternehmen, mittelständische Unternehmen, Kleinunternehmen) und aus verschiedenen Branchen (Produktion, Dienstleistung, IT, New Economy, sonstige) ein, u. a. PE-Experten von DaimlerChrysler, BASF, Heidelberger Druckmaschinen, Deutsche Bahn, Deutsche Flugsicherung, SAP, Dresdner Bank. Sie ermöglichten den inzwischen vorliegenden Entwurf des Instrumentariums zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen. Dieses Instrumentarium lässt sich perspektivisch vielfältig nutzen, u. a. um

- dem Begriff der Lernkultur ein empirisches “Gesicht” zu geben,
- konkrete betriebliche Lernkulturen, ihre Faktoren und Mechanismen zu analysieren und zu messen,
- dies auf andere als betriebliche Lernkulturen sinngemäß zu übertragen (so auf das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und im sozialen Umfeld) und
- die Beziehungen zwischen Lernkultur und Kompetenzentwicklung tiefer zu begreifen.

3.3.5 Zusammenfassungen zu Kompetenzmessverfahren

Die bisher beschriebenen Verfahren behandelten das Messproblem unter dem Motto “pars pro toto”. Um eine umfassendere Übersicht zu gewinnen, wurden vom Bereich Grundlagforschung bzw. in seinem Umkreis umfassende Arbeiten initiiert. Eine wird von Heinz Holling und Stefan Hofer durchgeführt, um operativ einsetzbare Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente für die Praxis zu entwickeln. (Holling/Hofer 2002) In diesem Zusam-

menhang wurde ein *Fülle von Verfahren und Instrumenten gesichtet und bewertet*.

Der bisherige Projektverlauf war deshalb vor allem durch theoretische Analysen gekennzeichnet. Später steht der Übergang zur praktischen Umsetzung der Überlegungen an. Diese Aufteilung zwischen Theorie und Praxis soll auch für die folgenden Projektstadien kennzeichnend sein. Dabei sollen vor allem drei Schwerpunkte bearbeitet werden.

Erstens ist die Durchsicht bereits vorhandener Verfahren und Kompetenzbegriffe so abzuschließen, dass eine einheitliche methodische Grundlage für die verschiedenen Kompetenzen vorhanden ist. In Bezug auf die verschiedenen internationalen Verfahren bedeutet das neben der abschließenden Sichtung auch eine Einordnung ihrer Besonderheiten sowie deren Nutzbarkeit für ein in Deutschland einzusetzendes Verfahren. Der Kompetenzbegriff ist einer weiteren Klärung und vor allem theoretischen Einordnung zu unterziehen. In der psychologischen Forschung werden seit mehreren Jahrzehnten Theorien entwickelt, die sich mit ähnlichen Konstrukten beschäftigen. Dazu zählen die klassischen Persönlichkeitstheorien, Begabungsmodelle sowie eine Reihe sozialpsychologischer Theorien. Diese sind von der Kompetenz abzugrenzen oder zu integrieren.

Zweitens ist die Literaturrecherche zu einzelnen Kompetenzen weiter zu vertiefen. Die theoretische Fixierung der einzelnen Kompetenzen, die bereits vorhandenen Möglichkeiten ihrer Messung und vor allem fehlende oder messtheoretisch nicht ausreichend fundierte Verfahren sind zu dokumentieren, so dass eine Neuentwicklung von Verfahren gezielt in Angriff genommen werden kann.

Drittens ist die Arbeits- und Anforderungsanalyse weiter zu entwickeln. Die Festlegung von Dimensionen und die Kontaktaufnahme mit Unternehmen muss ineinander greifen, so dass in der weiteren Arbeit berufsspezifisch relevante Kompetenzen identifiziert werden können.

Weiterhin ist die Entwicklung von Messinstrumenten zu solchen Dimensionen zu nennen, die zwar relevant, derzeit aber noch nicht ausreichend gut erfassbar sind. Als solche Dimension wird sich wahrscheinlich die Entscheidungskompetenz herausstellen. Auch sind die vorhandenen Messverfahren dergestalt zu integrieren, dass eine Datenerhebung zur Überprüfung der messmethodischen Güte möglich wird. Der angestrebte Bereich der KMU im IT- und Dienstleistungssektor ist sehr gut mit neuen Medien erreichbar. Deshalb ist die Umsetzung einer Überprüfung des entwickelten Messverfahrens über das Internet geplant. Die Erreichbarkeit der potentiellen Teilnehmer

wird auf diese Weise maximiert; weiterhin ist die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Online-Untersuchung, die nach freier Zeiteinteilung erfolgen kann, als hoch einzuschätzen.

Eine weitere Zusammenfassung liefert das vom Vorsitzenden des Projektkuratoriums und dem Bereichsleiter herausgegebene “Handbuch Kompetenzmessung”, in dem auch nahezu alle Teilnehmer des Projektteils “Tests” mit vertreten sind. (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003)

In unmittelbarem Bezug zu den Arbeiten im Bereich Grundlagenforschung steht auch das Internationale Monitoring Kompetenzmessverfahren, zu dem jedes Vierteljahr neue Beiträge erarbeitet werden (vgl. Haase 2001 ff.).

3.4 Netze

Eine innovative und wettbewerbsfähige Wissensgesellschaft braucht ständige Entwicklung und Erneuerung von Kompetenzen und Qualifikationen auf personaler, organisationaler, regionaler, institutionaler und gesamtgesellschaftlicher Ebene. Dabei werden zunehmend Netzwerkstrukturen als Chance für die Kompetenzentwicklung erkannt – sei es auf personaler, organisationaler oder aber auch institutioneller Ebene. Deshalb ist die Untersuchung unterschiedlicher Typen sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke eine wichtige theoretische und zugleich praxisrelevante Aufgabe.

3.4.1 Typologie sozialer Kompetenznetzwerke (1)

Das Team um Jörg Sydow ging davon aus, dass die Vielfältigkeit und Unbestimmtheit der Bezugnahme auf den Netzwerkbegriff die praktische Relevanz sowie die Effektivität von Netzwerkkonzepten stark einschränkt (Sydow u. a. 2002). Eine Orientierung in diesem “Netzwerkdschungel” (Kutscher 1998, Levinthal/March 1993) sollte eine Untersuchung zur Typologie sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke leisten. Die Forschungsziele lauteten dabei:

1. Identifikation und Zusammenstellung von für Kompetenzentwicklung relevanten Netzwerktypologien
2. Prüfung der Zweckmäßigkeit und Tragfähigkeit der vorhandenen Netzwerktypologien für personale, organisationale, regionale, institutionelle Netzwerke im Anwendungsbereich Kompetenzentwicklung
3. Erprobung ausgewählter Typologien mit Blick auf ihre Leistungsfähigkeit in einem ausgewählten (organisationalen) Feld

4. eventuelle Weiter- oder Neuentwicklung einer geeigneten Netzwerktypologie
5. Einspeisung der Ergebnisse in andere im Rahmen des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" geförderten Projekte.

Nicht nur bezüglich des Netzwerkkonzepts, sondern auch hinsichtlich des Kompetenzphänomens besteht eine geradezu babylonische Begriffsvielfalt. So findet sich mittlerweile ein kaum noch überschaubares Sammelsurium an Begrifflichkeiten, Verständnisweisen, Analyseebenen usw. in ganz unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Linguistik, Erziehungswissenschaft oder Wirtschaftswissenschaft). Selbst bestehende Systematisierungsversuche zum Kompetenzbegriff stellen bestenfalls einen ersten Schritt durch den Dschungel der Kompetenzproblematik dar. Woran es weiten Teilen der Literatur zum Kompetenzverständnis offensichtlich mangelt, ist eine theoretische Fundierung der gewählten Begriffe, Merkmale und Konzepte. So hat das Team in einem ersten Schritt versucht, dieser Problematik Rechnung zu tragen, indem es sowohl den *Kompetenzbegriff* als auch den Prozess der *Kompetenzentwicklung* sozialtheoretisch fundiert und stringent fasst. Die sozialtheoretische Fundierung mit Hilfe der Strukturationstheorie (Giddens 1984) ermöglicht es zum Beispiel die bisher unterschiedlichen Ebenen der Kompetenzanalyse (Individuum, Organisation, Netzwerk, Region) konzeptionell aufeinander zu beziehen.

Den Ausgangspunkt einer ersten Zusammenstellung von für die Beschreibung und Entwicklung von (interorganisationalen) Netzwerken geeigneten Typologien umfasste immerhin 26 Differenzierungen. Eine davon ist beispielsweise die Unterscheidung von *informalen* und *formalen* Netzwerken (Sydow 2001). Die Sichtung einschlägiger Literatur hat mittlerweile die Anzahl der eruierten Netzwerktypologien auf ca. 100 ansteigen lassen. Die weitaus meisten dieser Typologien sind im Rahmen der Netzwerkforschung auf organisationaler bzw. interorganisationaler Ebene entstanden. Insgesamt lassen sich die vorliegenden Typologien in ein- und mehrdimensionale Netzwerktypologien unterteilen, sowie – in Anlehnung an die in der betriebswirtschaftlichen Strategieforschung populäre Unterscheidung von Inhalt und Prozess – drei Basiskategorien zuordnen: *Prozess*, *Inhalt* und *Funktion*. Prozessbezogene Netzwerktypologien betonen dabei den Prozess der Entstehung, Steuerung und Koordination von Netzwerken. Inhaltsbezogene Netzwerktypologien fokussieren beispielsweise auf die Struktur des Netzwerks, die Position des Netzwerks bzw. der Netzwerkteilnehmer, die Qualität der Beziehungen zwischen den Netzwerkteilnehmern sowie auf Arten der Mitgliedschaft. Schließlich stehen bei den funktionsbezogenen Netzwerktypologien der Zweck, der Erfolg und die Wirkung des Netzwerks im Vordergrund.

Typologien können nicht nur eine notwendige Orientierung bezüglich des Netzwerkkonzepts bieten, sie stellen auch eine notwendige, gleichwohl keinesfalls hinreichende Voraussetzung für eine reflexive(re) Netzwerkentwicklung dar, etwa in Form eines auf Kompetenzentwicklung zielendes Netzwerkmanagements oder einer Netzwerksteuerung. Insoweit beschränkt sich ihr Anwendungsbereich nicht nur auf die Beschreibung und ggf. Erklärung statischer Netzwerkstrukturen, sondern erstreckt sich auch und gerade auf prozessuale Ansätze der Netzwerkentwicklung. Entsprechende Typologien ermöglichen nicht nur eine zielgerichtete Identifikation der Ausgangsbedingungen für eine Netzwerkentwicklung, sondern erlauben auch den im Zuge entsprechender Entwicklungsprozesse nicht unwahrscheinlichen Typenwechsel zu beleuchten. Von besonderer Bedeutung sind Typologien schließlich für die Evaluation von Netzwerken bzw. Netzwerkentwicklungsbemühungen; in dem hier speziell interessierenden Zusammenhang als Bedingung und Medium der Kompetenzentwicklung auf insbesondere individueller und organisationaler Ebene (Dehnbostel 2001, S. 106).

Nur wenige der ermittelten Typologien haben jedoch genügend Aussagekraft hinsichtlich der Kompetenzentwicklung. Daher geht es in einem folgenden Schritt darum, ausgewählte Netzwerktypologien – vor dem Hintergrund der als für den Kompetenzbegriff bzw. die Kompetenzentwicklung zentral erachteten Merkmale – auf ihre Unterscheidungskraft (Eignung) zu überprüfen. Als eine diesbezüglich geeignete Unterscheidung hat sich beispielsweise die eindimensionale, funktions- und prozessbezogene Typologie *“explorative – exploitative Netzwerke”* erwiesen. Diese konzeptionell in Anlehnung an Evolutionstheorie und Theorien des organisationalen Lernens entwickelte und im Wesentlichen auf March (1991) sowie Levinthal/March (1993) zurückgehende Typologie unterscheidet zwischen zwei Typen der Kompetenzentwicklung. Auf der einen Seite betont die Exploration insbesondere die Generierung neuen Wissens bzw. neuer Kompetenzen, während die Exploitation unter Effizienzgesichtspunkten eher auf die Verbesserung bzw. Ausbeutung bestehender Kompetenzen abzielt.

Aus diesen ausgewählten, für die Kompetenzentwicklung geeigneten Typologien lassen sich möglicherweise perspektivisch Cluster von zusammenhängenden bzw. korrelierenden Merkmalsausprägungen einzelner Typologien generieren, die unterschiedliche Formen der Kompetenzentwicklung repräsentieren. Ziel ist es schließlich, diese Typologien in einem (organisationalen) Feld hinsichtlich ihrer Relevanz und Leistungsfähigkeit zu erproben. Ein in diesem Zusammenhang aussichtsreiches und für Fragen der Kompetenzentwicklung hochrelevantes Forschungsfeld – insbesondere vor dem Hintergrund eines raschen technologischen Wandels – bildet das Feld optischer Technologien.

3.4.2 Typologie sozialer Kompetenznetzwerke (2)

Der Ansatz von Jürgen Nowak (2002; vgl. Bullinger/Nowak 1998) strebt weniger eine detaillierte als eine eher fundamentale, sozialphilosophisch und soziologisch fundierte Typologie an. Dabei geht er von Elias, Beck, Habermas und Bourdieu aus und versucht zu erfassen, wie unterschiedliche intermediäre soziale Netzwerke das Problem der Vereinzelung bzw. der Anbindung des Einzelnen in der sich globalisierenden, medialen Welt zu meistern versuchen. Dem Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen bei der Arbeit in den sozialen Netzen wird dabei ein hoher, zunehmender Stellenwert zugeordnet. Diese Kompetenzen gehen weit über das nur Kognitive hinaus, umfassen neue emotionale und persönlichkeitsfundierte Verhaltensdispositionen.

An drei Typen von sozialen Kompetenznetzwerken werden Typologisierungsdifferenzierungen erarbeitet:

- an interkulturellen Kompetenznetzwerken in der Weiterbildung,
- an beruflichen Kompetenznetzwerken der Qualifikation,
- an gemeinwesenorientierten Kompetenznetzwerken.

Dabei werden soziologisch-ökonomische, soziologisch-sozialpädagogische, pädagogisch-sozialarbeiterische und sozialpolitische – insbesondere selbst organisierte – Interdependenzen analysiert. Der Ansatz bildet eine vorzügliche Ergänzung eher strukturell-funktionell argumentierender Zugangsweisen. Er verweist auf die große perspektivische Aufgabe, neben der Struktur und Funktion sozialer Netzwerke immer auch deren sozialpolitischen und philosophischen Hintergrund mit zu bedenken.

Literatur

Arnold, R.: Natur als Vorbild. Frankfurt am Main 1993

Baethge, M.; Faust, M.; Holm, R.: Formalisierte und nicht-formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben. Abschlussbericht Teil I. Göttingen 2001

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 69-140

Baumert, J.; Stanat, P.; Demmrich, A.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15-68

Becker, B. E.; Huselid, M. A.: High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. In: Research in Personnel and Human resource, 16, 1998, S. 53-101

Beutler, E. (Hrsg.): Artemis-Gedenkausgabe: Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche. 24 Bde. Zürich 1948-1954, Bd. 24

BiBB (Hrsg.): Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis, Heft 1, Januar 2001

Bleicher, K.: Das Konzept integriertes Management. Frankfurt am Main u. a. 1996

BMBF: Berichtssystem Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland). Bonn 1996, 1999

Booz, Allen & Hamilton: Carl-Bertelsmann-Preis 1999. Operationalisierung der Auswahlkriterien. Gütersloh 1999

Bosch, G.; Dobischat, R.; Husemann, R.: Berufliche Weiterbildung und regionale Innovation. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997, S. 87-103

Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1986

Bullinger, H.; Nowak, J.: Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau 1998

Chaiklin, S.; Hedegaard, M.; Jensen, U. J. (Hrsg.): Activity theory and social practice. Aarhus 1999

Clot, Y.; Prot, B.; Werthe, C. (Hrsg.): Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education permanente, No. 146, 2001

Dehnbostel, P.: Netzerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Bildung: Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung 12 (3), 2001, S. 104-106

Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R.-L. (Hrsg.): Perspectives on activity theory. Cambridge 1999

Engeström, Y.: The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognition trails in the terrain of health care in Helsinki. In: Achtenhagen, F.; John, E. G. (Hrsg.): Milestones of vocational and occupational education and training, Vol. I. Bielefeld 2002, S. 152-179

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003

Frieling, E.; Bernard, H.; Bigalk, D.; Müller, R.: Lernförderliche Arbeitsplätze. Eine Frage der Unternehmensstabilität? In: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001, S.109-139

Führ, Ch.: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, C.; Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998, S. 1-24

Gadow, P.; Wessler, G.: Informelles Lernen und Kompetenzmanagement in modernen Marketing- und Changeprozessen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Geißler, K. A.: Lernen, lernen, lernen. Über die Zukunft der Bildung. In: Erwachsenenbildung, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, Heft 2/2000

Giddens, A.: The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Cambridge, London 1984

Gromyko, Y.: Socio-cultural diversity as a touchstone of an activity approach. Invited address at the 5th International Congress on Activity Theory. Amsterdam 2002 a

Gromyko, Y.: Auf dem Wege zu einer integrierten innovativen Technologie zur Sicherung der Qualitätssteigerung der Leitung von Produktionsprozessen. Unveröffentlichter Bericht über ein OTS am 21.-23. November 2001 (russisch)

Gromyko, Y.: Das Milieu beschleunigter Entwicklung in der Konverterproduktion auf der Basis der Tätigkeit von Qualitätsteams. Unveröffentlichter Bericht über ein OTS am 6.-8. Februar 2002 b (russisch)

Günther, T.; Grüning, M.: Performance Measurement Systeme im praktischen Einsatz, Dresdner Beiträge zur Betriebswirtschaftslehre Nr. 44/2000. TU Dresden 2000

Haase, K.: Internationales Monitoring Kompetenzmessung.
In: <http://www.abwf.de>, 2001 ff.

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main 1998

Habermas, J.: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: Habermas, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, S. 187 – 225

Habermas, J.: Zum Theorienvergleich in der Soziologie: am Beispiel der Theorie der sozialen Evolution (1974 b). In: Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main 1976, S. 129-143

Hartge, T.; Melchior, E.-M.; Pausch, R.: Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung – Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven. QUEM-report, Heft 41/I. Berlin 1996

Holling, H.; Hofer, S.: Entwicklung eines operativ einsetzbaren Kompetenzmess- und Zertifizierungsverfahrens. Studie/Zwischenbericht. Berlin 2002*

Hossiep, R.: Konsequenzen aus neueren Erkenntnissen zur Potentialbeurteilung. In: Rosenstiel, L. v.; Lang-von Wins, T. (Hrsg.): Perspektiven der Potentialbeurteilung. Göttingen 2000, S. 71-100

Humboldt, W. v.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Königl. Preuß. Akad. d. Wiss. 17 Bde. (Photomech. Nachd. d. Ausg. 1903-1936). Bd. 10. Berlin 1968

Jünger, S.; Schmidt, S. J.: Zwischenbericht im Projekt "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Berlin 2002

Kutschker, M.: Vorwort. In: Renz, T.: Management in internationalen Unternehmensnetzwerken. Wiesbaden 1998

Lang-von Wins, T.: Erfassung der subjektiven Erfolgstheorien der Kompetenzbeurteiler in stark wachsenden innovativen Unternehmen. Studie/Zwischenbericht. Berlin 2002*

Laske, G.: Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Lee, F. C.; Has, H.: A Quantitative Assessment of High-Knowledge Industries Versus Low-Knowledge Industries. In: Howitt, P. (Hrsg.): The Implications of Knowledge-Based Growth for Micro-Economic Policies. Calgary 1996, S. 39-77

Lehenkari, J.; Miettinen, R.: Standardisation in the construction of the Nordic mobile telephone system. Telecommunications Policy 26, 2002, S. 109-127

Leschinsky, A.; Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976, S. 283-321

Levinthal, D. A.; March, J. G.: The myopia of learning. In: Strategic Management Journal, 14 (Special Issue Winter), 1993, S. 95-112

Litt, T.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum 1959

Livingstone, D.: Lifelong Learning Profiles. General Summary of Findings from the first Canadian Survey of Informal Learning.
In: http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/sur_res.htm, S.1

Livingstone, D.: The Education-Jobs Gap. Underemployment or Economic Democracy. Boulder, Colorado 1998

Lompscher, J.: Aufbereitung und Nutzung von theoretisch-methodologischen und empirisch-praktischen Erkenntnissen und Erfahrungen der “Kulturhistorischen Schule” für die Anliegen des Forschungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. Studie/Zwischenbericht. Berlin 2002*

March, J. G.: Exploration and exploitation in organizational learning. In: Organization Science 2 (1), 1991, S. 71-87

Matschoß, C.: Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung. Berlin 1917

Messerschmidt, R.; Grebe, R.: Historische Lernkulturen. Von der erzieherischen Lehrkultur zur selbstorganisierten Lernkultur? Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Nipperdey, T.: Deutsche Geschichte 1800 – 1866. Bürgerwelt und starker Staat. München 1998

North, K.: Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Nowak, J.: Untersuchungen zur Typologie sozialer Kompetenznetzwerke. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement – Erfahrungen und Konzepte. Wiesbaden 1998

Pawlowsky, P.; Wilkens, U.; Häuser, D.; Krohn, M.; Reinhardt, R.: Entwicklung und Evaluation eines Wissens- und Kompetenzmonitoringsystems als Instrument zur Erfassung der Ressource Wissen und ihr Beitrag zur Wertschöpfung. Berlin 2002*

Pawlowsky, P.; Reinhardt, R. (Hrsg.): Wissensmanagement für die Praxis: Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Neuwied/Kriftel 2002

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten u. a. 1964

Prahalad, C. K.; Hamel, G.: The Core Competence of the Corporation. In: Harvard Business Review, May-June, 1990, S. 79-91

Rosenstiel, L. v.: Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart 1992

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Berlin, Darmstadt, Dortmund 1971

Rothe, H.-J.: Untersuchungen zu den Tatsachen modernen Wissens- und Kompetenzmanagements. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

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

Salomon, J.; Kaden, V.; Kirste, W.; Laske, M.; Mißbach, P: Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung – Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven. QUEM-report, Heft 41/II. Berlin 1996

Sauer, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, 2'2002, S.1-7

Schmidt, S. J.; Jünger, S.: Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt am Main 1994

Schuler, H.; Frier, D.; Kauffmann, M.: Personalauswahl im europäischen Vergleich. Göttingen 1993

Sextro, H. P.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785

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

Sonntag, K.; Schaper, N.; Friebe, J.: Instrumentarium für die Erfassung von Lernkultur. Studie/Zwischenbericht. Berlin 2002*

Spranger, E.: Innere Schulreform. In: Spranger, E.: Schule und Lehrer. Heidelberg 1949, S. 177-187

Stern, W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung: Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, Jg. 17. Leipzig 1916, S. 273-311

Stieler-Lorenz, B.: Abschlussbericht/Dokumentation zum Projekt Informelles Lernen – Motor der dynamischen Beherrschung von Transformation und Wandel – untersucht in den neuen Bundesländern. Berlin 2001*

Sydow, J.; Duschek, S.; Möllering, G.; Rometsch, M.: Untersuchungen zur Typologie sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Sydow, J.: Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden 2001, S. 293-339

Teece, D. J.: Capturing Value from Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-how, and Intangible Assets. In: California Management Review, Vol. 40, No. 3, Spring 1998, S. 55-79

Tenorth, H. E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln u. Wien 1985

Veith, H.: Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Woderich, R.; Koch, T.: Berufliche Weiterbildung und Lernkompetenzen im Ost-West-Vergleich. In: Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 141-197

Wottawa, H.: Perspektiven der Potentialbeurteilung: Themen und Trends. In: Rosenstiel, L. v.; Lang-von Wins, T. (Hrsg.): Perspektiven der Potentialbeurteilung. Göttingen 2000, S. 25-49

Yamazaki, T.: Der anthropologische Hintergrund der beruflichen Bildung in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Pädagogische Rundschau, 41. Jahrgang, 1987

Zimmer, G.: Selbst organisiertes Lernen in der Berufsbildung. Thesen zu Begriff und Konsequenzen.
In: <http://www.unibw-hamburg.de/PWEB/paebbp/veroef/texte/sol.pdf> 2002

* Die Abschluss- bzw. Zwischenberichte der Studien liegen seit Ende 2002 vor und sollen z. T. veröffentlicht werden.

Der Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit”

Der Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” (LiPA) bildet eine der Säulen im Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Der vorliegende Beitrag erhebt weder den Anspruch, das Forschungsfeld umfassend zu beschreiben oder theoretisch zu fundieren noch zentrale Ergebnisse der durchgeführten Projekte zu dokumentieren. In dem Beitrag wird stattdessen der Versuch unternommen, einen Bogen zwischen unterschiedlichen Zugängen zum Thema zu spannen.

Das erste Kapitel widmet sich der Bedeutung des Lernens im Prozess der Arbeit. Grundlage sind zum einen aktuelle Stellungnahmen und Konzepte, die ein zunehmendes bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Interesse verdeutlichen. Auskunft über die Relevanz des Lernens im Prozess der Arbeit geben zum anderen verschiedene repräsentative Erhebungen von Unternehmen und Erwerbstätigen. Sie werden vergleichend analysiert und bewertet. Federführend für dieses Kapitel ist Dr. Reinhold Weiß.

Im zweiten Kapitel werden die konzeptionellen Arbeiten des Fachbeirats “Lernen im Prozess der Arbeit” im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Programms vorgestellt. Sie finden ihren Ausdruck in einem “Rahmenkonzept für den Programmbereich ‘Lernen im Prozess der Arbeit’”. Dies wurde federführend von Prof. Manfred Moldaschl erstellt. An der Erarbeitung des Rahmenkonzepts waren weiterhin beteiligt Dr. Uwe Bentrup, Prof. Peter Dehnbostel, Prof. Margit Frackmann, Walter Ganz, Sabine Kumlehn, Dr. Ursula Reuther, Prof. Andreas Schelten, Prof. Karlheinz Sonntag, Petra Sontheimer, Prof. Gerald A. Straka, Dr. Reinhold Weiß, Dr. Elmar Witzgall.

Das dritte Kapitel widmet sich schließlich der Umsetzung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernen im Prozess der Arbeit” durch das Prozess Center. Federführend für diesen Teil ist Dr. Ursula Reuther.

1 Politische Relevanz – empirische Evidenz – ökonomische Performanz

1.1 Politische Relevanz

Lange Zeit galt das Lernen in der Arbeitssituation als defizitär, ja geradezu als kontraproduktiv, weil es vorrangig auf eine Anpassung an vorgegebene technisch-organisatorische Veränderungen ausgerichtet war. Bildung im Sinne von autonomer Persönlichkeitsentwicklung schien angesichts einer entfremdeten Arbeit nur in (fremd-)organisierten und arbeitsfernen Organisationsformen möglich. Diese Einschätzung hat sich inzwischen grundlegend gewandelt. Lernen im Prozess der Arbeit gilt als entscheidendes Medium, um fachliche, personale und soziale Kompetenzen zu erwerben und darüber hinaus die Arbeitswelt mitzugestalten. Der entscheidende Anstoß für diese “realistische Wende” kam zweifellos von veränderten Formen der Arbeitsorganisation. In dem Maße, in dem die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Mitarbeiter erweitert, Hierarchien abgebaut sowie Arbeits- und Projektgruppen installiert wurden, entstanden zusätzliche Lernmöglichkeiten in der Arbeitssituation.

Dies findet seinen Ausdruck nicht zuletzt auch in einer deutlichen bildungspolitischen Aufwertung des Lernens im Prozess der Arbeit. Belege hierfür finden sich zuhauf in aktuellen Positionspapieren, Stellungnahmen und Forderungskatalogen. Beispielhaft hierfür sind die im Rahmen des Forums Bildung veröffentlichten Empfehlungen, das Memorandum der EU-Kommission zum lebenslangen Lernen, die Empfehlungen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit sowie nicht zuletzt die Vorschläge der so genannten “Hartz-Kommission” zur Reform der Arbeitsmarktpolitik.

So stellt die Expertengruppe des Forums Bildung in ihrem Bericht “Lernen – ein Leben lang” ein Aufweichen der Grenzen zwischen Arbeits- und Lebenswelt fest. Daraus wird unter anderem die Konsequenz gezogen, “Lernen im Erwachsenenalter enger mit den Arbeits- und anderen sozialen Lebensprozessen zu verbinden” (Forum Bildung 9/2001, S. 31). Dies findet seinen Ausdruck im Konzept einer “prozessorientierten Weiterbildung”, in der die institutionellen Barrieren zwischen der Lern- und Arbeitswelt auf der einen Seite, der Lern- und Weiterbildungswelt auf der anderen Seite organisatorisch und/oder methodisch-didaktisch abgebaut werden. In diesem Sinne sei es erforderlich, neue Lernformen, wie das Lernen im Arbeitsprozess oder das Erfahrungslernen, zu fördern und “gleichwertig neben das Lernen in institutionalisierten Bildungsmaßnahmen zu stellen” (Forum Bildung 6/2001, S. 50).

Ein Beleg für die Aufwertung des Lernens in der Arbeit ist auch das Memorandum der EU-Kommission zum lebenslangen Lernen. Darin wird lebenslanges Lernen als ein gemeinsames Dach beschrieben, unter dem sich alle Arten des Lehrens und Lernens zusammenfinden. Es kann grundsätzlich in allen Lebensbereichen und -phasen stattfinden. Treibende Kraft, das lebenslange Lernen auf die politische Tagesordnung zu setzen, war das Bestreben, Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Bürger zu verbessern. Grundlegend werden drei Kategorien zweckmäßiger Lerntätigkeiten unterschieden, die untereinander in komplementärer Beziehung stehen (Europäische Kommission 2000, S. 9 f.):

- Formales Lernen erfolgt in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen. Es führt nach Einschätzung der EU-Kommission zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- Nicht-formales Lernen findet demgegenüber außerhalb der allgemeinen und beruflichen Bildung statt. Es führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses und findet entweder am Arbeitsplatz, im Rahmen von Aktivitäten gesellschaftlicher Organisationen oder im sozialen Umfeld statt.
- Informelles Lernen hingegen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es handelt sich vielfach nicht um intentionales Lernen und wird somit nicht bewusst als Erweiterung der Kompetenzen wahrgenommen.

Auch wenn an der logischen Konsistenz und sprachlichen Zweckmäßigkeit dieser Unterscheidung Zweifel anzumelden sind, erscheint die Aufwertung des sich nicht in Bildungseinrichtungen und formalisierten Lernprozessen vollziehenden Kompetenzerwerbs durchaus bemerkenswert.

Auf nationaler Ebene hat sich in den vergangenen Jahren das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit mit Fragen des kontinuierlichen beruflichen Lernens beschäftigt. Auch wenn die Mehrzahl der Empfehlungen sich auf organisiertes berufliches Lernen in der Erstausbildung und Weiterbildung beziehen, gehen die Stellungnahmen vereinzelt auch auf das Lernen im Arbeitsprozess ein. So haben sich die Sozialpartner darauf verständigt, eine “systematischere und breitere Nutzung der Lernmöglichkeiten im Arbeitsablauf” (Gemeinsame Erklärung 2001, S. 4) im Rahmen einer Initiative zur betrieblichen Weiterbildung zu fördern. Im Einzelnen werden in diesem Zusammenhang eine lernförderliche Arbeitsorganisation und die Medien/IT-Unterstützung für arbeitsbegleitendes Lernen angesprochen. Darüber hinaus wird die Umsetzung von Maßnahmen zur besseren Verwertbarkeit von Qualifikationen am Arbeitsmarkt und für lebensbegleitendes Lernen angeregt. Konkret wird die Entwicklung eines Berufsbildungs- oder Kompe-

tenzpasses angeregt, mit dem die Anerkennung von Kompetenzen, insbesondere auch solchen, die informell, zum Beispiel am Arbeitsplatz, erworben worden sind, ermöglicht werden soll. Außerdem sollen die im Arbeitsprozess erworbenen und nachgewiesenen Qualifikationen in Fortbildungsregelungen verstärkte Berücksichtigung finden.

Besondere Aktualität und Brisanz hat das Lernen im Prozess der Arbeit nicht zuletzt auch durch die Vorschläge der so genannten “Hartz-Kommission” erfahren. Mit der Verabschiedung des “Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt” sind wesentliche gesetzliche Grundlagen für deren Umsetzung inzwischen geschaffen worden. Eines der zentralen Elemente ist der Aufbau von Personal-Service-Agenturen (PSA) in der Arbeitsverwaltung. Ihre Aufgabe wird als Arbeitnehmerüberlassung zur Vermittlung von Arbeitslosen in Arbeit definiert. Über die PSA sollen zugleich Coaching-Maßnahmen zur Unterstützung der Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt und betriebsnahe Qualifizierungsmaßnahmen ermöglicht werden. Mit diesem Instrument bietet sich die Chance, betriebliches Lernen und die von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Fortbildung und Umschulung, die sich in der Vergangenheit tendenziell auseinanderentwickelt hatten, wieder stärker aufeinander zu beziehen und Arbeitslosen damit einen Zugang zum Erfahrungslernen im Prozess der Arbeit zu eröffnen.

1.2 Empirische Evidenz

Empirisch ist der Bereich des Lernens im Arbeitsprozess größtenteils nur schwach erschlossen. Dies hat seine Ursache vor allem in den Schwierigkeiten einer genauen konzeptionellen und begrifflichen Abgrenzung. Eine klare Differenzierung zwischen “Arbeit” und “Lernen” ist daher kaum möglich, fließende Übergänge sind die Regel. Zu Recht spricht Lipsmeier (2002, S. 13) von einem Kontinuum, dessen Pole zum einen die “Arbeit ohne Lernpotenziale”, zum anderen das “Lernen ohne Arbeitspotenziale” darstellen. Angesichts dessen erweist sich auch die erfahrungswissenschaftliche Umsetzung in Fragen und Begriffe, die von den Adressaten verstanden und im gleichen Sinne eingeordnet werden können, als problematisch.

Dennoch ist immer wieder der Versuch unternommen worden, das Lernen im Prozess der Arbeit durch repräsentative Erhebungen empirisch zu erschließen. Im Vordergrund steht dabei zumeist die quantitative Verbreitung einzelner Lern- und Arbeitsformen. Grundlegend unterschieden werden kann dabei zwischen Befragungen von Betrieben und Befragungen von Erwerbstätigen oder Erwerbspersonen. Zur ersten Kategorie zählen unter anderem die BIBB-IAB-Erwerbstätigenerhebung, die SOFI-BISS-Erhebung sowie das Be-

richtssystem Weiterbildung. Bei den Betriebsbefragungen sind vor allem das IAB-Betriebspanel, die Europäische Weiterbildungserhebung (CVTS) sowie die Weiterbildungserhebung der Wirtschaft relevant. In ihren Fragestellungen, Fragetechniken und den methodischen Ansätzen unterscheiden sich diese Erhebungen wesentlich. Insofern kann es auch nicht überraschen, wenn die Ergebnisse zum Teil sehr unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden sollen einige Unterschiede, aber auch manche Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden.

1.2.1 Lernen im Arbeitsprozess aus betrieblicher Perspektive

Erstens: Erfassungskonzepte

Die verschiedenen Betriebsbefragungen zeichnen sich durch einen pragmatischen Ansatz aus. Er ist durch den Versuch gekennzeichnet, das Lernen in der Arbeitssituation durch solche Arbeits- und Lernformen zu identifizieren, die ein gewisses Maß an Organisation und Intentionalität aufweisen. Das arbeitsimmanente Lernen ("learning by doing") ist somit nicht Gegenstand der Erhebung.

Lernen im Prozess der Arbeit wird in den verschiedenen Erhebungen zum Teil als integrierter Teil der Weiterbildung, zum Teil aber auch als eine "Restgröße" neben dem organisierten Lernen in Form von Lehrveranstaltungen erhoben. In diesem Fall werden die Daten zusammen mit den Ergebnissen für andere Organisationsformen ausgewiesen. Die Übergänge zwischen dem Lernen im Prozess der Arbeit und Informationsveranstaltungen und dem selbst gesteuerten Lernen sind überwiegend fließend. Dessen ungeachtet werden in der folgenden Analyse die Werte für das eigentliche Lernen im Prozess der Arbeit ausgewählt und referiert.

Im Rahmen des *IAB-Betriebspanels* werden auf der Basis einer geschichteten Zufallsstichprobe in regelmäßigen Abständen betriebliche Weiterbildungsaktivitäten erhoben. In zwei Wellen – nämlich im 1. Halbjahr 1997 und dann wiederum im 1. Halbjahr 1999 – wurden auch Fragen zum Lernen im Arbeitsprozess gestellt. Die Gestaltungsformen sind auf drei Kategorien beschränkt (Düll/Bellmann 1998). Differenziert wird lediglich zwischen

- der Weiterbildung am Arbeitsplatz (gemeint sind damit Unterweisungs- und Einarbeitungsmaßnahmen),
- dem Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation) sowie
- der Durchführung von Qualitätszirkeln, Lernstatt- und Beteiligungsgruppen.

Die Fragestellung lautet: “Für welche der folgenden inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen wurden Beschäftigte freigestellt bzw. wurden die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?” (Düll/Bellmann 1998, S. 212). Im Hinblick auf das organisierte Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes ist diese Formulierung sicherlich angebracht, im Hinblick auf das Lernen in der Arbeitssituation hingegen erscheint sie als nicht zielführend. Dies gilt um so mehr, als im Rahmen des IAB-Betriebspanels Fragen des Lernens und der Weiterbildung nur am Rande angeschnitten werden. Der Fragebogen wendet sich vorrangig an andere Zielgruppen als dies bei Erhebungen der Fall ist, die sich ausdrücklich mit Lern- und Weiterbildungsfragen beschäftigen.

Die *Europäische Weiterbildungserhebung (CVTS)* hat die Aufgabe, international vergleichbare Daten zu quantitativen und qualitativen Strukturen der beruflichen Weiterbildung in Unternehmen bereitzustellen (Egner 2001, Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003). Daten liegen für 1993 und 1999 vor. Im Rahmen der Erhebung wird sowohl die Durchführung/Finanzierung von Lehrveranstaltungen als auch die Realisierung “anderer Formen” der betrieblichen Weiterbildung erfasst. Waren es 1993 sieben verschiedene Kategorien, wurde das Erfassungsprogramm bei der 99er Erhebung auf lediglich drei Kategorien reduziert (Egner 2001, S. 1018), nämlich

- geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen sowie Einarbeitung mit Hilfe von normalen Arbeitsmitteln),
- Lern- und Qualitätszirkel sowie
- Job-Rotation und Austauschprogramme.

Immerhin aber lassen sich die neuen Kategorien als Zusammenfassungen der alten interpretieren, so dass durchaus Tendenzen erkennbar werden. Dessen ungeachtet erscheint die Aggregation aus erhebungstechnischer Sicht nicht unproblematisch. Sie verlangt von den Befragten eine Übersetzungsleistung von konkreten Arbeits- und Lernformen zu abstrakten Kategorien.

Die *Weiterbildungserhebung der Wirtschaft* wird seit 1992 im dreijährigen Turnus vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln in Zusammenarbeit mit Wirtschaftsverbänden und Kammern durchgeführt. Grundlegend unterschieden wird dabei in einem weiten Verständnis von Weiterbildung zwischen dem Lernen in der Arbeitssituation, dem selbst gesteuerten Lernen mit Hilfe von Medien, internen und externen Lehrveranstaltungen, Informationsveranstaltungen und Umschulungsmaßnahmen. Beim Lernen in der Arbeitssituation wird im Einzelnen zwischen acht verschiedenen Gestaltungsformen unterschieden (Weiß 1994, S. 55). Die Frage dazu lautet: “Geben Sie bitte an,

ob die im Folgenden aufgeführten Maßnahmen in ihrem Unternehmen im Jahr 2001 eingesetzt wurden”:

- Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte,
- Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer,
- organisiertes Einarbeiten und Anlernen,
- arbeitsnahe Workshops (z. B. zur Organisationsentwicklung),
- Qualitätszirkel/Lernstatt/Lerninseln,
- Job-Rotation,
- Trainee-Programme,
- Auslandsaufenthalte.

Die in den verschiedenen Erhebungen erfassten Arbeits- und Lernformen nehmen Bezug zu weit verbreiteten, sowohl in der Erstausbildung als auch der Weiterbildung praktizierten Formen des arbeitsbezogenen Lernens (Schelten 1995, Severing 1994). Das Spektrum der Gestaltungsformen des Lernens in der Arbeit ist damit aber keineswegs erschöpfend erfasst. Praxisberichte zeigen, dass es eine Reihe weiterer und zum Teil innovativerer Ansätze gibt. Zu denken ist etwa an die kollegiale Beratung, an Modelle des Mentoring oder der Communities of Practice. Bislang haben derartige Modelle – wie es scheint – aber noch keine große Verbreitung gefunden. Eine empirische Erfassung auf repräsentativer Grundlage erscheint daher zur Zeit noch nicht sinnvoll.

Zweitens: Quantitative Bedeutung

Angesichts der Schwierigkeiten einer exakten Quantifizierung des Mengenvolumens beschränken sich die vorliegenden Erhebungen in der Regel auf die Frage, ob in einem Betrieb bestimmte Lernformen genutzt werden oder nicht. Offen bleibt dabei in der Regel, wie viele Mitarbeiter an diesen Maßnahmen teilnehmen und in welchem zeitlichen Umfang das Lernen im Prozess der Arbeit erfolgt. Bereits bei dieser anscheinend einfachen Frage weichen die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen deutlich voneinander ab.

Die geringsten Werte aller Erhebungen weist das IAB-Betriebspanel aus. Insgesamt setzt danach gerade einmal jeder fünfte Betrieb eine der arbeitsorientierten Lernformen als Instrument der Personalpolitik ein (Düll/Bellmann 2001, S. 89). Das Lernen im Arbeitsprozess wäre demnach deutlich seltener in den Betrieben verbreitet als das organisierte Lernen in Lehrveranstaltungen. Externe Lehrveranstaltungen beispielsweise werden von rund 30 Prozent der Betriebe genutzt. Mit dem kürzeren Erfassungszeitraum von lediglich einem halben Jahr kann dies allein nicht erklärt werden. Es dürfte

weit eher auf die restriktive Frageformulierung zurückzuführen sein. (Vgl. Tabelle 1)

Tabelle 1

Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe
IAB-Betriebspanel, Angaben für das 1. Halbjahr 1999 in Prozent

Lern- und Arbeitsformen	Alte Bundes- länder	Neue Bundes- länder
Teilnahme an Lehrveranstaltungen		
– Interne Lehrveranstaltungen	30,4	30,0
– Externe Lehrveranstaltungen	16,4	13,8
Lernen im Arbeitsprozess	17,7	19,6
– Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung/Einarbeitung)	1,8	1,4
– Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation)	1,8	1,6
– Qualitätszirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppen		
Andere Formen der Weiterbildung	19,1	19,8
– Teilnahme an Fachtagungen, Messen u. a.	6,7	6,7
– Selbst gesteuertes Lernen mit Medien	3,9	5,4
– Sonstige Maßnahmen		
Insgesamt (Realisierung von mindestens einer der Maßnahmen)	37,9	42,0

Quelle: Düll/Bellmann 2001, S. 89

Zu deutlich höheren Werten gelangt demgegenüber die Europäische Weiterbildungserhebung (CVTS). Der Anteil der Betriebe, die im weitesten Sinne in der Weiterbildung aktiv sind, das heißt mindestens eine der vorgegebenen Formen nutzen, wird mit 75 Prozent angegeben. In immerhin 72 Prozent der Unternehmen wurden “andere Formen der Weiterbildung” eingesetzt, das heißt Informationsveranstaltungen, das selbst gesteuerte Lernen oder auch das Lernen im Arbeitsprozess (Egner 2001, S. 1018). (Vgl. Tabelle 2)

Zu wesentlich höheren Werten gelangt eine im Rahmen von CVTS durchgeführte telefonische Zusatzerhebung (Grünwald/Moraal 2001, S. 11). Die Unterweisung durch Vorgesetzte und Maßnahmen der Einarbeitung werden danach in jeweils über 90 Prozent der befragten Betriebe eingesetzt. In der Haupterhebung liegt der Vergleichswert, nämlich für geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz, mit rund 54 Prozent deutlich niedriger. Ähnlich hohe Diskrepanzen ergeben sich für die anderen Lern- und Arbeitsformen. Während die Haupterhebung einen Anteil der Betriebe, die Lern- und Qualitätszirkel einsetzen, von 11,5 Prozent (Egner 2001, S. 1018) ausweist, liegt der Anteil in der telefonischen Zusatzerhebung bei 38 Prozent der befragten Betriebe.

Tabelle 2

Häufigkeit betrieblicher Weiterbildung (CVTS-Erhebung, Angaben für 1999 in Prozent der befragten Betriebe)

Lern- und Arbeitsformen	Schriftliche Haupterhebung	Telefonische Zusatzerhebung
	67	–
Lehrveranstaltungen (intern/extern)		
Lernen im Prozess der Arbeit	–	92
– Unterweisung durch Vorgesetzte	–	93
– Einarbeitungen	53,7	–
– Geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	11,5	38
– Lernstatt- und Qualitätszirkel	4,2	31
– Job-Rotation und Austauschprogramme		
	61,0	–
Informationsveranstaltungen		
	13,9	46
Selbst gesteuertes Lernen		
	75	–
Weiterbildung insgesamt		

Quelle: Egner 2002, S. 1018; Grünewald/Moraal 2001, S. 11

Zwei Faktoren kommen als Erklärung für diese Diskrepanzen in Betracht. Zum einen dürfte es sich bei den telefonisch ausgewählten Betrieben um eine Positivauswahl besonders weiterbildungsaktiver Betriebe handeln. Zum anderen sind die Unterschiede offenkundig wesentlich auch mit der veränderten Methode zu erklären. Mit Hilfe der persönlichen Ansprache dürfte eine bessere Aufklärung der betrieblichen Weiterbildungsformen gelungen sein. Dies schlägt sich in höheren Werten nieder.

Ähnliche Ergebnisse wie die Zusatzerhebung zur Europäischen Weiterbildungserhebung erbringt, wenngleich mit einem anderen methodischen Ansatz, die Weiterbildungserhebung der *Wirtschaft*. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass "traditionelle" Formen des Lernens in der Arbeitssituation nach wie vor am weitesten verbreitet sind. Unterweisungs- und Schulungsmaßnahmen, die am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte durchgeführt werden, gehören in 90,1 Prozent der Betriebe zum Standardrepertoire des Lernens. Das organisierte Einarbeiten und Anlernen folgt mit einem Anteil von 66,4 Prozent. Ihre weite Verbreitung hat einen einfachen Grund: Es handelt sich um erprobte und bewährte Verfahren, die mit den bestehenden Strukturen und Ressourcen prozessintegriert verwirklicht werden können. Sie werden deshalb sowohl in kleinen und mittelständischen Unternehmen wie auch in Großunternehmen praktiziert. (Vgl. Tabelle 3)

Tabelle 3

Lernen in der Arbeitssituation (Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Angaben für 2001)

Lern- und Arbeitsformen	Angaben in Prozent der Betriebe
Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte	90,1
Organisiertes Einarbeiten und Anlernen	66,4
Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer (Coaching)	38,2
Arbeitsnahe Workshops (z. B. zur Organisationsentwicklung)	32,4
Qualitätszirkel/Lernstatt/Lerninseln	17,1
Job-Rotation	27,3
Trainee-Programme	17,2
Auslandsaufenthalte	12,6
Insgesamt	92,9

Quelle: Weiß 2003

Drittens: Entwicklung im Zeitverlauf

Angesichts der gesellschaftlichen Aufwertung, die das Lernen im Arbeitsprozess erfahren hat, liegt die Vermutung nahe, darin eine Widerspiegelung der Weiterbildungsrealität in den Betrieben zu sehen. Die vorliegenden Erhebungen bieten einen Ansatz, diese Hypothese zu überprüfen, da sie mehrfach, mindestens aber zweimal, durchgeführt worden sind. Untersucht man die vorliegenden Daten im Hinblick auf Entwicklungstrends, so ergeben sich sehr unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Befunde.

Aus dem IAB-Betriebspanel lässt sich im Vergleich der Ergebnisse für das 1. Halbjahr 1997 mit denen für das 1. Halbjahr 1999 bestenfalls ein leichter Anstieg der Häufigkeiten erkennen. Da die Erhebungszeiträume jedoch relativ dicht hintereinander liegen und die Veränderungen vergleichsweise gering sind, kann dies noch nicht als zuverlässige Aussage gewertet werden.

Deutlicher wird die Zunahme des Lernens in der Arbeitssituation anhand der Daten der *Europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS)*. Auch wenn die andere Systematik den Vergleich erschwert, deuten die Daten auf eine zunehmende Verbreitung hin. Dieser Trend wird noch deutlicher, wenn ergänzend die Daten der Zusatzerhebung herangezogen werden. Danach ergibt sich – mit Ausnahme allerdings des selbst gesteuerten Lernens mit Medien – ein zum Teil deutlicher Zuwachs. Die Verbreitung von Austauschprogrammen und Job-Rotation hat sich danach zwischen 1993 und 1999 von 15 Prozent auf

31 Prozent nahezu verdoppelt. Ähnliches gilt auch für Lern- und Qualitätszirkel (Grünewald/Moraal 2001, S. 11). (Vgl. Tabelle 4)

Tabelle 4

Entwicklung anderer Formen der betrieblichen Weiterbildung (CVTS-Erhebung, Angaben in Prozent der Betriebe)

Lern- und Arbeitsformen	1993	1999
Geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	–	53,7
– Unterweisung durch Vorgesetzte (Coaching)	41,4	
– Einarbeitung neuer Mitarbeiter	34,9	
– Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Umstellungen	29,9	
Lern- und Qualitätszirkel	–	11,5
– Qualitätszirkel	4,8	
– Lernstatt	2,2	
Job-Rotation und Austauschprogramme		4,2
– Austauschprogramme mit anderen Unternehmen	3,8	
– Job-Rotation	3,7	
Arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung insgesamt	56,1	

Quelle: Schmidt/Hogreve 1994, S. 255; Egner 2002, S. 1018

Auch die Ergebnisse der *Weiterbildungserhebung der Wirtschaft* lassen eine zunehmende Verbreitung des Lernens in der Arbeitssituation erkennen. Diese Zunahme ist vor allem in den Daten für die Jahre 1995 und 1998 deutlich ablesbar. Zwischen 1998 und 2001 hat sich dieser Trend allerdings nicht fortgesetzt. Es ist im Gegenteil in praktisch allen Gestaltungsformen des Lernens in der Arbeit zu einem Rückgang gekommen. Eine ähnliche Entwicklung hat es auch bei den anderen Weiterbildungsformen gegeben. Es handelt sich also nicht um ein isoliertes Phänomen, sondern muss in den Gesamtkontext der betrieblichen Weiterbildung eingeordnet werden. Die naheliegende Erklärung ist deshalb, dass die sich abschwächende Konjunktur einer der zentralen Ursachen für diese Entwicklung gewesen ist. Inwieweit daneben auch strukturelle Faktoren eine Rolle gespielt haben, lässt sich derzeit kaum abschätzen. (Vgl. Tabelle 5)

Die Einzelanalyse zeigt darüber hinaus einige charakteristische Trends, die ansatzweise auch bereits bei den anderen Erhebungen zu beobachten sind. So haben generell "neue" Formen des Lernens und Arbeitens an Bedeutung gewonnen. Dies gilt sowohl für Unterweisungs- und Schulungsmaßnahmen durch Trainer (Coaching), den systematischen Wechsel des Arbeitsplatzes (Job-Rotation), die Durchführung arbeitsplatznaher Workshops oder auch für Qualitätszirkel, Lernstattgruppen und Lerninseln. In der Zunahme dieser Maßnahmen kommt die zunehmende Verbreitung von partizipativen Formen

Tabelle 5

Entwicklung des Lernens in der Arbeitssituation (Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Angaben in Prozent der Betriebe)

Lern- und Arbeitsformen	1992	1995	1998	2001
Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte	87,5	86,9	94,8	90,1
Organisiertes Einarbeiten und Anlernen	61,6	62,4	–	66,4
Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer	13,6	15,2	45,8	38,2
Arbeitsnahe Workshops (z. B. zur Organisationsentwicklung)	24,3	28,4	48,3	32,4
Qualitätszirkel/Lernstatt/Lerninseln				17,1
Job-Rotation	16,3	16,4	37,7	27,3
Trainee-Programme	12,6	13,1	31,9	17,2
Auslandsaufenthalte	3,1	2,5	18,8	12,6
Insgesamt	92,2	91,4	99,7	92,9

Quelle: Weiß 2003

der Arbeitsorganisation sowie die Zusammenführung planender, ausführender und kontrollierender Tätigkeiten zum Ausdruck. Um den organisatorischen Wandel zu bewältigen, reichen die klassischen Formen des Lernens in der Arbeit in der Regel nicht mehr aus. Notwendig sind prozessbegleitende Lern- und Organisationsformen, die die Potenziale der Mitarbeiter besser erschließen.

Viertens: Abschätzung des Lernens

Auch wenn die Übergänge zwischen dem Lernen und Arbeiten fließend sind, stellt sich die Frage, welche Zuordnung die betrieblichen Akteure vornehmen. Aufschluss darüber gibt die Zusatzerhebung im Rahmen der CVTS-Erhebung. Die befragten Betriebsvertreter sind dabei gebeten worden, den ungefähren Anteil des Lernens und des Arbeitens zu quantifizieren.

Im Ergebnis wird der Anteil des Lernens jeweils deutlich geringer veranschlagt als der Anteil des Arbeitens. Am höchsten noch wird der Anteil des Lernens bei der Lernstatt und bei Qualitätszirkeln eingeschätzt. Aber auch hier kommt er über einen Anteil von 44 Prozent nach Einschätzung der Befragten nicht hinaus. Bei den Unterweisungsmaßnahmen erreicht er 41 Prozent, bei der Einarbeitung 28 Prozent und bei Austauschprogrammen und dem Job-Rotation beträgt er 27 Prozent (Grünwald/Moraal 2001, S. 16). Erstaunlich ist darüber hinaus, dass diese Werte sämtlich deutlich geringer ausfallen als in der vorausgegangenen Erhebung für das Jahr 1993. Offenbar werden sie von den Befragten als selbstverständlicher Teil des Arbeitspro-

zesses und nicht als abgrenzbare und organisierte Formen des Lernen wahrgenommen. (Vgl. Tabelle 6)

Tabelle 6

Anteile des Lernens und Arbeitens (CVTS-Erhebung, Angaben in Prozent)

Lern- und Arbeitsformen	Lernen	Arbeiten
Unterweisung durch Vorgesetzte	41	59
Einarbeitungen	28	72
Austauschprogramm/Job-Rotation	27	63
Lern- und Qualitätszirkel	44	56
Selbst gesteuertes Lernen	75	25

Quelle: Grünewald/Moraal 2001, S. 16

Ein anderer methodischer Ansatz ist in der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft gewählt worden. Um den Anteil des Lernens zu quantifizieren, wurden die Befragten gebeten, den Anteil des Lernens in der Arbeit in Relation zu anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung abzuschätzen. Maßstab hierbei war das gesamte Stundenvolumen an Weiterbildung. (Vgl. Tabelle 7)

Tabelle 7

Geschätzte Anteile der Weiterbildungsformen am Stundenvolumen (Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Angaben für 2001)

Lern- und Arbeitsformen	Anteile am gesamten Stundenvolumen in Prozent
Lernen in der Arbeitssituation	44,2
Selbst gesteuertes Lernen mit Medien	7,1
Interne Lehrveranstaltungen	16,5
Externe Lehrveranstaltungen	19,8
Informationsveranstaltungen	11,1
Umschulungsmaßnahmen	1,3
Insgesamt (Summe)	100,0

Quelle: Weiß 2003

Die Auswertung zeigt, dass das Lernen in der Arbeitssituation eindeutig im Mittelpunkt der betrieblichen Weiterbildung steht. Es macht nach Einschätzung der Befragten 44,2 Prozent des gesamten Weiterbildungsvolumens aus (Weiß 2003). Im längerfristigen Vergleich wird zudem deutlich, dass die Anteile der verschiedenen Lernformen vergleichsweise stabil geblieben sind. So lag der Anteil des Lernens in der Arbeitssituation bereits in der 92er Erhebung bei rund 44 Prozent. Das Lernen in der Arbeitssituation hat das organisierte Lernen in Form von Lehrveranstaltungen also nicht verdrängt. Beide

Organisationsformen scheinen vielmehr in einem komplementären Verhältnis zu stehen. Mit anderen Worten: Organisiertes Lernen nimmt auf das Lernen in der Arbeitssituation Bezug, bereitet es vor oder begleitet es. Umgekehrt wird im Seminar erworbenes Wissen durch Lernen in der Arbeitssituation vertieft und anwendungsbezogen ausgestaltet.

Fünftens: Internationales Benchmarking

An der Europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS) haben sich nicht nur die Mitgliedsstaaten der EU, sondern auch einige der EU-Beitrittsländer sowie Norwegen beteiligt. Insgesamt bietet die CVTS-Erhebung damit eine Vergleichsmöglichkeit für 26 europäische Länder. Ob diese Datenbasis jedoch dem Anspruch auf Vergleichbarkeit gerecht wird, muss durchaus bezweifelt werden.

Erstaunen ruft zunächst der Umstand hervor, dass die vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Daten (Egner 2001, S. 1018) nicht mit den Daten übereinstimmen, die von Eurostat publiziert worden sind (Nestler/Kailis 2002). Durchweg liegen die Eurostat-Daten für Deutschland zum Teil deutlich über den national veröffentlichten Daten. Offenbar hat eine Neugewichtung stattgefunden, um die nationalen Daten international vergleichbar zu machen. Nach welchen Verfahren dies erfolgt ist, wird in den bislang veröffentlichten Berichten jedoch nicht erläutert. (Vgl. Tabelle 8)

Tabelle 8

Stellenwert des Lernens im Prozess der Arbeit im europäischen Vergleich (CVTS-Erhebung, Angaben in Prozent der befragten Betriebe)

Länder	Geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	Lern- und Qualitätszirkel	Job-Rotation und Austauschprogramme
Belgien	83	28	43
Dänemark	55	30	32
Deutschland	75	16	6
Spanien	55	33	34
Irland	95	22	48
Luxemburg	70	16	45
Niederlande	72	22	19
Portugal	69	23	21
Schweden	64	18	45
Norwegen	65	20	28
Finnland	55	23	29
Österreich	72	21	24

Quelle: Nestler/Kailis 2002

Werden die deutschen Ergebnisse den Daten aus andern Ländern gegenübergestellt, ergibt sich weiterer Aufklärungsbedarf (Nestler/Kailis 2002). Obwohl deutsche Unternehmen bei der Gesamtbewertung des Lernens in der Arbeit mit einem Anteil von 75 Prozent vergleichsweise gut abschneiden und mit diesem Wert an dritter Stelle aller untersuchten Länder liegen, landen deutsche Unternehmen bei Lern- und Qualitätszirkeln, beim Job-Rotation und bei Austauschprogrammen weit abgeschlagen auf den hinteren Rangplätzen. Sachlich ist dies kaum nachzuvollziehen. Eine plausible Erklärung dafür, dass irische Unternehmen beispielsweise Job-Rotation und Austauschprogramme achtmal häufiger einsetzen als deutsche Unternehmen gibt es nicht. Schwer nachzuvollziehen ist auch, dass spanische Unternehmen Lern- und Qualitätszirkel doppelt so häufig einsetzen sollen wie deutsche Unternehmen.

Wer auf Hinweise zur Interpretation dieser Befunde in den Eurostat-Publikationen hofft, wird enttäuscht. Die Darstellung von Eurostat beschränkt sich auf eine reine Deskription der Daten. Eine stichhaltige Begründung liefert dagegen die Kommentierung der nationalen Ergebnisse durch das Statistische Bundesamt (Egner 2001, S. 1009). Danach wurden die Daten in den anderen europäischen Ländern zum Teil mit Hilfe persönlicher und/oder telefonischer Interviews gewonnen. Bei der deutschen Befragung wurde hingegen im Rahmen der Haupterhebung ausschließlich eine postalische Befragung eingesetzt. Es ist deshalb zwingend, dass die Ergebnisse erheblich auseinanderfallen. Vor diesem Hintergrund erscheint es geradezu irreführend und sträflich, wenn die Ergebnisse von Eurostat ohne eine ausreichende Erläuterung veröffentlicht werden.

1.2.2 Lernen im Arbeitsprozess aus individueller Perspektive

Erstens: Erfassungskonzepte

Seit 1988 werden Erwerbspersonen im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung im dreijährigen Turnus nach ihrer Weiterbildungsbeteiligung befragt. Neben der Teilnahme an organisierten Lehrveranstaltungen ist auch die Teilnahme an “anderen Formen der beruflichen Weiterbildung” Gegenstand der repräsentativen Erhebung. Darunter wird sowohl die Teilnahme an Informationsveranstaltungen wie Fachtagungen und Fachmessen als auch das selbst gesteuerte Lernen mit Medien sowie das Lernen im Arbeitsprozess erfasst. Bei den letzten Erhebungen wird in diesem Zusammenhang der Terminus “informelle berufliche Weiterbildung” (BMBF 2001, S. 51) verwendet.

Zugleich wurde im Laufe der Jahre der Fragenkatalog mehrfach verändert und erweitert. Bezog sich die Fragestellung anfangs darauf, ob die Befragten sich in den letzten drei Jahren in einer der Formen beruflich weitergebildet haben, wird nunmehr danach gefragt, ob im letzten Jahr oder in den letzten drei Jahren eine der folgenden “Formen des berufsbezogenen Lernens oder des Lernens am Arbeitsplatz” (BMBF 2000, S. 187 f.; BMBF 2001, S. 56 f.) ausgeführt worden ist:

- Unterweisung/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte oder außerbetriebliche Personen (z. B. Schulung durch Herstellerfirma);
- vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen/Bereichen oder planmäßiger Einsatz in unterschiedlichen Abteilungen zur gezielten Lernförderung (z. B. Job-Rotation);
- Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe;
- vom Betrieb organisierte Austauschprogramme mit anderen Firmen.

Aufgrund dieser Veränderungen im methodischen Ansatz ist ein längerfristiger Vergleich der Daten nur eingeschränkt möglich.

Längerfristige Zeitreihen stehen ebenfalls durch die im Abstand von sechs bis sieben Jahren gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführte Erwerbstätigenbefragung zur Verfügung. Grundlage ist eine einprozentige Stichprobe der Erwerbstätigen. Sie werden zu ihrer Qualifikation, dem Berufsverlauf sowie der aktuellen beruflichen Situation befragt. Eine Frage in diesem Zusammenhang gilt dem Kompetenzerwerb. Sie lautet: “Wo haben sie das, was sie in ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit können und wissen müssen, in erster (zweiter) Linie gelernt?” (Dostal/Jansen 2002, S. 244 ff.).

Als einmalige Erhebung konzipiert ist hingegen eine Repräsentativerhebung zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, die gemeinsam vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) und dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) im Jahr 2001 durchgeführt worden ist (Baethge/Baethge-Kinsky 2002). Mit Hilfe von standardisierten Interviews wurden berufsbezogene Lern- und Weiterbildungserfahrungen erhoben. Unter der Kategorie “arbeitsbegleitendes Lernen” wird zwischen folgenden drei Lernformen unterschieden: Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen, Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz und Lernen in der täglichen Arbeit.

Im Unterschied zu anderen Erhebungen, in denen versucht wird, organisierte Maßnahmen des Lernens im Prozess der Arbeit abzugrenzen und zu erheben, wird hier explizit der Lernhaltigkeit von Arbeitsaufgaben nachgegangen.

Zweitens: Quantitative Bedeutung und Entwicklung

Auch aus Sicht der Erwerbstätigen kommt dem informellen Lernen im Arbeitsprozess eine hohe Bedeutung zu. Den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung zufolge wird die Teilnahme an Lehrveranstaltungen von den Befragten etwa gleich häufig genannt wie das Lesen berufsbezogener Fachliteratur sowie das Selbstlernen durch Beobachtung und Ausprobieren am Arbeitsplatz und in der Freizeit. Den unmittelbar arbeitsbezogenen Lernformen, wie den Unterweisungsmaßnahmen, organisierten Fachbesuchen in anderen Abteilungen oder dem planmäßigen Arbeitseinsatz in unterschiedlichen Abteilungen kommt demgegenüber eine eher nachrangige Bedeutung zu. (Vgl. Tabelle 9)

Tabelle 9

Entwicklung der Teilnahme von Erwerbspersonen an Weiterbildung (Berichtssystem Weiterbildung, Angaben in Prozent der Befragten)

Lern- und Arbeitsformen	1997	2000
Teilnahme an Lehrveranstaltungen	48	43
Lesen berufsbezogener Fach-, Sachbücher bzw. -zeitschriften	52	44
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	50	45
Kurzzeitige Veranstaltungen, z. B. Vorträge, Halbtagsseminare	37	34
Unterweisung/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc.	34	31
Berufsbezogene Fachmessen, Kongresse	26	23
Vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen	12	11
Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe	9	8
Vom Betrieb organisierte Austauschprogramme mit anderen Firmen	4	3

Quelle: BMBF 2001, S. 52

Die Daten des *Berichtssystems Weiterbildung* weisen zugleich die längste Zeitreihe auf. Aufgrund der veränderten Fragestellungen ist ein unmittelbarer Vergleich jedoch nur zwischen den Ergebnissen für 1997 und 2001 möglich. Folgt man den Daten, dann hat die Teilnahme an anderen, respektive informellen Formen der beruflichen Weiterbildung bis zum Jahr 1997 kontinuierlich zugenommen. Waren es 1991 erst 47 Prozent (BMBW 1993, S. 320), lag der Anteil der Befragten im Jahr 1997 bei 72 Prozent (BMBF 2001, S. 55). Aufgrund der Veränderungen im Erhebungskonzept ist es allerdings nicht möglich, diese Entwicklung ausschließlich auf reale Veränderungen in den Unternehmen zurückzuführen.

Zwischen 1997 und 2000 hat sich diese Zunahme nicht mehr fortgesetzt. Die Werte für das Jahr 2000 liegen jeweils unter denen für das Jahr 1997 (BMBF 2001, S. 52). Die Rückgänge sind nicht dramatisch, aber sie erstrecken sich

auf alle untersuchten Lernformen. Parallel dazu hat auch bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein Rückgang stattgefunden, und zwar um immerhin 5 Prozentpunkte. Dies stimmt tendenziell mit den Befunden aus der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft überein.

Drittens: Beitrag zur Kompetenzentwicklung

Aus individueller Perspektive ist nicht zuletzt von Interesse, inwieweit das Lernen im Prozess der Arbeit zur beruflichen Kompetenzentwicklung beigetragen hat. Aufschluss darüber gibt zunächst die SOFI-BISS-Befragung. Danach geben 46 Prozent der befragten Erwerbspersonen das arbeitsnahe Lernen als wichtigste Lernform an. Es folgen das Lernen im privaten Umfeld mit 20 Prozent und das Lernen mit traditionellen Medien mit 16 Prozent. Erst an vierter Stelle folgt das formalisierte Lernen, das heißt die Teilnahme an Seminaren und Lehrgängen, mit einem Anteil von 11 Prozent.

Zu im Wesentlichen gleichen Ergebnissen gelangt die BIBB-IAB-Erwerbstätigenerhebung. Ein Großteil der beruflichen Kompetenzen wird danach entweder durch Einweisung und Anlernen oder durch die Arbeit selbst erworben. Dies trifft sowohl auf qualifizierte Erwerbstätige, das heißt die Gruppe der mittleren und höheren Angestellten und Beamten, als auch auf an- und ungelernte Arbeiter und einfache Angestellte zu. Besonders ausgeprägt ist dies allerdings bei Erwerbstätigen ohne beruflichen Abschluss der Fall; in abgeschwächter Form lässt sich dieses Ergebnis aber auch bei Hochschulabsolventen nachweisen. (Vgl. Tabelle 10)

Die Ergebnisse für das Jahr 1999 bestätigen die hohe Relevanz des arbeitsorientierten Lernens für den beruflichen Kompetenzerwerb. Bemerkenswert ist wiederum, dass die formale berufliche Weiterbildung als weniger wichtig eingestuft wird als das informelle Lernen im Prozess der Arbeit. Dies gilt im Prinzip für alle Gruppen von Erwerbstätigen.

Die Daten weisen außerdem darauf hin, dass die Bedeutung des Lernens in der Arbeit in hohem Maße abhängig ist von der beruflichen Vorbildung und der Stellung im Beruf. Eine hohe, ja überragende Bedeutung besitzt das Lernen in der Praxis danach für Erwerbstätige mit geringer formaler Qualifikation. Für sie sind die Einarbeitung und das Lernen durch die Arbeit selbst die wichtigsten Wege des Kompetenzerwerbs. Mit zunehmendem formalen Bildungsniveau und steigender beruflicher Position steigt der Wert des im Rahmen der Berufsausbildung oder im Studium erworbenen Wissens und sinkt nach Einschätzung der Befragten zugleich die Relevanz des Lernens im Prozess der Arbeit. Dies führt zu dem geradezu paradoxen Ergebnis, dass diejenigen, die im Rahmen ihrer Arbeit die meisten Gestaltungs- und Lernmög-

Tabelle 10

Erwerb beruflicher Kompetenzen (Angaben "in erster Linie" in Prozent für das Jahr 1999)

Wichtigste Formen des Wissenserwerbs	Personen ohne formalen Ausbildungsabschluss		Personen mit Hochschulabschluss	
	an-/ungelernte Arbeiter und einfache Angestellte	mittlere und höhere Angestellte und Beamte	an-/ungelernte Arbeiter und einfache Angestellte, Vorarbeiter, Meister, Poliere	mittlere und höhere Angestellte und Beamte
in der Schulzeit	6,0	7,4	3,9	1,6
in der Berufsausbildung/Studium (u. U. abgebrochen)	6,3	37,7	44,0	78,8
durch Einweisung/Anlernen	57,1	19,2	29,3	4,5
durch betriebliche Fortbildung/Umschulung	1,6	5,9	2,9	2,8
durch außerbetriebliche Fortbildung/Umschulung	3,2	1,2	2,6	1,6
durch Selbstlernen in der Freizeit	2,2	3,0	3,9	0,9
durch die Arbeit selbst erworben	25,0	20,5	12,9	9,8

Quelle: Dostal/Jansen 200,2 S. 245 und 247

lichkeiten besitzen, nämlich akademisch gebildete Angestellte und Beamte, dem Lernen im Prozess der Arbeit eine vergleichsweise geringe Bedeutung zusprechen. Auf der anderen Seite messen einfache Angestellte und Arbeiter ohne formalen Bildungsabschluss, deren berufliche Aufgaben in der Regel wenig Gestaltungs- und Lernmöglichkeiten bieten, gerade dem Kompetenzerwerb im Arbeitsprozess eine hohe Bedeutung bei.

Zu sehr ähnlichen Ergebnissen gelangen Baethge und Baethge-Kinsky in ihrer Erhebung. Aus der Gegenüberstellung der "soziologischen Lernertypen" ziehen sie die Schlussfolgerung, "dass die 'wichtigsten Lernkontexte' weniger Lernpräferenzen der Individuen als vielmehr Gelegenheitsstrukturen für den Zugang zu unterschiedlichen Lernkontexten, der jeweils in der Berufsbio-graphie und im beruflichen Status geboten wird, repräsentieren" (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 135). Angesichts der Arbeitsbedingungen von formal wenig qualifizierten Arbeitnehmern bezweifeln sie deshalb zu Recht, ob allein durch das Lernen in der Arbeit die als unabdingbar angesehenen

Kompetenzen der Selbststeuerung oder der Antizipationsfähigkeit ausreichend entfaltet werden können.

1.3 Ökonomische Performanz

Vom Lernen im Prozess der Arbeit versprechen sich die Unternehmen eine rasche, effektive und nicht zuletzt auch kostengünstige Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter. So offenkundig die ökonomischen Vorteile auch auf der Hand liegen, so wenig Untersuchungen gibt es, die den ökonomischen Wirkungen nachgehen. Die vorliegenden Untersuchungen sind zudem durchaus widersprüchlich.

Auf der Basis der Daten des IAB-Betriebspanels kommt Zwick (2002, S. 17) zu dem Ergebnis, dass sich die Trainingsintensität signifikant und positiv auf die Produktivität eines Unternehmens auswirkt. Dies gilt sowohl für interne und externe Lehrveranstaltungen. Der Effekt lässt sich selbst nach zwei Jahren statistisch nachweisen. Demgegenüber ergibt sich bei den Daten für das Lernen im Arbeitsprozess ein negativer Zusammenhang zur Produktivität. Lediglich Qualitätszirkel haben – mit einer Zeitverzögerung von einem Jahr – einen positiven Einfluss auf die Produktivität.

Regressionsstatistisch sind diese Befunde nicht zu beanstanden, es fragt sich indessen, ob sie tatsächlich als Beleg für den unterstellten inhaltlichen Zusammenhang akzeptiert werden können. Zweifel sind angebracht, da die Lernformen im Prozess der Arbeit gerade im IAB-Betriebspanel nur sehr geringe Häufigkeiten aufweisen. Von einer Maßnahme wie den Qualitätszirkeln mit einer Häufigkeit zwischen 1,6 und 3,1 Prozent einen nachhaltigen Einfluss auf die Produktivität des Gesamtunternehmens zu erwarten, erscheint von daher mehr als vermessen. Hinzu kommt, dass ja nicht der einzelbetriebliche Zusammenhang zwischen den verschiedenen Maßnahmen und der Produktivität gemessen worden ist, sondern die Produktivitätsunterschiede zwischen verschiedenen Unternehmen, die das Lernen im Arbeitsprozess einsetzen oder nicht. Wenn es zudem richtig ist, dass Lernen im Arbeitsprozess weiter verbreitet ist, als dies die Daten des IAB-Betriebspanels ausweisen, muss eine derartige Regressionsanalyse in die Irre führen.

Notwendig wären statt dessen einzelbetriebliche Analysen, die anhand konkreter Maßnahmen der Frage nachgehen, welche Produktivitäts- und Innovationseffekte (Staudt et al. 2002) mit dem Lernen im Prozess der Arbeit verbunden sind. Hierbei besteht indessen – ungeachtet der mess- und bewertungstechnischen Problematik – grundsätzlich immer die Schwierigkeit ei-

ner genauen Zuordnung von Maßnahme, Aufwand und wirtschaftlichem Erfolg.

Empirische Studien belegen, dass Unternehmen, die arbeitsorganisatorische Konzepte wie Kanban, Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, KVP oder Simultaneous Engineering einsetzen, eine höhere Wertschöpfung erzielen als Unternehmen, die diese Konzepte nicht einsetzen (Dreher 1999, S. 110). Produktivitätsgewinne werden danach vor allem dann erzielt, wenn mehrere dieser Gestaltungsansätze miteinander kombiniert zum Einsatz kommen. Auch diese Studien können indessen methodisch nicht voll überzeugen, da unklar bleibt, inwiefern dritte Faktoren ursächlich beteiligt sind und welche Rolle das Lernen dabei spielt.

2 Entwicklung und Strukturierung des Forschungs- und Gestaltungsprogramms

2.1 Ausgangssituation

Ein anderer Weg, die komplexen Zusammenhänge zwischen Lernprozessen in der Arbeit und damit verbundenen kulturellen und wirtschaftlichen Effekten in Unternehmen und Organisationen zu untersuchen, wird seit 2001 im Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” beschritten. Als Teil des vom BMBF und ESF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” baut es auf wichtigen arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen, Problemstellungen und Forschungsfragen aus vorangegangenen theoretischen und empirischen Untersuchungen auf und führt diese unter akzentuierten und neuen Zielstellungen fort. Gemeint ist das Programm “Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung”, das im Zeitraum von 1996 bis 2000 mit Fördermitteln des BMBF und des ESF durchgeführt wurde.

Das Programmdesign und die umfangreichen Ergebnisse aus den drei Forschungs- und 30 betrieblichen Praxisprojekten sind dokumentiert in Kompetenzentwicklung ’97 und 2000 (Beitrag Meyer-Dohm) sowie in den Bänden 11 bis 14 der edition QUEM. Dabei geht es nicht nur um repräsentative zielgruppen-, unternehmens- oder branchenspezifische Erhebungen zum Lernen in Arbeitszusammenhängen, sondern es geht auch um die qualitative Erfassung und exemplarische Untersuchung innovativer Entwicklungen in ausgewählten Fallstudien und Projekten.

Parallel zum Start der ersten Forschungs- und Gestaltungsprojekte zum “Lernen im Prozess der Arbeit” in 2001 hat sich der gleichnamige Fachbeirat konstituiert, der die konzeptionelle Entwicklung des Programmbereichs profiliert sowie das Steuerungsteam berät und unterstützt. Er ist interdisziplinär zusammengesetzt. In ihm arbeiten namhafte Arbeitswissenschaftler, Berufspädagogen, Soziologen, Psychologen, aber auch Personalentwickler und Organisationsentwickler aus Unternehmen sowie Unternehmensberater mit (vgl. S. 91).

Mit Aufnahme seiner Tätigkeit widmete sich der Fachbeirat der anspruchsvollen Aufgabe, ein Rahmenkonzept für die inhaltliche Ausgestaltung des Programmbereichs zu erarbeiten. Es ist zunächst für den Zeitraum bis 2004 ausgelegt und umfasst wichtige Ausgangspositionen, Begriffsbestimmungen, Zielsetzungen, Forschungsfelder und Gestaltungsansätze für Lernen in

der Arbeit. Diese Positionen dienen gleichzeitig der qualitativen Sicherung sowie der Evaluation der Programmaktivitäten und -ergebnisse und bilden die konzeptionelle Basis der Zusammenarbeit zwischen Fachbeirat und Process Center “Lernen im Prozess der Arbeit”.

2.2 Rahmenkonzept für den Programmbereich

Das im Juni 2002 vom Fachbeirat verabschiedete Rahmenkonzept beschreibt die Aufgabenstellung des Programmbereichs “Lernen im Prozess der Arbeit” im Rahmen des BMBF-Gesamtprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. Für diesen Programmteil wurden u. a. folgende Ziele vorgegeben:

- Identifikation von individuellen, organisations- und branchentypischen Formen des Lernens im Prozess der Arbeit und Erstellung einer Typologie der Lernkulturen
- Evaluation von Lernarrangements im Prozess der Arbeit unter dem Aspekt von Aufwand (personell, materiell, finanziell) und Ergebnis (Kompetenzentwicklung) – Erarbeitung von Empfehlungen für eine effektive Gestaltung
- Erhöhung der Lernintensität und Lernhaltigkeit von Arbeitsaufgaben und -prozessen in Organisationen
- Erschließung von Kompetenzpotenzialen in Organisationen als Wettbewerbsreserve
- Erhebung, Bewertung und Zertifizierung der im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen.

Das vorliegende Papier beschreibt einen konzeptionellen Rahmen für den Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit”. Zum einen soll damit eine Profilierung und Präzisierung des Programms erfolgen. Zum anderen soll es eine Orientierung bei der Generierung konkreter Projekte und Ausschreibungen geben.

2.2.1 Was ist Lernen im Prozess der Arbeit?

Mit “Lernen im Prozess der Arbeit” werden hier jene Lernformen und -prozesse beschrieben, die entweder unmittelbar im Arbeitsprozess stattfinden, oder sich unmittelbar auf diesen beziehen bzw. sich ihm anlagern. Ausgeklammert werden damit all jene Formen der Wissens-, Qualifikations- und Kompetenzentwicklung, die außerhalb der Erwerbsarbeit stattfinden, beispielsweise im Rahmen schul- oder kursförmiger Weiterbildung. Die Grade

der Immanenz bzw. der Arbeitsverbundenheit des Lernens lassen sich etwa wie folgt unterscheiden (in Anlehnung an Dehnbostel 2001):

- *Arbeitsimmanentes* Lernen: Lernen im Arbeitshandeln, beim Problemlösen in gegenständlichen oder sozial-interaktiven Handlungsvollzügen, auch in gezielten Arrangements (z. B. Job-Rotation)
- *Arbeitsgebundenes* Lernen: Lernen in traditionellen und modernen Formen (z. B. Instruktion, Coaching, cognitive apprenticeship)
- *Arbeitsbezogenes Lernen*: Aneignung von Wissen und Können in expliziten Lernumgebungen jenseits des unmittelbaren Arbeitsvollzugs, aber mit direktem Bezug auf die konkreten Problemstellungen und Erfahrungen in der Arbeit.

Übergänge vom arbeitsbezogenen Lernen zu arbeitsentkoppelten Lernarrangements (z. B. Lehrgänge, Simulationen, Planspiele) sind fließend. Die reflexive und kommunikative Verarbeitung von Arbeitserfahrungen nimmt vom arbeitsimmanenten bis zum arbeitsbezogenen Lernen an Bedeutung zu, ist aber nicht auf explizite Lernsituationen beschränkt.

2.2.2 Abgrenzung und Besonderheit des Programmbereichs

Im Mittelpunkt wissenschaftlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit standen bislang die vom alltäglichen Arbeitsprozess abgehobenen Prozesse der Ausbildung und Weiterentwicklung von Arbeitsvermögen. Dass nunmehr *Lernen im Prozess der Arbeit* im Mittelpunkt eines Forschungs- und Förderprogramms steht, ist nicht nur eine maßgebliche Weichenstellung. Es erfordert auch, die Alltäglichkeit des Lernens in der Arbeit anzuerkennen und *Erfahrung* als eine Form von Kompetenz und Kompetenzentwicklung angemessen zu berücksichtigen. Das Themenfeld wird damit anschlussfähig an verschiedene Diskurse, welche nach angemessenen theoretischen und formativen Antworten auf den laufenden gesellschaftlichen Wandel suchen: Diskurse zur Bedeutung beschleunigten Wandels (“lebenslanges Lernen”, “Employability”), zur wachsenden Wissensintensität jeglicher Wertschöpfung (“Wissensgesellschaft”), zu steigenden Anforderungen an “unternehmerisches” Handeln (“Entrepreneurship”), zur Kritik an der Überbetonung rationalen Handelns, kognitiven Wissens und dekontextualisierter Wissensvermittlung und so fort.

Der Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” ist Teil eines breiter angelegten Förderprogramms, das auch andere, klassische Lehr- und Lern-

felder zum Gegenstand hat. Die Abgrenzungen des Teilprogramms “Lernen im Prozess der Arbeit” sind daher klar zu benennen. Die erste Eingrenzung besteht darin, Fragen schulförmiger Aus- und Weiterbildung auszuklammern, soweit es nicht um Folgerungen und Reformvorschläge hierzu aus der LiPA-Perspektive geht.

Eine weitere Selektion liegt in der Beschränkung auf Erwerbsarbeit. Dafür spricht, dass sie bis heute – und auf absehbare Zeit – der zentrale Modus der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Sozialintegration) ist. An diesen Integrationsmodus knüpfen sich soziale Sicherung, Sozialstatus und die Identität der Person. “Dienstleistungsgesellschaft” und “Wissensgesellschaft” sind in diesem Sinne nichts anderes als Begriffe für bestimmte Entwicklungstendenzen der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft. Ferner bergen der Umbruch der Arbeitsformen und der Übergang zu mehr selbst organisierten Formen des Lernens enorme Herausforderungen für Arbeitskräfte und Betriebe, deren Bewältigung auch gebündelten wissenschaftlichen Einsatz verlangt. Das damit abgesteckte Forschungsfeld ist gleichwohl immer noch so weit, dass weitere Eingrenzungen notwendig sind, um mit den begrenzten Ressourcen fundierte Forschung zu ermöglichen.

Die Zielsetzung des Programms umfasst:

1. Identifizierung von lernförderlichen Rahmenbedingungen und Gestaltungsansätzen für ein Lernen im Prozess der Arbeit
2. Förderung individueller und kollektiver Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Richtungen (z. B. Employability, Entrepreneurship)
3. Unterstützung organisationalen Wandels und innovationsförderlicher Kooperationsbeziehungen (auch organisationsübergreifend, z. B. in Produktions- und Qualifizierungsnetzwerken, Lernort-Verbünden).

Die Perspektive des Programms ist grundsätzlich anwendungs- und prozessorientiert, d. h. es wird vorausgesetzt, dass alle Aktivitäten in diesem Rahmen diesen Anforderungen genügen. Reine Grundlagenforschung wird ebenso wenig gefördert wie Projekte, die etwa nur der Aufklärung lernrelevanter Bedingungen und Strukturen dienen.

2.2.3 Strukturierung des Themenfelds

Der Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” wird nachfolgend anhand von drei Zugängen beschrieben, die sich weitgehend aus der Sicht der verschiedenen, mit dem Gegenstand befassten Institutionen bzw. Akteuren (Politik und Bildungswesen, Unternehmenspraxis, Wissenschaft) ergeben:

- *Programmbezogener Zugang* – Leitfrage: Worauf richten sich die Aktivitäten des Programms?
- *Problembezogener Zugang* – Leitfrage: Welche Probleme der Förderung, Gestaltung und Bewertung des Lernens im Prozess der Arbeit hat die Praxis zu bewältigen?
- *Konzeptioneller Zugang* – Leitfrage: Welche neuen Fragen zum Verständnis und zur Bewertung arbeitsimmanenter Kompetenzentwicklung sind aufgeworfen, und welche theoretischen oder methodischen Konzeptionen tragen dazu bei, sie zu beantworten?

Erstens: Programmbezogener Zugang

Gegenstand des Programms “Lernen im Prozess der Arbeit” sind die *Ebenen des Lernens* (Individuum, Gruppe, Organisation), *die Bedingungen* sowie die Verfahren, mit denen Lernprozesse gefördert und deren Ergebnisse evaluiert werden sollen.

(1) Lernebenen

Subjektbezogene Forschungs- und Gestaltungsansätze fragen nach Voraussetzungen, Mechanismen und Beeinflussungsmöglichkeiten individuellen Lernens. Dieser wesentlich psychologisch geprägte Suchraum für Fragestellungen und Lösungsansätze erweitert sich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Lernen ein *überindividueller, institutioneller* Prozess sein kann. Die Debatte zum “Organisationslernen” hat dies deutlich gemacht, wobei bis heute allerdings der Subjektstatus der Organisation umstritten blieb. Forschungsbedarf ergibt sich u. a. in folgenden Punkten:

- Wenig erschlossen ist bislang die Ebene des überindividuellen bzw. kollektiven Lernens (z. B. in “communities of practice”, “communities of learning”, “professional communities”).
- Für Forschungs- und für Gestaltungsprojekte sind auch Lernmodi von Interesse, die sich nomothetischer Beschreibung tendenziell entziehen: subjektive, spontane, besondere, kontextuelle. Die aktuelle Euphorie über die Entdeckung des “impliziten Wissens” und seiner Verwertungsmöglichkeiten (explizieren, systematisieren, vervielfältigen) droht, ins Gegenteil zu führen.
- Die Förderung solcher anderen (subjektiven, spontanen, kollektiven) Lernprozesse bedarf anderer Methoden und Verständnisse von Intervention. Hier besteht Entwicklungsbedarf. (Neue Ansätze zur Förderung kollektiven Lernens wurden etwa am Beispiel der Grenzstellenregulation in Kooperationsprozessen beschrieben z. B. durch Einrichtung

von “Grenzgängern” und wechselseitigen “Hospitationen” – vgl. Endres/Wehner 1996)

(2) Bedingungen

Bedingungsbezogene Forschungsansätze oder Fragestellungen befassen sich zum einen damit, wie die Arbeits- und Interaktionsbedingungen gestaltet sind. Zum anderen geht es um die Aufklärung über die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Lernen im Prozess der Arbeit begünstigt wird. Es kann sich hierbei um *gegenständliche*, *soziale* und *kulturelle* Bedingungen handeln: von den technisch-räumlichen Gegebenheiten über das Entlohnungs- bzw. Gratifikationssystem, die Aufgabenstrukturen, Führungsstile und Kommunikationsmuster einer Organisation, bis hin zu ihren Kontextbedingungen (Prosperität/Krise der Organisation/Branche, tarifvertragliche Regelungen, regionales Kooperationsklima, Institutionen des Wissenstransfers, Ressourcenzusammenlegung zur Qualifizierung etc.).

(3) Interventionsverfahren

Galten die ersten beiden Fragestellungen der Aufklärung subjektiver Voraussetzungen und günstiger “objektiver” Bedingungen, so richteten sich weitere Forschungsinteressen auf deren *Veränderung*. (Diese Unterscheidung setzt also voraus, dass mit “Verfahren” im Wesentlichen Gestaltung bzw. Intervention durch Dritte gemeint ist. Lernformen oder -verfahren auf der Seite der Subjekte selbst wären dagegen unter “Subjekt” zu behandeln.) Hier eröffnen sich drei Möglichkeiten:

- Verfahren zur Veränderung *subjektiver Lernvoraussetzungen*, d. h. Bereitschaft und Fähigkeiten zur Kompetenzerweiterung (wie etwa in der Gruppendynamik und in personenzentrierten Ansätzen der Organisationsentwicklung)
- Verfahren zur Veränderung der *äußeren Lernbedingungen* (lernförderliche Arbeitsgestaltung, wie etwa im früheren HdA-Programm oder in strukturorientierten Konzepten des Organisationslernens)
- Verfahren zur Gestaltung von *Lernprozessen*, d. h. die Verbindung von informellem und formellem Lernen.

Projektanträge sollten deutlich machen, an welcher dieser Ebenen sie vorrangig ansetzen wollen und ggf., welche Interventionsebenen sie wie miteinander verknüpfen wollen. Subjekt und Bedingungen zugleich verändern wollen z. B. die “humanistischen” Konzepte der Organisationsentwicklung. (Sie setzen mit ihren Verfahren allerdings am Subjekt und an kommunikativen Beziehungen an, in der Hoffnung, dass die Subjekte die Bedingungen neu re-

flektieren und verändern werden und genau darin ihre Lernerfahrungen machen.) Projektfragestellungen, welche die Relation Subjekt-Verfahren ansprechen, würden z. B. untersuchen, wie sich Subjekte bestimmte Lernformen aneignen und sie abwandeln.

Ferner sollten Projektanträge deutlich machen, auf welchem Aggregationsniveau sich ihre Interventionsverfahren bewegen (individuelle, organisationale, regionale und branchenbezogene) und auf welche Personengruppen sie dabei vorrangig abzielen (Arbeitskräfte, Führungskräfte, Betriebs-/Personalräte, Experten, Kommunikationsförderung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik u. a.).

(4) Evaluationsverfahren

Wie lassen sich die Ergebnisse arbeitsverbundenen Lernens und von Interventionen zur Lernförderung ermitteln und bewerten? Die Frage, welche Methoden und Instrumente hierfür vorliegen oder zu entwickeln sind, ist für alle Beteiligten bedeutsam:

- Aus *betrieblicher* Sicht geht es um die Evaluierung getätigter sowie die Rechtfertigung künftiger Investitionen in Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit; ferner um den Abgleich von Anforderungen bzw. Kompetenzzielen und Kompetenzen.
- Aus *Beschäftigtenperspektive* stehen Nachweise für erworbene Kompetenzen im Vordergrund (Employability); bedeutsam ist ferner die Frage der Beurteilung der person- und situationsspezifischen Angemessenheit von Ansätzen zur Lernförderung.
- *Bildungs- und forschungspolitische Instanzen* benötigen Informationen über die Wirksamkeit bestimmter Kompetenzentwicklungs-Strategien, um deren Verbreitung oder die Entwicklung effektiverer Ansätze gezielt fördern zu können.

Die Notwendigkeit, berufliche Erfahrungen und Kompetenzen auch “unterhalb” oder “jenseits” formalisierter Aus- und Fortbildung zu bewerten und damit zu legitimieren, ergibt sich unter anderem aus dem Ziel der Europäischen Kommission, einen einheitlichen Rahmen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens zu schaffen. Hier geht es u. a. um die Vereinheitlichung der Bewertungskriterien, die Zertifizierbarkeit arbeitsbezogener Lernergebnisse (auch im Sinne der “Employability”), um die wechselseitige Anerkennung von Kompetenzprofilen, aber auch um die Abgrenzung professionell formierter Kompetenz gegenüber niedrigeren Standards.

Was die *Evaluierungskriterien* angeht, liegen zwar zahlreiche Ansätze zur Bewertung von Qualifikationen, Kompetenzen, Human- oder Wissenskapital und Organisationskapital vor,

- doch die wenigsten sind darauf gerichtet, Lernergebnisse zu bewerten, die im Prozess der Arbeit generiert wurden;
- die meisten sind dezidiert individualistisch konzipiert und erfassen somit weder Kompetenzen noch Kompetenzentwicklung auf kollektiver und institutioneller Ebene;
- die Frage der Nachhaltigkeit bzw. der “Haltbarkeit” des Lernens ist allerdings ungeklärt: Soll von Lernen nur gesprochen werden, wenn das angeeignete Wissen bzw. Können “haltbar” ist? Oder spielt das angesichts “sinkender Halbwertszeiten” keine entscheidende Rolle mehr? In welchem Verhältnis stehen Lern- und Verlernanforderungen in welchen Praxisfeldern?

Die wesentlichen Unterscheidungen sind in Tabelle 11 zusammengefasst, anhand derer sich Forschungsprojekte zuordnen und Ausschreibungen “komponieren” lassen.

Tabelle 11

Matrix der Themen und Aggregationsebenen im Programmbereich LiPA

Ebene	Bedingungen	Intervention	Evaluation
Individuelle Ebene	Lokaler Kontext (sachlich, sozial, kulturell)	Intervention auf Subjektebene	Evaluierung auf Subjektebene
Gruppenebene	Organisationaler Kontext (z. B. Arbeitsteilung, “Lernkultur”)	Intervention auf Bedingungebene	Evaluierung auf Bedingungebene
Institutionelle Ebene (z. B. Organisation; Netzwerk, professional community)	Externer Kontext (z. B. tarifvertragliche Regelungen, regionale Infrastruktur)	Entwicklung von Interventionsverfahren	Entwicklung von Evaluierungsverfahren, Bewertung von Interventionsverfahren

Projektanträge sollen keineswegs alle Felder der Systematik abdecken, sondern vielmehr anhand dieses Schemas präzisieren, zu welchem der Felder bzw. zu welcher Verknüpfung sie hauptsächlich ihren Beitrag leisten wollen.

Zweitens: Problembezogener Zugang

Jenseits aller wissenschaftlichen Systematiken ist der Ausgangspunkt jeder anwendungsorientierten Forschung ein praktisches Problem. Ausgehend

von solchen Problemstellungen werden nachfolgend einige Forschungsfragen beispielhaft formuliert.

(1) Probleme im Zusammenhang mit bestimmten Arbeitskräftetypen

Wie lassen sich die Potenziale von Arbeitnehmern (z. B. Erfahrung und Wissen älterer Arbeitnehmer und die Technikaufgeschlossenheit der jüngeren) in “moderne”, mit neuartigen Informationstechniken ausgestattete Arbeitsprozesse einbringen, nutzen, fördern und intelligent kombinieren?

Wie kann unter Bedingungen einer zunehmenden Zahl “atypischer Arbeitsverhältnisse” (z. B. Teilzeit- und Telearbeit, geringfügige Beschäftigung, Scheinselbständigkeit) die Teilhabe der Arbeitenden an anspruchsvollen Arbeits- und Lernprozessen gesichert werden?

Welche Lernchancen eröffnen neue Beschäftigungsformen?

Gibt es besondere Probleme bei der Integration von Arbeitnehmern aus anderen Kulturbereichen (z. B. mit Sprachdefiziten in Deutsch, andere Sozialisation) in kooperative Arbeitsprozesse und organisatorische Innovationsvorhaben?

(2) Welche Bedingungen behindern (neben den bekannten tayloristischen Strukturen) arbeitsimmanentes Lernen und welche fördern es?

Welche Bedingungen sind nötig, um ein “intentionales Lernen” (substanzielles Lernen mit bewusster Lernregulation) zu ermöglichen?

Inwieweit behindert Ressourcenknappheit arbeitsbegleitende Reflexionsprozesse?

Welche Lernbiografien und daraus resultierende Selbstbilder behindern bzw. fördern die Bereitschaft zum Kompetenzerwerb?

Welche Chancen/Probleme des Lernens im Prozess der Arbeit ergeben sich in unterschiedlichen Unternehmenstypen (z. B. junge/alte Unternehmen, in wachsenden/schrumpfenden Märkten, mit dynamischen/stabilen Prozessen)? Wie vollzieht sich arbeitsgebundenes Lernen bei unterschiedlichen Berufsgruppen (z. B. Handwerkern, Ärzten, Informatikern) bzw. Tätigkeiten (kreative, pädagogische, beratende, leitende etc.)?

(3) Ein weiterer Problemkreis ist die *subjektive Bewältigung* eben jener *neuen* Arbeits-, Betriebs- und Lernorganisationen, die all die gewünschten Effekte bringen sollen (Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentfal-

tung, betriebliche Innovationsfähigkeit), also kurz, die verordnete Selbstorganisation. Damit wird ein Teil der Investitions-, Qualitäts- und Umsetzungsrisiken von Reorganisation und Qualifizierung auf die Arbeitskraft *selbst* verlagert, womit Lösungen zum Problem werden können und sich u. a. folgende Fragen ergeben:

Bringt die Entgrenzung von Organisation und Anforderungen von selbst (durch arbeitsimmanentes Lernen) die notwendigen Kompetenzen der Arbeitskräfte hervor?

Welche Auswirkungen haben organisationale Veränderungen (z. B. Fusionen mit Firmen außerhalb Deutschlands) auf die Unternehmens-/Lernkultur?

Wie lernen Mitarbeiter/Beschäftigte, ihre Identität und Interessen gegenüber betriebswirtschaftlichen Zielen zu behaupten?

Müssen Beschäftigte in dezentralen (bis hin zu “marktlichen”) Kontexten lernen, die Definition und Vertretung ihrer Interessen neu zu formulieren?

Wann wird Lernen als zentraler Wert und als Norm von Unternehmenskultur von den Beschäftigten als Angebot, wann als Zumutung empfunden? Unter welchen Bedingungen werden Anforderungen an das selbst organisierte Lernen zur Belastung?

In diesem Sinne sind “sozialtechnische” Zielsetzungen des Programms gleichgewichtig durch “emanzipatorische” zu ergänzen.

(4) Ein stets wiederkehrender Themen- oder Problemkreis ist die *Bewertung der Verfahrens- und Projektergebnisse* im Einzelprojekt. Dabei geht es nicht allein um die primäre Evaluation (Projektelevaluierung), sondern auch um die Frage, inwieweit hier betriebliche Probleme gelöst wurden (z. B. das Problem der Legitimation von Bildungsinvestitionen in “unkonventionelle” Lernformen) und inwieweit verallgemeinerbare Verfahren entwickelt werden:

Wie lassen sich quantitative und qualitative Veränderungen im Humankapital der Personen und im “knowledge capital” der Organisation bewerten?

Wie lassen sich Lernfortschritte und Lernkulturen (z. B. in Netzwerken) angemessen beschreiben, “messen”, zertifizieren?

Müssen für unterschiedliche Innovationsmodi unterschiedliche Lernmodi und Lernkulturen angenommen und spezifiziert werden, statt nach der “idealen” Lernkultur zu suchen?

In den hier beispielhaft genannten Fragen werden Beziehungen zu anderen Teilprogrammen offensichtlich (v. a. “Lernen im sozialen Umfeld” und “Grundlagenforschung”), so dass hier sowohl die Abgrenzungen als auch Anknüpfungsmöglichkeiten herauszuarbeiten sind.

Drittens: Konzeptioneller Zugang

Ziel des Programmbereichs “Lernen im Prozess der Arbeit” ist es, Beiträge sowohl zu praktischen als auch zu methodischen und theoretischen Problemlösungen bei der Förderung von Kompetenzentwicklung in der Arbeit zu leisten bzw. anzuregen. Er soll damit erstens zur konzeptionellen Entwicklung in den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen beitragen, zweitens aber auch selbst “lernen”, sich also in der vorgesehenen Laufzeit konzeptionell weiterentwickeln. Er regt hierzu zwar keine reine, wohl aber *anwendungsbezogene Grundlagenforschung* an. Er fördert primär nicht die Entwicklung neuer theoretischer Ansätze, wohl aber die theoretisch und methodologisch anspruchsvolle Prüfung entsprechender Ansätze in der konkreten Anwendung.

Geht man von diesem Programmverständnis aus, so lassen sich die konzeptionellen Aufgabenstellungen in drei Felder gliedern, wie sie nachfolgend jeweils anhand einiger drängender Fragestellungen beispielhaft konkretisiert werden.

(1) Reflexion theoretischer Grundfragen und Prüfung theoretischer Modelle

Wie ist das informelle Lernen mit dem formellen Lernen zu verbinden?

Welche Rolle spielen Erfahrungswissen und Erfahrungslernen auch in abstrakteren Arbeitsprozessen (z. B. Wissensarbeit, Umgang mit Hochtechnologie)?

In welchem Umfang lässt sich subjektgebundenes Erfahrungswissen in explizites Wissen transformieren, um es dann zu multiplizieren und zu distribuieren? Wie grenzt sich die LiPA-Perspektive von jener des Wissensmanagements ab?

Tragen die auf ein kontinuierliches, selbst organisiertes Lernen in der Arbeit gerichteten Konzepte und Praktiken zu Tendenzen und Bestrebungen der “Entberuflichung” bei?

Wie sind die Auswirkungen einer zunehmenden Differenzierung und Entgrenzung beruflicher Lernorte theoretisch zu fassen?

Welche Rolle spielt das Lernen in vernetzten Strukturen?

Mit welchen theoretischen Ansätzen lassen sich kollektive Lernprozesse gestaltungsrelevant fassen?

Inwieweit lässt sich Kompetenz- oder Potenzialentwicklung in der Arbeit auch als Aufbau von Beziehungs- bzw. Sozialkapital interpretieren?

Müssen betriebliche und individuelle Interessen per Enkulturation in Einklang gebracht werden, oder inwieweit zeichnen sich lernfähige Organisationen dadurch aus, dass sie fähig sind, Interessendivergenzen anzuerkennen und stets neu auszubalancieren?

(2) Prüfung methodologischer Strategien der Lernförderung und Ergebnisbewertung

Auf welcher theoretischen Basis lassen sich im Arbeitsprozess erworbene Kompetenzen (auch hinsichtlich ihrer "Haltbarkeit") bewerten?

Welche Ansätze zur Bewertung bzw. Messung von "Intellektuellem Kapital", "Wissenskapital", "Kernkompetenzen" und "Sozialkapital" lassen sich für Bilanzierungsaufgaben des Programmbereichs nutzen?

(Wie) Können traditionelle Bildungsorganisationen ihr Bildungsangebot so verändern, dass es mit arbeitsimmanentem Lernen verwoben werden kann?

Inwieweit lassen sich die bislang entwickelten Verfahren anhand ihrer Kontextangemessenheit und Wirksamkeit vergleichen?

(3) Reflexion der Zielsetzung, der Methoden und Förderkriterien des Programmbereichs (Programmevaluierung)

Der Programmbereich setzt nicht beim Wissensstand Null an, weshalb sich einer seiner Stränge mit den Ergebnissen und Problemen vorangegangener Forschungs- und Begleitaktivitäten befasst. Damit wird der Programmbereich selbst reflexiv. Hier stellt sich die Frage nach der *Neuartigkeit und der Nachhaltigkeit erarbeiteter Lösungen*, und damit verbunden die Frage, ob ggf. Förderziele, Formen und Kriterien zu ändern sind.

Gibt es regelmäßige, stets wiederkehrende Probleme der Umsetzung und der Nachhaltigkeit der in Projekten entwickelten Maßnahmen der Kompetenzförderung (auf Subjekt-, Bedingungs- oder Verfahrensebene)?

Warum setzen sich als gut erkannte Lernmethodiken und -kulturen teilweise nur sehr bruchstückhaft durch?

Gibt es Projekte, in denen tatsächlich neue, “erstmalige” Problemlösungen entwickelt wurden, die einem größeren Kreis von Interessenten nahe zu bringen wären?

Wie kann der Erkenntnisfortschritt des Programms bilanziert werden, und wie lassen sich Redundanz und Stagnation von Erkenntnisfortschritt rechtzeitig erkennen?

Die Prüfung von reklamiertem Forschungsbedarf bzw. getätigten Förderinvestitionen liegt besonders in Feldern nahe, die (wie etwa dem der Kompetenzentwicklung durch Arbeits- und Organisationsgestaltung) bereits auf lange Traditionen und breite Förderung zurückblicken können. Die genannten Fragen umreißen das Forschungs- und Gestaltungsprogramm “Lernen im Prozess der Arbeit” konzeptionell sicherlich nicht erschöpfend. Sie sollen vielmehr dazu anregen, sich mit solchen Grundfragen zu befassen oder andere und ggf. neue konzeptionelle Fragestellungen und Problemlösungsperspektiven einzubringen.

3 Programm-Management und Projektschwerpunkte

Die Steuerung und Durchführung des inhaltlich wie organisatorisch relativ offenen Forschungs- und Gestaltungsprogramms obliegt dem *Process Center* „Lernen im Prozess der Arbeit“, das wiederum vom Fachbeirat „Lernen im Prozess der Arbeit“ beraten wird.

Das Process Center kann bei der Koordinierung und Steuerung einer Vielzahl unterschiedlicher Projekte und der Kooperation mit verschiedensten Programmpartnern auf umfangreiche Erfahrungen zurückgreifen. Über einen Zeitraum von nunmehr sieben Jahren hat das Process Center sowohl sein theoretisches Verständnis über das Management eines Programms, seine Ziele, Inhalte und Aufgaben, als auch praxisorientierte Richtlinien des Handelns und entsprechende Instrumente entwickelt. Dieser theoretische und praktische Selbstverständigungsprozess wird durch mehrere Publikationen dokumentiert (vgl. Reuther/Leuschner 2000 und Leuschner/Reuther 2000). Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf grundsätzliche Seiten des Programm-Managements, die auch für das aktuelle Programm „Lernen im Prozess der Arbeit“ bedeutsam sind.

3.1 Ziele und Aufgabenfelder des Programm-Managements

Ausgehend von der Spezifik des Programms „Lernen im Prozess der Arbeit“ mit seinen Forschungs- und Gestaltungsprojekten orientiert sich das Process Center als „Management-Team“ an den funktions- und prozessbezogenen Ansätzen der Managementtheorien (vgl. Staehle 1990, S.74 ff.) und sieht seine Aufgaben vor allem in der Planung, Organisation, Durchsetzung und Kontrolle der Programmaktivitäten zur Sicherstellung der Programmziele.

Unter der übergreifenden Programm-Zielstellung, neuartige Ansätze und Formen des Lernens in der Arbeit mit ihren Effekten für die Lernkultur- und Kompetenzentwicklung in Unternehmen und Organisationen aufzuspüren, diese zu beschreiben, auf ihre Übertragbarkeit zu prüfen und der Öffentlichkeit vorzustellen, vereint der Programmbereich eine Vielzahl verschiedenartiger Einzelprojekte mit jeweils spezifischen Zielen. Diese Gegebenheit erfordert es, einen gemeinsamen *strategischen Zielkorridor*, in dem

sich ganz unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Ambitionen, Forschungsansätzen, Handlungsstrategien und Projektlaufzeiten bewegen, zu definieren und diesen über die gesamte Programmlaufzeit als Denk- und Handlungsorientierung im Blick zu behalten. Da der strategische Zielkorridor seitens der Akteure im Projektverlauf mitunter sehr willkürlich und vielfältig interpretiert wird, stellt die kontinuierliche Zielorientierung durch das Process Center einen Schwerpunkt im Programm-Management dar.

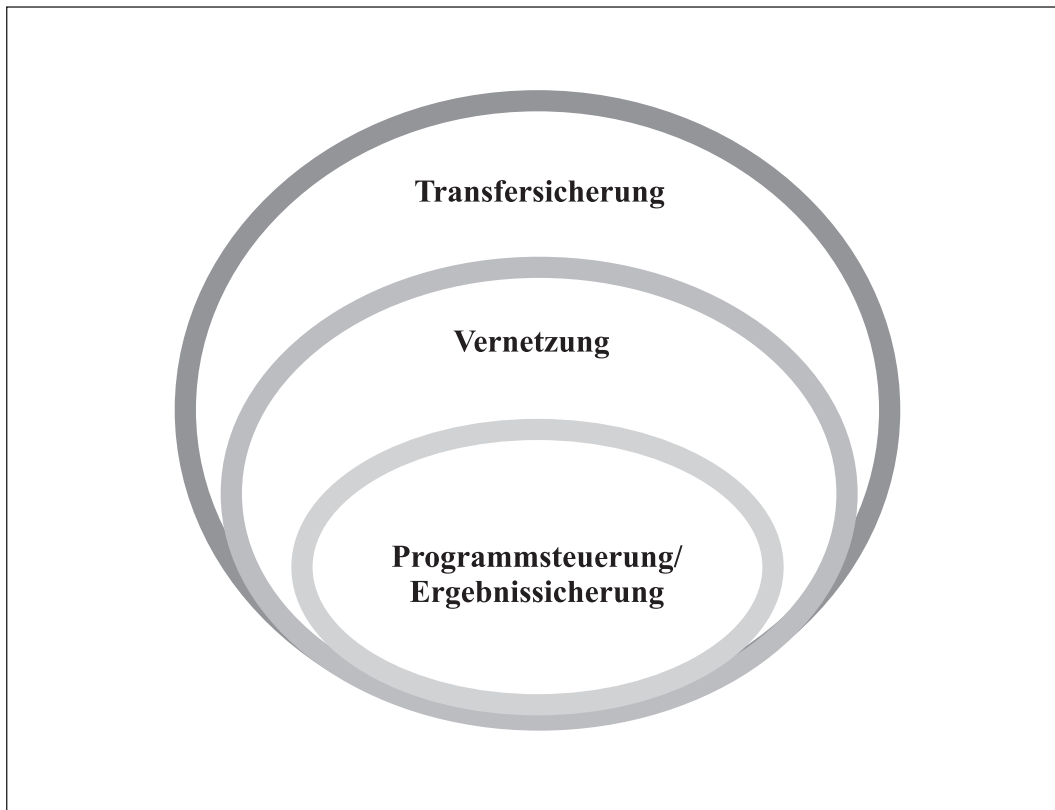
Das Programm-Management steht insgesamt vor den Aufgaben

- Projektausschreibungen und Angebotsauswahl in Übereinstimmung mit den Programmzielen und in Zusammenarbeit mit dem Fachbeirat vorzunehmen,
- Start und Ablauf der Projekte, die in Samples gegliedert sind und wissenschaftlich begleitet werden, sicherzustellen,
- inhaltlich heterogene Projekte entsprechend den übergreifenden und verbindenden Zielstellungen auszurichten und die Schnittstellen zu gestalten,
- Projektpartner zu vernetzen und Projektergebnisse zu dokumentieren,
- Instrumente zur Projektdokumentation und -evaluation (mit) zu entwickeln und deren Einsatz zu sichern,
- den Transfer der Ergebnisse in die Öffentlichkeit zu initiieren sowie
- die konzeptionelle Weiterentwicklung und Präzisierung des Programmbereichs “Lernen im Prozess der Arbeit” im Austausch mit dem Fachbeirat und anderen Programmakteuren zu gewährleisten.

Mit der Gestaltung dieser *Aufgabenfelder* (vgl. Abbildung) nimmt das Process Center zugleich Einfluss auf ausgewählte Rahmenbedingungen, die das konzeptionelle Profil des Programmbereichs sowie Verlauf und Ergebnisse der Projekte betreffen. Im Mittelpunkt steht dabei die enge Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Begleitern der Projekte. Diese repräsentieren Institutionen mit jeweils recht unterschiedlichen Philosophien, Denkweisen und Gestaltungsansätzen. Die intensive Kommunikation und Kooperation zwischen Process Center und wissenschaftlichen Begleitern wirkt sich ganz erheblich auf die Qualität der Projektrealisierung und die Evaluation der Prozesse und Ergebnisse aus. Sie ist zugleich eine Voraussetzung dafür, dass die wissenschaftlichen Begleiter ihre unterschiedlichen theoretischen und praktischen Konzepte der Projektbegleitung diskutieren und sich auf einen verbindlichen “Minimalkonsens” – auch in Bezug auf die Entwicklung und den Einsatz von Instrumenten zur Dokumentation und Evaluation – verständigen.

Abbildung

Aufgabenfelder des Process Centers im Programm-Management



Mit der Ausgestaltung dieser Aufgabenfelder tritt das Process Center als

- Promotor des Gesamtprozesses und der daraus entstehenden Synergien,
- Promotor der einzelnen Projekte sowie
- Promotor der Ergebnissicherung und des Ergebnistransfers

in Erscheinung.

Eine wesentliche Absicht des Process Centers ist darauf gerichtet, in der Zusammenarbeit mit allen Akteuren, vor allem den Projektverantwortlichen und wissenschaftlichen Begleitern, deren jeweilige Stärken zu fördern und damit optimale Bedingungen und Chancen für die Programm- und Projektrealisierung zu schaffen. Die damit verbundenen Aktivitäten des Process Centers sind äußerst vielgestaltig und können u. a. darin bestehen,

- Partner zu veranlassen, vertraglich gesicherte Möglichkeiten auszuschöpfen, aber auch vertragliche Verpflichtungen einzuhalten,
- spezifische Probleme von Praxispartnern und wissenschaftlichen Begleitern aufzugreifen, zu kommunizieren und einer Lösung zuzuführen,

- Vorschläge und Initiativen aus Projekten zu unterstützen und anderen Programmteilnehmern zugänglich zu machen,
- Ideen für die Programmentwicklung aufzugreifen und ggf. mit Bestehendem abzugleichen und zu präzisieren sowie
- Vorschläge in die betreffenden Gremien (z. B. Team der wissenschaftlichen Begleiter, Kuratorium, Fachbeirat) einzubringen.

Die Methoden und Vorgehensweisen des Process Centers beim Management eines Programms wurden bereits ausführlich beschrieben (vgl. Reuther/Leuschner 2000, S. 226 ff.). Sie umfassen einen Komplex von Aktivitäten, die von der Administration über die Organisation, Beratung, Information, Kommunikation und Evaluation bis hin zur Vermittlung von Know-how reichen. Nachfolgend soll auf Aktivitäten des Process Centers eingegangen werden, die beim Management des Programmbereichs "Lernen im Prozess der Arbeit" realisiert werden.

3.2 Akzente und Aktivitäten im Programm-Management

Die *erste Etappe* des im Januar 2001 gestarteten Programms ist im Dezember 2002 mit der Durchführung der Ergebnistagung (ca. 100 Teilnehmer) erfolgreich abgeschlossen worden.

In diesem Zeitraum umfasste das Programm sechs *Themenschwerpunkte* für Gestaltungsprojekte und vier Forschungsprojekte. Darüber hinaus wurden zwei Studien zur Lernkulturtypologie erstellt.

Die Gestaltungsprojekte bilden den Schwerpunkt des Programms und sind in Unternehmen und Organisationen unterschiedlicher Größe und Branchen sowie in Netzwerken angesiedelt. Sie gliedern sich in folgende *themenspezifische Projektgruppen*:

- Personal- und Organisationsentwicklung in Best-Practice-Unternehmen (zwei Samples à vier Unternehmen aus den alten Ländern mit je einer wissenschaftlichen Begleitung)
- Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme in größeren und mittelständischen Unternehmen (je ein Sample alte und neue Länder mit insgesamt 12 Unternehmen und je einer wissenschaftlichen Begleitung)
- Personal- und Organisationsentwicklung in innovativen mittelständischen Unternehmen, insbesondere in Unternehmen der Biotechnologie-, Software- und IuK-Branche (ein Sample alte Länder, zwei Sam-

ples neue Länder mit jeweils fünf Unternehmen und einer wissenschaftlichen Begleitung)

- Kompetenzentwicklungsstrategien bei Start-up-Unternehmen (zwei Wissenschaftler/Berater in den alten und einer in den neuen Ländern begleiten ca. 30 Start-up-Unternehmen)
- Kompetenzentwicklung in Netzwerken (je zwei Netzwerkbegleiter in den alten und neuen Ländern).

Die beiden erstgenannten Projektgruppen haben eine Laufzeit von drei Jahren, alle anderen eine von zwei Jahren mit der Option zur Verlängerung.

In allen Gestaltungsprojekten steht aus der Perspektive der Unternehmen die Durchführung des betrieblichen Vorhabens, aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleiter die Beobachtung, Beschreibung und Evaluation der betrieblichen/organisationalen Strategien und Prozesse zur Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt der Tätigkeit. Sie sollen Aufschluss darüber geben, ob und welche Unterschiede es in den Rahmenbedingungen, Strategien und Vorgehensweisen unterschiedlicher Unternehmen/Organisationen zur Lernkultur- und Kompetenzentwicklung gibt, welche auf andere Unternehmen übertragbar sind und welcher Handlungsbedarf sich für die Forschung, für die praktische Gestaltung betrieblicher Lernkultur- und Kompetenzentwicklung sowie für gesellschaftliche Akteure (Verbände etc.) ergibt.

Die Forschungsprojekte mit einer Laufzeit zwischen zwei und drei Jahren beinhalten Themen wie Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften (Communities of Practice), Untersuchungen zur individuellen Kompetenzentwicklung und -messung, zur Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Lernförderlichkeitsindex sowie zur Situation der Personal- und Führungskräftenachwuchsentwicklung.

Die Vielzahl der bundesweit verteilten Einzelprojekte (gegenwärtig 66 mit ständigen Kontakten zu mehr als 100 Personen), die unterschiedlichen Projektstart- und -laufzeiten sowie die Zusammenarbeit mit dem Fachbeirat und dem Projekt Formative Prozessbegleitung (FormPro) lässt allein den organisatorischen Aufwand des Process Centers beim Management des Programmbereichs erahnen. Die Komplexität und die Vielzahl der Akteure erfordern deshalb vom Process Center ein hohes Maß an Professionalität bei der Programmdurchführung.

In allen Aufgabenfeldern und Programmphasen steht für das Process Center Lernen im Prozess der Arbeit die zeitlich intensive Information, Kommunikation und Kooperation mit den wissenschaftlichen Begleitern und den Projektverantwortlichen an erster Stelle. Für kurzfristige, aktuell problembezo-

gene Kontakte werden vor allem die elektronischen Medien genutzt. Längerfristig geplante Aktivitäten zur gezielten Information, Steuerung und Evaluation der Projektverläufe in den einzelnen Samples basieren auf Instrumenten wie den Statusberichten, den Projektgesprächen und den Sampletreffen. Für die mittelfristige Steuerung des Programms sind die zielorientierten Arbeitstreffen mit allen wissenschaftlichen Begleitern sowie die Einbeziehung von Daten zur Erhebung des Know-how-Transfers, zu den Kompetenzbilanzen sowie andere Dokumentationen, wie z. B. Berichte, von besonderer Bedeutung.

Parallel dazu, aber in größeren zeitlichen Intervallen (drei- bis viermal im Jahr), finden Tagungen des Fachbeirats unter Teilnahme der zuständigen Mitarbeiterin aus dem Projekt FormPro statt. Anhand von Präsentationen durch wissenschaftliche Begleiter informieren sich die Mitglieder des Fachbeirats über deren Begleitkonzepte sowie über Entwicklungen in den konkreten Unternehmensprojekten, deren Probleme und Ergebnisse. Sie gewinnen so einen fundierten Einblick in die Realisierung ausgewählter Programmschwerpunkte. Daraus leitet der Fachbeirat einerseits Schlussfolgerungen für die weitere konzeptionelle Ausrichtung des Programms sowie andererseits Empfehlungen für die konkrete Programmdurchführung ab.

Mit der nachfolgenden Übersicht wird versucht, wichtige Aktivitäten, Maßnahmen und Instrumente, die vom Process Center entwickelt bzw. initiiert und zur Gestaltung der unterschiedlichen Programmphasen eingesetzt werden, zu strukturieren.

Tabelle 12

Management-Aktivitäten des Process Centers LiPA

Programmphasen	Maßnahmen/Formen/ Instrumente	Aktivitäten des PC LiPA	Zielpersonen/-gruppen
Vorbereitung (1/2000-12/2000)	Analysen	Ergebnisberichte des vorangegangenen Programms sichten und bewerten.	PC, WIB, z. T. PV
	Recherchen		
	Fachgespräche	Ideen-Workshops durchführen.	WIB, ABWF, Kollegen QUEM
	Konzeptentwicklung	Projekthalte entwickeln und präzisieren.	GF ABWF
	Ausschreibungen		
	Angebotsauswahl Vertragsabschlüsse		PC und ABWF GF ABWF und Projekt- partner

Programmphasen	Maßnahmen/Formen/ Instrumente	Aktivitäten des PC LiPA	Zielpersonen/-gruppen
Start der Projekte (1. und 3. Quartal 2001)	Kick-off-Meetings mit allen Projekt-Samples an Standorten der Unternehmen oder Institute	Einladungen und inhaltliche Vorbereitung durch das PC (Programm-Präsentation, Erläuterung von Strukturen, Prozessen u. Arbeitsweisen, Bereitstellung von Info- und Dokumentationsinstrumenten, Klärung vertraglicher Fragen, Klärung der Aufgaben der Projektpartner, Datenaustausch zwischen Partnern)	PV, GF Betriebe, WIB V: PC
Verlaufs-, Ergebnis- und Transfersicherung (1/2001 fortlaufend)	Ständige Kontakte Betriebsbesuche Projekt-Steckbriefe Statusberichte Projektgespräche Reporting-System Sample-Meetings Arbeitstreffen WIB (für Start-up- und NW-Begleiter gesondert) Themen-Workshops Datenerhebung zur Qualität des Know-how-Transfers (3-mal/Projekt) Bilanzierung der Kompetenzentwicklung (Minimum: Datenerhebungen zu Projektstart u. -ende) Publikationen Projektdatenbank Zukunftsforum 3/2003	Kommunikation Tel./Mail etc. PC einmal je Projekt zum Start u. b. Veränderung zweimal im Jahr, V: WIB zweimal im Jahr, V: PC zweimal im Jahr, V: PV 3- bis 4-mal im Jahr mit inhaltlicher Unterstützung durch PC i. d. R. dreimal im Jahr, V: PC bei Bedarf (bisher 2) PC hat Entwicklung beider Instrumentarien initiiert sowie WS, Telefonkonferenzen und Diskussionen durchgeführt. Artikel QUEM-Bulletin Buchbeiträge Homepage ABWF Konzeption LiPA-Beiträge durch PC	alle Partner PV, WIB WIB, PC PC, WIB PV, WIB WIB, PV, PC WIB, PC alle Partner und Externe WIB, PC PV, PC PC, WIB, PV, FB
Ergebniskontrolle	Projektgespräche und Statusberichte WIB Zwischenberichte Abschlussbericht	zweimal im Jahr zweimal im Jahr je nach einem Jahr Laufzeit nach Projekt-/Programmende	PC, WIB PC, WIB WIB, PC PC, WIB WIB, PC

Programmphasen	Maßnahmen/Formen/ Instrumente	Aktivitäten des PC LiPA	Zielpersonen/-gruppen
	FB-Tagungen	Präsentation von Projekten und WIB (Evaluation), bisher dreimal durchgeführt	FB, PC, WIB, Teiln. FormPro
	Ergebnistagung LiPA 9.-10.Dezember 2002	V: PC für Konzept, Organisation, Durchführung, Auswertung und Ergebnistransfer (Internet, sonstige Publikationen)	PC in Zusammenarbeit mit allen Projektpartnern, ABWF/QUEM, FB, WIB, PV u. FüK der Unternehmen
	Datenauswertung zu Know-how-Transfer u. Kompetenzbilanz	PC sichert Datenbestände beendeter Projekte für spätere Auswertung.	WIB
Weiterführung des Programms	Tagungen des FB	bisher sieben Tagungen, Info über Projekthalte, -verläufe und -ergebnisse.	FB-Mitglieder, PC, FB
	Rahmenstrukturplan LiPA bis 2004	In 6/2002 vom FB verabschiedet.	Kur, ABWF/QUEM, WIB und Externe
		Präzisierung von Vorhaben – Konzipierung neuer Projekte	PC, FB (WIB)
	FB empfiehlt Weiterführung ausgewählter Projekte.	Präsentation durch WIB nach Vorlagen des PC	Kur, GF ABWF, BMBF
Vorbereitung der 2. Etappe in LiPA (ab 2003)	Ausschreibung 7/2002	Texte für vier neue Projektgruppen erstellen	PC
		Abstimmung	Vors. FB, GF ABWF
		Veröffentlichung	
	Angebotsauswahl 10/2002	Sichtung, Bewertung, Präsentation durch PC	PC, GF ABWF
		Beratung der Vorschläge im FB	FB, PC, Kur
		Information an Bewerber	GF ABWF
	Präsentation des Programms LiPA	Diskussionsveranstaltung in 1/2003	PC, QUEM V: BMBF

Legende:

WIB	Wissenschaftliche Begleiter
PV	Projektverantwortliche im Unternehmen
FormPro	Projekt Formative Prozessbegleitung
NW	Netzwerk
FoP	Forschungsprojekt/Studien
WS	Workshop
FüK	Führungskräfte

PC	Process Center
FB	Fachbeirat
GF	Geschäftsführung
GP	Gestaltungsprojekt
Kur	Kuratorium
Tag	Tagungen/Foren
MA	Mitarbeiter

3.3 Probleme und Ausblick

Die Übersicht kann nur die wesentlichen Management-Aktivitäten des Process Centers in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Programm-Akteuren und Gremien verdeutlichen. Darüber hinaus erwachsen vor allem aus der inhaltlichen Vielfalt und Komplexität der Projektthemen, den unterschiedlichen Organisationsstrukturen der Projekte (Betriebe, Non-Profit-Organisationen, Start-up-Unternehmen und Netzwerke), der Heterogenität der wissenschaftlichen Begleitkonzepte sowie der interdisziplinären Sicht des Fachbeirats die Chancen für den Programmbereich "Lernen im Prozess der Arbeit". Sie liegen in einem breiten Spektrum an Themen, Organisationsformen und Gestaltungsansätzen, in denen sich innovative Elemente für das Lernen in der Arbeit abzeichnen und realisieren lassen.

Aus der Komplexität und Dynamik des Programms resultieren zugleich aber auch Probleme, die vom Process Center bedacht und gelöst werden müssen, wie

- Sicherung von Kontinuität und Qualität der wissenschaftlichen Begleitarbeit – Zusammenarbeit mit einem Team wissenschaftlicher Begleiter, dessen Mitglieder, bedingt durch unterschiedliche Projektlaufzeiten, wechseln;
- Erprobung, Präzisierung und Anwendung von Evaluationsinstrumenten durch wissenschaftliche Begleiter, die nicht maßgeblich an deren Entstehung beteiligt waren;
- Sicherung und Weiterbearbeitung von Evaluationsdaten zum Know-how-Transfer und zu den Kompetenzbilanzen aus beendeten Projekten;
- inhaltliche und quantitative Entfaltung des Programms bei gleichbleibender personeller Ausstattung des Process Centers;
- Sicherung der wachsenden Ansprüche an die Kooperation mit dem Fachbeirat und dem Projekt FormPro sowie
- effektive Realisierung des Transfers der Programmergebnisse in die Öffentlichkeit.

Diesen Herausforderungen begegnet das Process Center, indem es seine Aufgaben und Aktivitäten noch stärker strukturiert und akzentuiert, bewährte und zeitsparende neue Kommunikationsformen (z. B. Telefonkonferenzen, elektronische Medien) einsetzt, indem es mit den wissenschaftlichen Begleitern noch enger und effektiver kooperiert (inklusive der Delegation von Verantwortung für bestimmte Aufgaben) und neue Formen des Ergebnistransfers nutzt (z. B. Internet).

In der Absicht, die Rahmenbedingungen für den Programmbereich “Lernen im Prozess der Arbeit” auch in Zukunft effektiv zu gestalten, haben Process Center und Fachbeirat mit dem Start in die zweite Programmetappe beschlossen, auf der Basis des Rahmenkonzepts “Lernen im Prozess der Arbeit” frühzeitig mit der Konzipierung und Formulierung neuer Projektvorhaben zu beginnen. Korrespondierend damit sollen qualitative Kriterien für die Projekte erarbeitet werden, die auch das Procedere der Projektentwicklung, -aus-schreibung und -auswahl erleichtern und transparenter machen.

Literatur

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002 S. 69-140

Bergmann, B.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. edition QUEM, Band 11. Münster, New York, München, Berlin 2000

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung(Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung(Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001

BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berichtssystem Weiterbildung 1991. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Studien Bildung Wissenschaft, Nr. 110, Bonn 1993

Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 53-93

Dostal, W.; Jansen, R.: Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland – 20 Jahre BIBB/IAB-Erhebungen. In: MittAB, Heft 2, 2002, S. 232-253

Dreher, C.: Der Wandel der industriellen Arbeitsorganisation: Ergebnisse der Erhebung "Innovationen in der Produktion 1997". In: Pieper, A.; Strötgen, J. (Hrsg.): Vorhandenes Potenzial nutzen. Flexible Organisation in Fertigung und Verwaltung. Köln 1999, S. 88-112

Düll, H.; Bellmann, L.: Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997. In: MittAB, Heft 2, 1998, S. 205-225

Düll, H.; Bellmann, L.: Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des

IAB-Betriebspanels. In: Dobischat, R.; Seifert, H. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin 2001, S. 81-128

Egner, U.: Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). Methodik und erste Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 12, 2001, S. 1008-1020

Endres, E.; Wehner, W. (Hrsg.): Zwischenbetriebliche Kooperation. Weinheim 1996

Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10.2000

Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernard, H.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12. Münster, New York, München, Berlin 2000

Forum Bildung: Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forums Bildung, Nr. 6, Bonn 2001

Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forums Bildung, Nr. 9, Bonn 2001

Gemeinsame Erklärung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4. März 2001

Grünewald, U.; Moraal, D.: Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Erste Ergebnisse einer Zusatzbefragung zur zweiten Europäischen Weiterbildungserhebung CVTS II. Bonn 2001

Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn 2003

Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13. Münster, New York, München, Berlin 2000

Leuschner, H.; Reuther, U.: Vom Projekt zum Programm-Management. In: Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 543-559

Lipsmeier, A.: Wirtschaftspädagogik II. Lerneinheit 10. Grundprobleme, Grundprinzipien und Grundstrukturen der Organisation beruflicher Bildung. Lahr 2002

Meyer-Dohm, P.: Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 13-67

Nestler, K.; Kailis, E.: Betriebliche Weiterbildung in der Europäischen Union und Norwegen (CVTS 2). In: Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen, Thema 3 – 3/2002

Reuther, U.; Leuschner, H.: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 365-394

Reuther, U.; Leuschner, H.: Programm-Management. Das Management von parallel laufenden und sich gegenseitig beeinflussenden Projekten. In: Kailer, N.; Walger, G. (Hrsg.): Perspektiven der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Betriebe. Wien 2000 S. 213-232

Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart 1995

Schmidt, B.; Hogreve, H.: Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Methodik und erste Ergebnisse der Vorerhebung für das Jahr 1993. In: Wirtschaft und Statistik, Nr. 4, 1994, S. 247-258

Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied/Kriftel/Berlin 1994

Staehe, W. H.: Management. München 1990

Staudt, E. et al.: Kompetenzentwicklung und Innovation – Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. edition QUEM, Band 14. Münster, New York, München, Berlin 2002

Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Kölner Texte & Thesen, Nr. 21. Köln 1994

Weiß, R.: Wie Betriebe ihre Mitarbeiter weiterbilden. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. IW-Analysen. Köln 2003 (in Vorbereitung)

Zwick, T.: Continuous Training and Firm Productivity in Germany. In: Discussion Paper No. 02-50. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) (Hrsg.). Mannheim 2002

Der Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld”

1 Genese des Programmbereichs “Lernen im sozialen Umfeld”

“Lernen im sozialen Umfeld” (LisU) war der Aufgabenstellung der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) verpflichtet, den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozess in Ostdeutschland auf dem Gebiet der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zu begleiten. Insbesondere galt es nach 1989 die Anschlussfähigkeit der Qualifikationen der ostdeutschen Personen im erwerbsfähigen Alter zu sichern, die – wie anfänglich vermutet – nur kurzzeitig aus dem beruflichen Arbeitsprozess ausgeschlossen worden waren. Ein großzügiger finanzieller Transfer, entsprechende Festlegungen im Arbeitsförderungsgesetz, die Gründung von Beschäftigungsgesellschaften schufen dafür günstige strukturelle Bedingungen. Mit der Einsicht, dass Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland kein vorübergehendes Transformationsphänomen bleiben würde, entstand die Frage, wie Arbeitslose beim Erhalt einer konsistenten Beschäftigungsfähigkeit unterstützt, aber auch gegenwärtig noch Erwerbstätige in der Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen gefördert werden könnten. (Bootz 1999) Um den Erhalt und die Weiterentwicklung von Kompetenzen zu fördern, war es daher notwendig, Tätigkeiten zu finden bzw. zu gestalten, die sowohl für Arbeitslose als auch für Erwerbstätige zugänglich waren oder für sie und durch sie erschlossen werden konnten. Traditionelle Weiterbildungskurse schienen offensichtlich dafür nicht mehr auszureichen.

Als ein solches Feld der Kompetenzentwicklung boten sich die vielfältigen Tätigkeiten an, die Individuen außerhalb ihrer Erwerbsarbeit zu tun gezwungen oder die sie freiwillig zu leisten bereit waren und die in Lernorten außerhalb der betrieblich organisierten Erwerbsarbeit oder der Weiterbildungseinrichtungen lagen. (Lernen in Tätigkeitsfeldern ... 1997, Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen ... 1998, Lernen im sozialen Umfeld ... 1999) Dabei ist schon an dieser Stelle festzuhalten, dass der Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld” (LisU) für Ostdeutschland nicht einem allgemeinen Transformationsmodell der nachholenden Modernisierung folgte, in der ost-

deutsche Bildungsverhältnisse den westdeutschen angepasst und linear angeglichen worden wären. Von Beginn an war es notwendig, neuartige Lösungen im Sinne einer offenen Transformation zu entwerfen. Die Transformation der beruflichen Weiterbildung wurde im Programm als historisch voraussetzungsvoll, komplex strukturiert, variabel und partiell offen gestaltet. Die Arbeit darin war also weniger auf Modellübertragung und Nachvollzug westdeutscher Lösungen gerichtet, sondern ein eigendynamischer Wandlungsprozess, in dem Besonderes, Eigenes und auch Neues entstand, was u. a. der Grund dafür ist, dass Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Programmarbeit sehr frühzeitig auch über Ostdeutschland hinaus an Bedeutsamkeit gewannen. (Reißig 1999, S. 143, Thomas 1999, S. 14)

Die gegenwärtigen und hier vorgetragenen Überlegungen gehen davon aus, dass "Lernen im sozialen Umfeld" nach fast zehn Jahren einen Stand erreicht hat, bei dem die Tragfähigkeit und wissenschaftliche Fruchtbarkeit nicht nur gesichert sind, sondern im Rahmen der bildungspolitischen und sozialstaatlichen Diskurse inzwischen höchste Aktualität erfahren haben. Der öffentliche Leistungsnachweis des Programms kann in der Zwischenzeit auf erste empirisch gesicherte Ergebnisse zurückgreifen, die Angebote an politische Entscheidungsträger für die weitere Gestaltung der (Weiterbildungs-)Bildungspolitik darstellen und theoretische Perspektiven in den sozialwissenschaftlichen Diskurs einbringen können.

2 Inhaltliche Konturen des Programms

Im Forschungsverständnis des Programms bildeten sich Grundannahmen heraus, die auch in den folgenden Jahren bis zur Gegenwart für die Arbeit bestimmend sind und das leitende Paradigma bilden.

Berufliche Bildung wird als ein Lernen verstanden, in dem sich Individuen Kompetenzen aneignen, die für die Ausübung, Entfaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Tätigkeit notwendig sind. In anderen Zusammenhängen ist es durchaus möglich, den Begriff des Lernens auf Gruppen, Organisationen, Institutionen oder Regionen auszuweiten. Der Bezug der beruflichen Bildung zum Kompetenzbegriff erscheint als zweckmäßig, weil betont werden soll, dass diese Bildung sich nicht in der Vermittlung und Aneignung von Wissensbeständen, Fertigungsarsenalen oder Fähigkeitskomplexen erschöpft, sondern auf ganzheitliche Persönlichkeitsdispositionen orientiert, die sowohl Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten als auch Wertorientierungen und Einstellungen einschließen. Von Beginn an wurde von den Mitgestaltern des Programms die Ansicht vertreten, dass Kompetenzen sich in der Beziehung zu objektiv gegebenen Zuständigkeiten entwickeln und insofern die Aufmerksamkeit sowohl auf die subjektive Kompetenz als auch die objektiven Bedingungen ihrer Entfaltung gerichtet sein muss. Lernen versteht sich als Aneignungsprozess, in dem Individuen sich Kompetenzen zu eigen machen und für sich gebrauchen lernen. Lernen als Aneignung ist demzufolge immer mit der Zustandsänderung von Persönlichkeitsdispositionen verbunden. Eine solche Sinnzuschreibung verzichtet zwar auf die Attributierung dieser Änderung als Höher- oder Weiterentwicklung des Individuums – auch ein Vergessen kann ein Lernen sein –, aber es sieht berufliche Bildung immer auch als Persönlichkeitsentwicklung.

Es ist eine Konsequenz aus der Mehrdimensionalität und Komplexität von Kompetenzen, dass sie nur begrenzt über spezielle Lehrveranstaltungen (z. B. Kurse) und durch zumeist schulisches Lehren vermittelt werden können. Sie werden vor allem in Tätigkeiten erworben. Qualifikation erlernt man, Kompetenz erwirbt man, wäre eine vielleicht vereinfachende Formel. Es ist Konsens, dass berufliche Weiterbildung vielseitige Kompetenzen, vor allem auch im sozialen, personalen und methodischen Bereich, herausbilden muss, gerade um die Beschäftigungsfähigkeit der aktuell oder potentiell Erwerbstätigen zu erhalten. Dafür existieren jedoch im traditionellen beruflichen Lernen kaum Lernfelder. Als solche Kompetenzen werden häufig Flexibilität, Kreativität, Kooperativität, Antizipativität, Partizipationsbereitschaft oder Empathie angegeben, die sich ihrerseits in solchen Merkmalen

wie Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit oder Partizipations- und Integrationsfähigkeit widerspiegeln.

Dieser Kanon an Kompetenzen verweist auf zwei Phänomene: Im Gegensatz zu den fordistischen Berufsbildungskonzepten finden sich in diesen Kompetenzen klassische Bildungsvorstellungen Humboldtscher Prägung wieder, die auf die individuelle Handlungsfähigkeit, die aktuelle Zweckfreiheit und die Selbstentfaltung, d. h. auf die Ausbildung menschlichen Wesens (Humboldt im Litauischen Schulplan) orientieren. Die alte Teilung zwischen der beruflichen Bildung (als die niedere, geringerwertige) und der allgemeinen Menschenbildung (als die höhere) scheint sich aufzuheben. Die Brauchbarkeit der Bildung des Menschen besteht gerade darin, nicht für unmittelbare Zwecke, sondern für allgemeine brauchbar zu sein, wie auch schon Eduard Spranger 1923 in "Berufsbildung und Allgemeinbildung" angedeutet hatte. Das Individuum entzieht sich unter dem Einfluss weltweiter Veränderungen der Arbeitsgesellschaft dem Zwang, ihn auf spezifische Rollen als Produzent, Kulturträger, Staatsbürger mit gesicherter interner Verhaltenssteuerung und als Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen zu reduzieren.

Eine solche Deutung von beruflicher Bildung als Kompetenzaneignung wehrt sich auch gegen die Stigmatisierung von Alter und Erfahrung und richtet sich gegen eine Hypertrophierung der Jugend und deren flexibles Ungebundensein an Zeit und Raum, an Gedächtnis und Erinnerung. Kompetenzen der genannten Art sind nicht an bestimmte Altersphasen in der menschlichen Ontogenese gebunden.

Es kennzeichnete den neuen – durchaus umstrittenen – Ansatz der beruflichen Weiterbildung, dass sie die Aneignung berufsrelevanter Kompetenzen auch in *Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit* sucht. Das Lernen entgrenzt sich mit den Veränderungen der Arbeitsgesellschaft nicht nur in Bezug auf (Berufs-)Lernzeit, Lernort, Nutzung spezieller Vermittlungspersonen und spezifischer sozialer Formen (der Lerngruppe). (Vgl. Tabelle 1)

Entgrenzungen zeigen sich auch in Bezug auf die Inhalte, indem sich längerfristig festgeschriebene berufsorientierte Curricula oder Regelwerke in ihrer Normativität reduzieren – ohne aufgehoben zu werden – und durch Metakompetenzen (basale Persönlichkeitskompetenzen wie bereits beschrieben) ergänzt werden. Es sind gerade Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit – von uns als soziales Umfeld gefasst – die sich als Lernfeld für die Aneignung solcher Kompetenzen als äußerst effizient erweisen und über die jeweiligen temporären sozialen und thematischen Entstehungszusammenhänge hinaus-

Tabelle 1

Entgrenzungsdimensionen des Arbeitens und Lernens (vgl. auch Kirchhöfer 2000)

Element des Arbeits- und Lernprozesses	Entgrenzung des Arbeitens	Entgrenzung des Lernens
Zeit	Flexibilisierung und Pluralisierung der Arbeitszeitformen in Dauer, biographischer Lage und Regulierungsform	Ausdehnung auf die gesamte Lebenszeit, Diffundierung der Lernzeiten
Raum	Entgrenzung der lokalen Strukturierung und örtlichen Bindung	Auflösung der festen Bindungen an spezifische Lernorte, Extension der Lernräume
Mittel	Wachsende Austauschbarkeit, Kompatibilität und individuelle Verfügbarkeit	IuK-Technologien zur beliebigen Konstruktion von Lernarrangements und Lernnetzen
soziale Form	Auflösung fester kooperativer Bindungen	individuell bestimmte und organisierte Formen
organisatorische Form	Abbau institutioneller Regulierungen und normativ agierender Gefüge, Autonomie der Akteure	Institutioneller Wandel, Zunahme von Selbstorganisationsprozessen
Inhalte	Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit, der Selbstinitiative, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit	Destrukturierung und Flexibilisierung von Curricula, individuell bestimmte Lernarrangements
Biographie	Entstandardisierung und Destabilisierung der kontinuierlichen Erwerbsbiographie	Auflösung biographisch fixierter Lernzeiten
Sinnstiftung	Selbstbestimmte Sinnsetzung gegenüber fremdbestimmten Berufs- und Betriebsbindungen	Aktive selbstorganisatorische Kultivierung der eigenen Lernkompetenz als individuelle Lernkultur

weisen. Die Tätigkeiten im sozialen Umfeld sind sehr häufig multifunktional, komplex im Sinne des Zusammenwirkens von ökonomischen, sozialen, psychischen Zusammenhängen. Sie unterliegen raschen Veränderungen und verlangen eine selbst organisierte Reflexion. Das Lernen im sozialen Umfeld ist in seiner Funktionsbestimmung weiter zu fassen als die berufliche Weiterbildung, indem es auf persönliche Entfaltung, auf die Lebensführung und Lebensorganisation, auf Sinn- und Biographiekonstruktion, auf den aktiven und partizipierenden Bürger und dessen soziale Eingliederung orientiert und in diesen Funktionsbestimmungen den Zugang zu einer verbesserten Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit in der Erwerbsarbeit sucht. Zugleich ist das Lernen im sozialen Umfeld enger als die berufliche Weiterbildung, indem sie nur einen zwar notwendigen, aber nicht hinreichenden Aspekt der beruflichen Weiterbildung erfasst, der durch konkrete Arbeitsqualifikationen jeweils ergänzt werden muss.

Man kann davon ausgehen, dass die berufliche Weiterbildung unreflektiert *Transfereffekte* aus den verschiedenen Lernfeldern nutzt, wobei die Art des Transfers nicht als lineare Übertragung beruflicher Fertigkeit oder beruflich relevanten Wissens zu verstehen ist, sondern als problemorientierter Abruf akkumulierter Kompetenz, die sich in einem integrativen Lernen herausgebildet hat. Der Kompetenztransfer erfolgt also nicht von Tätigkeit A (außerhalb der Erwerbsarbeit) auf eine Tätigkeit B (in der Berufsarbeit), sondern die in der Tätigkeit A erworbene Kompetenz geht in die allgemeine Kompetenzbildung ein und wirkt erst von dort – möglicherweise – auf B zurück. Erwiesenermaßen gewinnen über diesen Transfer die im originären Projektbereich LisU liegenden Lernpotentiale für Unternehmen in Bezug auf Personalentwicklung an Bedeutung. Die Betriebe greifen deshalb bewusst oder unbewusst auf solcherart meist informell erworbener Kompetenzen zurück und gliedern sie in ihren Reproduktionsprozess ökonomischen Kapitals ein.

Unter den Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit (z. B. Spielen, Sporttreiben, Kontemplation, Kommunikation) bringen insbesondere *Arbeitstätigkeiten* durch ihren antizipativen, partizipatorischen und kooperativen Charakter spezielle kommunikative, kognitive, technologische und soziale Kompetenzen hervor. Die Aufmerksamkeit im Programm richtet sich daher im Besonderen auf Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld, in denen sich Lernen vollzieht. Insofern orientiert das *Lernen im sozialen Umfeld* – vergleichbar mit dem Projekt Lernen in der (Berufs)arbeit – auch auf ein Lernen in der Arbeit, die allerdings nicht oder noch nicht Erwerbsarbeit ist. Beide Formen der Arbeit und damit auch das Lernen in ihnen stellen gleichwertige, wenn auch nicht gleichförmige Tätigkeitsbereiche dar. Dabei stützen wir uns auf ein Verständnis von Arbeit als zielgerichtete Tätigkeit, bei der künftige Resultate mehr oder weniger fest umrissen gedanklich vorweggenommen werden. Damit unterscheidet sich Arbeitstätigkeit von spontanen affektiv gesteuerten oder unbewussten Formen der Tätigkeit. Im Arbeiten - und damit ist ein weiteres spezifisches Merkmal benannt - wirkt das Individuum auf eine außer ihm existierende Wirklichkeit ein (Gegenstände, Verhältnisse, andere Menschen) und sucht eine Veränderung dieser Gegebenheiten zu bewirken. Es entäußert und objektiviert seine Absichten und seinen Willen in diesen Gegebenheiten und erzeugt so ein Bleibendes, Ruhendes gegenüber dem Flüchtigen, Unruhigen - z. B. des Spiels oder der Kommunikation. Erst die Objektivierung in einer außerhalb von ihm liegenden Gegebenheit gibt dem Individuum die Möglichkeit, im Produkt seine Wesenskräfte zu spiegeln und sich zu erkennen. Es kann die sinnliche Erfahrung - und darin liegt der unschätzbare Wert des Arbeitens - mit sich selbst machen.

Für die weiteren Ausführungen ist festzuhalten, dass sich das Forschungsinteresse auf ein Lernen im sozialen Umfeld bezieht, das wesentlich an Arbeits-

tätigkeiten (im beschriebenen Sinne) gebunden ist. Eine durchaus mögliche Ausdehnung des Lernens auf alle möglichen Lebenstätigkeiten (spielen, sammeln, essen, meditieren) und lebensweltlichen Zusammenhänge würde die Untersuchungsperspektiven möglicherweise banalisieren und verwässern. Eine solche Konzentration auf das Lernen in Arbeitszusammenhängen erleichtert zudem die Vorstellung der Übergänge zwischen verschiedenen Formen der Arbeit und betont die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen, z. B. gebrauchswertorientiert zu sein, Teilarbeit einer notwendigen reproduktiven Gesamtarbeit der Gesellschaft zu sein, ein Bedürfnis zu befriedigen, das Resultat der beabsichtigten Veränderung vorwegzunehmen, die eigenen Wesenskräfte im erreichten Resultat spiegeln zu können, sinnstiftend zu sein. Sie beschränkt das Lernen nicht von vornherein auf eine bestimmte Form der Arbeit (mehrwertschaffend, entlohnt, hierarchisch organisiert) zu sein und öffnet sich so auch für den ganzen Reichtum an Arbeitsformen der gemeinnützigen, der so genannten ehrenamtlichen oder freiwilligen Arbeit, der Bürgerarbeit oder Gemeinwesenarbeit, der Non-Profit-Arbeit, der familialen Arbeit, der Eigenarbeit.

Es ist deshalb auch fragwürdig, vielleicht sogar irreführend, von einem Ende oder der Krise der Arbeitsgesellschaft zu sprechen, davon, dass der Gesellschaft "die Arbeit ausginge". In die Krise ist heute nur eine bestimmte Form der Arbeit, die mehrwertschaffende und entlohnte Arbeit, vielleicht sogar nur die fordistisch organisierte Arbeit geraten. Die postfordistische Gesellschaft befindet sich in einem Widerspruch, der die Gesellschaft zu zerreißen droht, zwischen der Verknappung der bezahlten, d. h. der durch die Bezahlung gesellschaftlich anerkannten Arbeit und dem Reichtum der Gesellschaft an notwendigen Arbeiten. Das gesellschaftliche Arbeitsvermögen wird mit immer mehr Aufwand und während längerer Zeit geformt, aber in zeitlich geringerem Umfang und in eingeschränkteren Bereichen ausgeschöpft und in einem höherem Grade vergeudet als in allen vorangegangenen Epochen. Der "traditionelle" Arbeitsmarkt kann dieses produzierte Arbeitsvermögen nicht verwerten, d. h. gewinnbringend einsetzen.

Das Lernen im sozialen Umfeld verweist auf Arbeitsformen außerhalb der bezahlten Arbeit und sucht die in diesen Formen liegenden Ressourcen an Sozialität, Innovation und Produktivität, die für die Lebensbewältigung – die beruflich strukturierte Erwerbsarbeit eingeschlossen – von Bedeutung sind. Eine solche Feststellung erzeugt sofort den Vorwurf, eine ideologisierende Kompensation von Fehlentwicklungen der Gesellschaft anzubieten, die dem Individuum eine gesellschaftlich anerkannte Arbeit ansonsten verweigert. Eine mögliche Antwort ist in den vorangegangenen Formulierungen enthalten. Der modernen Gesellschaft mangelt es nicht an notwendiger Arbeit, ihr Problem besteht vielmehr darin, *die Formen der gesellschaftlichen Anerken-*

nung der Arbeit zu verengen und auf eine Form – der mehrwerterzeugenden Lohnarbeit – zu reduzieren. Der Postfordismus inthronisiert das Humankapital, aber er weiß sich seiner nicht wirklich zu bedienen. Die Gesellschaft wird daran gemessen werden, wie sie bei vorausgesetzter Existenzsicherung neue Formen der Anerkennung entwickelt oder die alten Formen ausdehnt und neue Sphären bezahlter Arbeit schafft.

Den Akteuren im sozialen Umfeld könnte nun entgegengehalten werden, dass sie sich auf eine gesellschaftliche Diskussionsebene begeben, die eigentlichen – auf Lernen orientierten – Fragestellungen kaum berühren. Dazu kommt, dass es offensichtlich um ein Lernen in der Sphäre außerhalb von Erwerbsarbeit geht. Aber gerade an dieser Stelle liegt auch der Scheideweg. Solange das in der beruflichen Weiterbildung geforderte bzw. ermöglichte Lernen nur auf die rasche Wiedereingliederung/Anpassung/Vorbereitung in bzw. auf den (bezahlten) Arbeitsmarkt orientiert, wird sie eingestehen müssen, dass ein solcher Weg für viele Menschen eine Sackgasse darstellt, da für sie die Wiedereingliederung nicht mehr in Betracht kommt. Oder es orientiert auf Lebenstätigkeiten, die aber nicht mehr gewinnorientiert sind, zwar den allgemeinen Reproduktionsprozess der Gesellschaft in den Regionen konstituieren, sich aber dem marktorientierten Wirtschaftskreislauf entziehen und auf die Gestaltung von Lebenswelt orientieren.

Das Lernen in Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit beruht auf verschiedenen Wirkungszusammenhängen, es genügt also nicht, dem Individuum eine Arbeitsaufgabe zu übertragen und zu meinen, die Arbeit entfalte dann ihre wohltuende persönlichkeitsfördernde Wirkung und fördere das Lernen. Zu diesen Wirkungszusammenhängen gehören:

- *die Lernhaltigkeit der Arbeitstätigkeit*, das Anspruchsniveau d. h. die personalen Anforderungen der Arbeitsaufgabe, die Sinnlichkeit des Arbeitsgegenstands, die Komplexität und Kompliziertheit des Mittelgebrauchs und der Zweck-Mittel-Beziehung, der Zeitaufwand;
- *die Lernstimulans der Arbeitssituation*, womit die Vergegenständlichungsmöglichkeiten der Arbeit, die gesellschaftliche Anerkennung des Arbeitsergebnisses, die Erstmaligkeit der Situation und das Verhältnis von Kreativität und Routine in der Abarbeitung, aber auch die Perspektiven weiterer Arbeit gefasst sind;
- *die Lernintensität der sozialen Umgebung*, die u. a. durch den Grad an öffentlicher Wahrnehmung der Arbeit, die Beziehungen der Kooperativität und der Konkurrenz oder die Partizipation in Entscheidungsfindungen in der Arbeit bestimmt wird, Faktoren, die auch in hohem Maße die Kultur der Arbeit bestimmen (Erpenbeck/Heyse 1999).

Diese Faktoren Lernhaltigkeit, Lernstimulans, Lernintensität bilden objektive Faktoren der *Lernförderlichkeit* einer Arbeitstätigkeit (den Lernkontext) dafür, ob das Individuum überhaupt sein Lernen entfalten und Lernbereitschaft und Lernintensität hervorbringen kann. Nicht die Umwelt an sich wirkt lernfördernd, sondern die in der Umwelt gelagerten Arbeitstätigkeiten bzw. Arbeitsverhältnisse und auch nicht die Arbeit an sich entfaltet das Lernen, sondern die in der Arbeit enthaltenen Komponenten der Lernförderlichkeit. Jeder kennt eintönige, monotone Arbeiten oder Arbeiten, deren Ergebnis nicht gebraucht wird bzw. der Vergessenheit anheim fällt, Tätigkeiten, die dem Individuum auf mehrfache Weise entfremdet sind und letztlich Lernen verhindern, ein Vorwurf, der u. a. dem schulischen Lernen gegenüber erhoben wird, in dem das Lernen verlernt werde. Alle anderen Einfluss- und Stützfaktoren des Lernens (z. B. zeitliche Dauer, räumliche Gegebenheiten) sind gegenüber der Lernförderlichkeit der Arbeitstätigkeit nachgeordnet, und insofern geht es auch nicht nur darum, Arbeitstätigkeiten im Sinne von Beschäftigungen für Erwerbslose zu organisieren, sondern Arbeitstätigkeiten, die eine möglichst hohe Lernförderlichkeit enthalten. Eine solche Feststellung trifft uneingeschränkt auch auf die Arbeits- und Lernfelder außerhalb der Erwerbsarbeit bzw. außerhalb von Institutionen zu, was darauf verweist, dass die *Motivation zur Weiterbildung bzw. zum kontinuierlichen, tätigkeitsbegleitenden Lernen wesentlich in der lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsplätze und der Arbeitsaufgaben im sozialen Umfeld liegt*.

Eine andere Frage ist die nach den subjektiven Momenten des Lernens, die vor allem durch die subjektive Wahrnehmung der in der Arbeit enthaltenen Möglichkeiten, die Gerichtetheit des Aneignungsprozesses (Ausdauer, Konzentration), die Reflexivität und Selbstreflexivität gegenüber dem Prozess und dem Resultat der Tätigkeit bestimmt werden. Es kann durchaus sein, dass eine Arbeit vielfältige Möglichkeiten der Entfaltung des Lernens enthält, aber das Individuum diese Möglichkeiten nicht wahrnimmt oder sich ihnen verweigert, und es ist auch denkbar, dass eine Arbeit nur wenige Lernmöglichkeiten zu enthalten scheint, das Individuum aber eine Reihe von Möglichkeiten entdeckt, hervorbringt, in die Tätigkeit hineinlegt. Die *Lernförderlichkeit ist also eine Konstruktion, die objektive und subjektive Momente vereint*. Das Lernen in der Arbeit bzw. anderen Tätigkeiten ist ein weitgehend durch das Individuum *selbst organisierter Lernprozess*, wobei mit dem Begriff der Selbstorganisation sowohl die Momente der Selbstbestimmung (des Lernziels, des Lerninhalts, der Intensität, der Zeit usw.), der Selbststeuerung und der Selbstkontrolle erfasst werden. Kompetenzen sind nach Erpenbeck/Heyse (1999, S. 25) Selbstorganisationsdispositionen konkreter Individuen. Weiterbildung erfüllt also ihre Funktion in dem Maße, wie sie den Lerner in die Lage versetzt, "chaosbedingte Unsicherheitssituationen selbstorganisiert zu überwinden, relative Ziele im Lernen und Handeln he-

rauszubilden und das Lernen als Suchbewegung selbständig vollziehen zu können". Es sei an dieser Stelle aber noch einmal hervorgehoben, dass auch der Begriff der Selbstorganisation das Moment des Organisierens einschließt und damit auf objektive Ermöglichungsstrukturen verweist. Die Organisation des eigenen Lernens vollzieht sich in sozialen Strukturen, u. a. in Zuständigkeitshierarchien, unter materiellen Rahmenbedingungen und ist daher vorstrukturiert. Organisation und Selbstorganisation des Lernens sind insofern nur relativ zueinander bestimmbar.

Der Begriff selbst organisiertes Lernen verweist auf einen anderen Zusammenhang, der häufig mit dem Lernen im sozialen Umfeld gebraucht wird – dem *informellen Lernen*. Lernen im sozialen Umfeld sei ein – im Unterschied zum formellen Lernen – ein Lernen informeller Art, in dem das Individuum sich keiner Institutionen, Regeln, Vermittlungspersonen bediene und nicht in organisierten Formen verlaufe.

Tabelle 2

Merkmale formellen, informellen und nonformellen Lernens (nach Kirchhöfer 2000, S. 38)

Formelles Lernen	Informelles Lernen	Nonformelles Lernen (beiläufiges Lernen)
fremdorganisiert	selbstorganisiert	nicht organisiert
Zielvorgabe (curriculare Lernziele)	individuelle Zielantizipation	nicht zielgerichtet
eigenständig	Abgehoben	integriert (als Nebenprodukt)
Eigenzeit	Eigenzeit	Gleichzeitigkeit
bewusst/reflektiert	bewusst/reflektiert	vorerst unreflektiert
fremdbestimmter Lernrhythmus	selbstbestimmter Lernrhythmus	sporadisch
problemunabhängig	Problemorientiert	problemgebunden

Das Beispiel des informellen Lernens und seiner Beziehungen zum formellen Lernen zeigt, dass das Erkenntnisinteresse für eine weitere Gestaltung der beruflichen Weiterbildung in den Übergängen liegt. Von Projektinteresse ist für berufliche Weiterbildung nicht vorrangig eine bestimmte Lernform oder eine spezifische Lerninstitution oder ein bestimmter Typus der Lernsituation, sondern die Bewegung zwischen den Formen, den Inhalten, den Typen. Es ist die Konsequenz aus den Entgrenzungsvorstellungen von Arbeit, Lernen oder Lebensführungen, dass die Bewegung, die Übergänge, die *Schnitt- oder Anschlussstellen, die Vermittlungen für die Gestaltung von Lernprozessen erkenntnisbedeutsam werden*. Im Sinne einer weiteren Eingrenzung des Untersuchungsfelds gestalten und erforschen Projekte im Be-

reich LisU *Übergänge und Vermittlungen zwischen den verschiedenen Inhalten, Formen, Strukturen und Typen des Lernens in Arbeitstätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit und der möglichen Übergänge in die berufliche Arbeitstätigkeit bzw. das berufliche Lernen.* Dabei erfolgt keine ausschließliche Konzentration – auf das informelle Lernen, sondern auf die Übergänge zum formellen oder nonformellen Lernen zum informellen, und es wird danach gefragt, welche auch institutionellen Voraussetzungen formelles Lernen bieten muss, damit die Individuen informelles Lernen bewältigen können. Im informellen Lernen wird nach den Bereichen gesucht, die einer Systematisierung, Abstraktion, begrifflichen Präzisierung im formellen Lernen bedürfen. Es ist von Interesse, welche Räume (fremd)organisiertes Lernen für die Entfaltung eines selbst organisierten Lernens öffnen muss und wie die Kompetenz zum selbst organisierten Lernen effizient organisiert werden kann. Die Erkenntnistätigkeit konzentriert sich ebenfalls nicht – wohin auch Überlegungen gingen – auf das Lernen im Dritten Sektor (so verlockend dies auch sein mag), sondern auf die Vermittlungen zwischen den Sektoren. Die Erkenntnisarbeit orientiert sich auch nicht auf die Region selbst und ihre Entwicklung. Die Lernende Region – wie auch ein gleichlautendes Förderprogramm des BMBF beschreibt – wird für LISU erst erkenntnisbedeutsam, in dem Übergangsstrukturen des Lernens und Arbeitens in der Region zum Gegenstand der Gestaltung und Forschung gemacht werden.

Einige dieser Schnittstellen/Übergänge/Bewegungen sind in der Zwischenzeit als Ergebnis der Arbeiten im Forschungsfeld genauer bestimmbar. Es sind die Übergänge zwischen

- Tätigkeitsfeldern/-bereichen (bezahlter – nicht oder noch nicht bezahlter Arbeit, freiwilliger – zugewiesener Arbeit, Familienarbeit – Erwerbsarbeit, Eigenarbeit – Erwerbsarbeit, Bürgerarbeit – Erwerbsarbeit: Die Übergänge ließen sich unschwer vervielfachen, wenn die Arbeitsformen weiter aufeinander bezogen werden (z. B. die Übergänge zwischen Bürgerarbeit, Eigenarbeit und Erwerbsarbeit);
- Tätigkeiten, die als Arbeit bzw. nicht als Arbeitstätigkeit attribuiert werden (z. B. in der familialen Tätigkeit der Freizeit);
- Erwerbsarbeit und einer nicht dem Erwerb von Existenzmitteln dienender Arbeit (z. B. in der Eigenarbeit);
- den verschiedenen Lernformen, wie schon angedeutet zwischen informellem und nonformalem bzw. formalem Lernen, zwischen (fremd)organisiertem Lernen und selbst organisiertem Lernen, zwischen institutionalisiertem und nichtinstitutionalisiertem Lernen;
- den verschiedenen Institutionen und Institutionentypen, “traditionellen” und nichttraditionellen Bildungsinstitutionen und den darin praktizierten verschiedenen Formen des Lernens und Lehrens.

Die Integration der verschiedenen Lernformen und die Stimulans einer solchen Verflechtung in Lernkulturen bedarf entsprechender Bewertungssysteme. Kriterien und Verfahren der Beurteilung und Anerkennung müssen nicht nur verlässlich und objektiv, sondern auch allgemein anerkannt und den Abschlüssen von Institutionen gleichwertig sein. Insofern bleibt die *Bewertung und Zertifizierung (Wertung und Anerkennung) des informellen und beiläufigen Lernens* auch ein Arbeitsthema im Programm "Lernen im sozialen Umfeld". Hier sind noch viele Fragen offen, so z. B. welche Verfahren der "Kompetenzmessung" dafür eingesetzt werden können oder welche Bewertungsniveaus notwendig sind, um neuen bürokratischen Überregelungen vorzubeugen.

Es wurde mehrfach darauf verwiesen, dass die Übergänge, Schnitt- oder Anschlussstellen lernförderlicher Strukturen bedürfen, die Vermittlungen zwischen den verschiedenen Lernorten, -formen, -strukturen, -typen organisieren, stützen, initiieren. Das Lernen im sozialen Umfeld zu gestalten, heißt vor allem *lernförderliche und lernfördernde Vermittlungsglieder (Strukturen, Institutionen)* zu schaffen. Vermittlungsstrukturen im Sinne lernförderlicher Strukturen bilden sich sowohl informell als auch formell heraus, unterliegen einer hohen Dynamik und verhalten sich weitgehend zweck- und interessenorientiert.

Es ist wiederum Ergebnis der Erkenntnisprozesse im Forschungsfeld, dass die Gestaltung von lernförderlichen Strukturen nur eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für die Entfaltung des Lernens darstellt. Offensichtlich bedarf es eines weiteren Bündels von Einflussfaktoren, die in den mentalen, sozialen, emotionalen, soziokulturellen Zusammenhängen zu identifizieren sind. Unter einer solchen Sicht gewinnt für das Lernen im sozialen Umfeld die Erkenntnis an Bedeutung, dass sich das Lernen im sozialen Umfeld im Rahmen von Lernkulturen vollzieht und diese Lernkulturen auch entstehen lässt. Auch in Betrieben und Unternehmen bilden sich Lernkulturen heraus, Schulen verkörpern eine bestimmte Lernkultur und ethnische Milieus prägen eine Lernkultur aus. Lernkultur verstehen wir als System von "Ordern" oder "Ausführungsprogramme für Sozialität auf kognitiver, kommunikativer und soziostruktureller Ebene" (Schmidt 1994, S. 243), die sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen herausbilden und sich formeller Regeln, explizit formuliertere Normen aber auch als emotional geprägte Muster bedienen. Erpenbeck/Heyse (1999, S. 24) formulieren ähnlich *"Lernkultur ist das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Sie umfasst als Voraussetzungen Lernorte, Lernmethoden, Lernregularien"* und ist wertbasiert (Wert des Lernens im Verhältnis zu anderen Werten, Wert der Lernhaltigkeit einer Arbeitsaufgabe, Wert des Gelernten,

Wert des Lernalers, Wert einer Lernumgebung, Wert einer Lerninstitution, Wert eines Lernabschlusses). Ohne Werte gäbe es keine Lernkultur, aber diese Werte bilden keine - wie oft behauptet - strukturlose Collage, sondern bilden ein Ordnungssystem, -raster, -gefüge. Lernkulturen des sozialen Umfelds bilden mit den verschiedenen genannten Lernkulturen umfassendere lernkulturelle Zusammenhänge und zugleich prägen sie spezifische Lernkulturen. Für die berufliche Kompetenzentwicklung ist die Vorstellung von Lernkulturen nicht nur ein Hoffnungsbegriff, der vielleicht neue Ressourcen verheißt, sondern könnte auf gestaltungsbedeutsame Zusammenhänge der Bildungslandschaft verweisen:

- Lernkulturen konstituieren sich wesentlich in lebensweltlichen Zusammenhängen, die ihrerseits Beziehungen, Netzwerke, Geflechte stiften. Mit einer spezifischen Lernkultur wird ein nicht nur kulturelles Kapital, sondern auch *soziales Kapital* – z. B. für Ostdeutschland das einzig verfügbare Kapital – konstituiert, das u. a. anhaltende Sozialbeziehungen nutzt. Lernen im sozialen Umfeld produziert soziale Assoziationen (Putnam) bzw. soziales Kapital (Bourdieu). *Soziales Vertrauen, Normen der generalisierten Reziprozität (der Gegenseitigkeit) und Assoziativität* werden entwickelt. In der aktiven Teilnahme an den Gestaltungsprozessen in den Regionen und dem damit verbundenen Lernen – und nicht in egozentrischen meditierenden Selbsthilfegruppen oder Scheckbuchgemeinschaften – bilden sich soziale Kompetenzen heraus. Viele der z. B. in Ostdeutschland wirkenden neuen Selbständigen oder Teamgründungen agieren auf der Grundlage anhaltender Sozialbeziehungen, die einen gemeinsamen Lernprozess durchlaufen haben. Die Lernerfahrungen haben eine neue Gemeinsamkeit der Beziehungsgeschichten hervorgebracht, die soziales Vertrauen als Wert begründet und eine informelle Öffentlichkeit konstituiert.
- Die Akteure – nicht nur in Ostdeutschland – sind in ihrem Bildungs- bzw. Lernverhalten durch vielfältige nichtökonomische Motive beeinflusst. Sie haben altersspezifisch und lebensweltlich geprägte Lernorientierungen (z. B. Weiterbildung als Strategie des “Durchmuddelns” bis zum Erreichen des Rentenalters oder auch als Überbrückung bis zum Berufseinstieg oder als Phase des Sicherprobens oder des experimentellen Spielraums). Die Befunde in den Projekten signalisieren die unterschiedlichsten Abweichungen vom Idealtypus des “Bildungsnehmers”, wie z. B. die Abweichung von der Leistungsorientierung für Bildungserwerb, dem Gewinnmotiv oder dem Rationalverhalten in der Weiterbildung, aber sie zeigen auch die durch solche Muster gewonnene Handlungssicherheit. Diese Vielfalt des Lernens im sozialen Umfeld könnte sich als Ressource erweisen. Es liegt

am bisherigen institutionellen Schematismus, dass Phantasielosigkeit des Weiterbildens zur Staatsräson und im Übrigen auch zur Transformationsräson wurde.

- Lernkulturen ermöglichen Bottom-up-Entwicklungen in Regionen, sie befähigen Akteure auch Traditionen abzurufen, sie beeinflussen Handlungsrouinen, Zeiten und Räume des Sichbildens, und sie bestimmen Eigensinn und Eigenart des Lernens, das für eine Genese der Arbeitsexistenz aus dem Nichts charakteristisch ist. Insofern bricht die Vorstellung des Lernens im sozialen Umfeld als ein konstitutives Moment von Lernkultur auch mit den Vorstellungen, als sei Ostdeutschland eine Tabula rasa oder ein institutionelles Vakuum gewesen und richtet sich auch gegen eine Vernachlässigung des Innovationspotentials sog. “bildungsferner” Schichten in allen Regionen. Es bleibt die Erkenntnis, dass es gerade sozio-kulturelle Faktoren sind, die für das Modell eines veränderten Weiterbildens im Sinne von Kompetenzentwicklung bestimmend werden. Diese Faktoren bilden nicht nur ein Kontextphänomen des Lernens oder dessen Instrument/Mittel, sondern konstituieren die Lebenswelten, die zugleich Lernwelten sind. Die sozio-kulturellen Zusammenhänge entwickeln sich aber vor allem aus dem sozialen Umfeld heraus bzw. in ihm. Die kulturelle Lebenswelt oder die lebensweltliche Lernkultur kann regelrecht ein Gegengewicht zur Hypostasierung administrativer Konstruktionen und auch zur Verselbständigung praktischer Institutionen und ihrer Interessenbindungen darstellen.
- Lernkulturen – und das erschwert auch ihren Forschungszugang weisen vielfältige regionale, interkulturelle, soziale, geschlechtsspezifische und generative Differenzierungen auf. Die in der Literatur diskutierte gesellschaftliche Ungleichbeteiligung an Weiterbildung – im Sinne wachsender Weiterbildungschancen mit steigender Hierarchieebene – könnte dabei peripher sein, aber es ist diese Ungleichbeteiligung, die sozial selektiv wirkt. Lernen im sozialen Umfeld kann sowohl die Chance sozialer Angleichung wie auch das Risiko verschärfter sozialer Ungleichheit und weiterer Benachteiligungen sozialer Gruppen tragen. Die Balancesicherung zwischen eigenverantwortlichen und gestütztem Lernen wird so auch zu einer Gestaltungs- und Forschungsaufgabe im Bereich “Lernen im sozialen Umfeld”.

Die relativ ausführlichen Aussagen zum Inhalt des Forschungsprogramms “Lernen im sozialen Umfeld” gestatten jetzt auch eine kritische Reflexion zum Begriffsgebrauch, wobei ein mehrfach betonter Zusammenhang wiederholt werden soll, dass Begriffe Werkzeuge sind, die nach den Kriterien der Zweckmäßigkeit gebildet werden.

Die Bezeichnung “Lernen im sozialen Umfeld” löste anfänglich ob des Teilbegriffs “soziales Umfeld” Irritationen aus. Verschiedentlich wurde sogar der Vorwurf erhoben, die Bestimmung nur negativ zu fassen und einen Status als Residualkategorie zu kreieren. Tatsächlich schien damit nur gefasst zu werden, dass dieses Lernen nicht in der Erwerbsarbeit, *nicht* in Unternehmen und auch nicht in Weiterbildungseinrichtungen stattfindet. Die durch Kirchhöfer angebotene Begriffsbestimmung wies aus diesem Dilemma keinen Ausweg, wenn der Begriff dahingehend bestimmt wurde: “’Soziales Umfeld’ bezeichnet die Gesamtheit der sozialen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit bzw. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur”. (Kirchhöfer 1998, S. 29) In der Zwischenzeit hat sich ein Begriffsgebrauch durchgesetzt, mit “Lernen im sozialen Umfeld” vor allem Lernprozesse in Arbeitstätigkeiten zu fassen, die außerhalb traditioneller Erwerbsarbeit der Individuen verlaufen, sich in entsprechenden sozialen Strukturen vollziehen (wie Familie, Freundeskreis, Nachbarschaften, Gemeinden, Vereinen, auch geförderter Projektarbeit und Regionen) und die von Individuen selbstgewollt und selbstgesteuert werden. Die Vagheit des Begriffs erwies sich sogar als nützlich, indem sie es ermöglichte, bisher wenig beachtete Lernformen aufzugreifen. Der Zusammenhang zur betrieblichen Weiterbildung bleibt gewahrt, indem die Tätigkeiten im sozialen Umfeld häufig aus den erwerblichen Tätigkeiten hervorgehen, auf sie zurückwirken und selbst neue Formen der Erwerbsarbeit hervorbringen.

3 Inhaltliches und methodisches Konzept des Programms “Lernen im sozialen Umfeld”

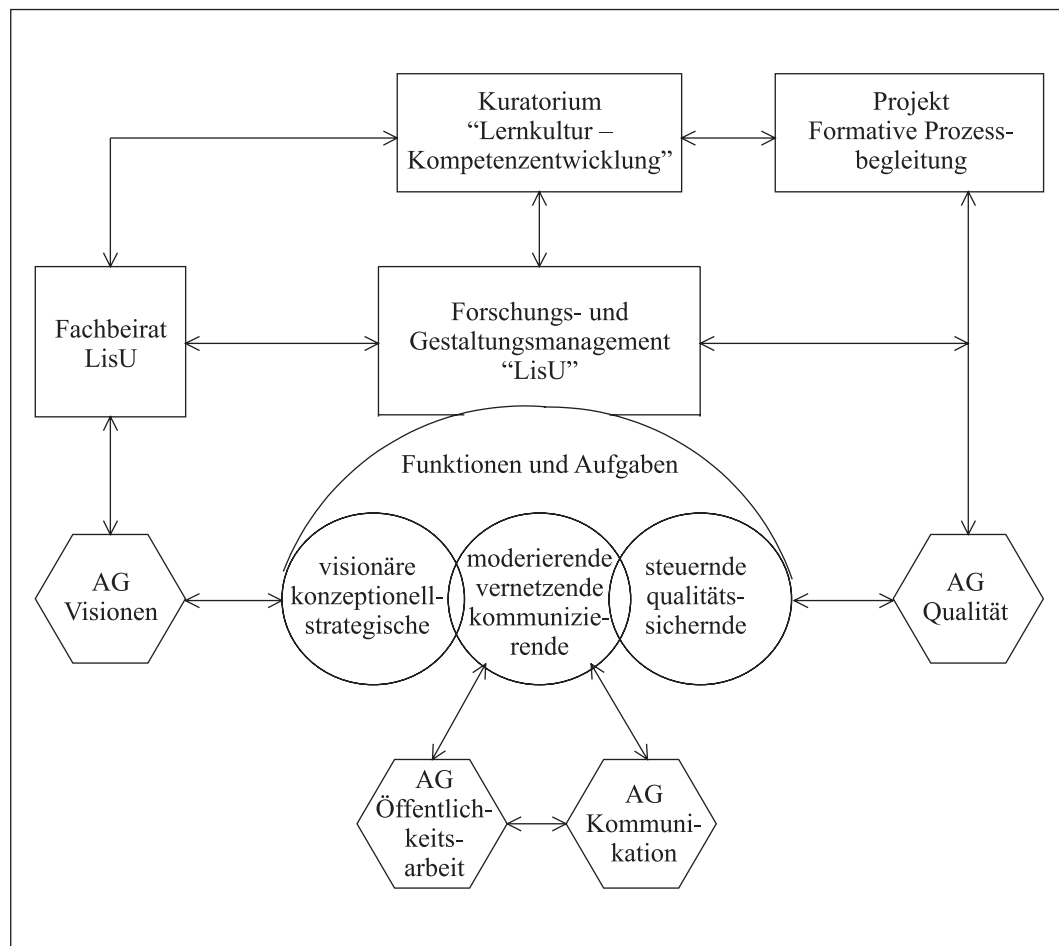
3.1 Programmmanagement

Im Folgenden soll ein Bild über das Gestaltungskonzept des nun über sechs Jahre laufenden Programms “Lernen im sozialen Umfeld” vermittelt werden. Themenfelder und darin enthaltene Forschungsfragen sowie Fragen nach neuen praktischen Gestaltungsansätzen haben sich ständig ausdifferenziert. Damit wurde eine inhaltliche Themenstrukturierung zu einer immer wichtigeren, gleichwohl komplizierteren Aufgabe. Auch wenn die Entwicklung des Programms nach wie vor ein offener Suchprozess ist, bedarf es formulierter und ständig überprüfter “Leitziele”, d. h. Positionierungen zu wissenschaftstheoretischen und gesellschaftlichen Diskursen einschließlich einer diesbezüglichen Selbstreflexion.

Gestaltungs-, Reflexion- und Managementstruktur des Programms bilden eine Einheit. Sie funktionieren als System, in dem sich inhaltlich strukturierte Themenentwicklung und -bearbeitung aus einem strategischen Programmmanagement generieren, das Erkenntnisse, Erfahrungen und Ressourcen unterschiedlicher themenrelevanter Wissenschaftsdisziplinen zusammenführt und gleichfalls mit vielfältigen Formen von Akteurshandeln auf unterschiedlichen Ebenen verknüpft.

Der Grundstruktur von Projekten und Projektbereichen ist eine Managementstruktur zugeordnet, welche die vielfältigen Informations- und Kommunikationszusammenhänge steuern und unterstützen soll und selbst wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren gezwungen ist. Es ist interessant, dass sich eine solche Managementstruktur selbst Institutionalisierungsformen in Form von Arbeitsgruppen, Programmbereichen, Projektverbünden schuf und so ein eigenes Netzwerk hervorbrachte. Die Folgen dieser Institutionalisierungen sind ambivalent. Einerseits erweist sich ein solches Managementnetzwerk als dringend erforderlich, um den Prozess und seine Verflechtungen transparent und damit beherrschbar zu machen, andererseits erzeugt ein solches Netzwerk einen hohen Leitungsaufwand, der zudem personell zentriert gehalten werden muss. Es ist insofern auch Anliegen der Programmleitung, die Effizienz der eigenen Managementstrukturen ständig zu prüfen und endogenen Evaluationsmechanismen zu unterwerfen. (Vgl. Übersicht 1)

Übersicht 1



3.2 Inhaltliche Themenfelder

In der Übersicht 2 (S. 156) wird eine aktuelle inhaltliche Themenstrukturierung für Projekter- und -bearbeitung vorgestellt, die ständig kritisch hinterfragt und entsprechend modifiziert wird.

“Lernen im sozialen Umfeld” ist ein Forschungsprogramm mit einem breiten Raum für offene Entwicklungs- bzw. Gestaltungsarbeit. Im Rahmen vielfältiger sowohl theoriegeleiteter als auch empirischer Studien werden wissenschaftliche Fragestellungen bearbeitet. Diese einzelnen Arbeiten stehen selbst mehr oder weniger eng zueinander in Beziehung, haben vor allem Explorations- und Monitoringfunktionen wie z. B. zu veränderten Tätigkeits- und Lernbiografien, zum Erhalt und zur Entwicklung von Innovationsfähigkeit (einschließlich “Schöpfung” von Arbeit), zu Unterstützungsformen für Individuen und Gruppen oder zum Zusammenhang zwischen dem Lernen im sozialen Umfeld und der betrieblichen Personalentwicklung (vgl. Übersicht 3, S. 157).

Übersicht 2

Themenfelder für die Projektarbeit im Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld

Studien	LisU-Innovationen – Erhalt und Entwicklung von Innovationspotenzialen	Tätigkeits- und Lernbiografien in einer veränderten Arbeitsgesellschaft, Entgrenzungsprozesse	Unterstützungsformen für Individuen und Gruppen sowie zur Gestaltung von Lernarrangements	Lernen im sozialen Umfeld – Element betrieblicher PE, Kompetenztransfer, Kompetenzbewertung
Forschungs- und Gestaltungsprojekte bezogen auf Gruppen	Potenzialerhalt und -entwicklung Arbeitsloser – Erschließung neuer erwerbssichernder und sinnerfüllender Tätigkeiten	Erhalt und Entwicklung von Potenzialen Älterer in demografischen Wandlungsprozessen	Jugendliche und junge Erwachsene – Kompetenzentwicklung in offenen Übergängen und neuen Beschäftigungsfeldern	
Regionales Forschungs- und Gestaltungsprojekt	Tätigkeits- und Lernagenturen – Lerndienstleistungen/Intermediäre Funktionen zur Gestaltung regionaler Lernkulturen			

Einen wichtigen Platz nehmen die Gestaltungsprojekte als offene Entwicklungsprojekte ein (vgl. Übersicht 4, S. 158 und Übersicht 5, S. 159; vgl. auch Bootz u. a. 2002), in denen geförderte Akteure bzw. Akteurteams konkrete Forschungs- und vor allem Gestaltungsarbeit leisten, d. h. möglichst transferierbare Modelle entwickeln. Sie reflektieren ihre Arbeitsweisen, Ergebnisse, Wirkungen und Nutzen ihres Handelns und machen sie gleichfalls transparent bzw. zugänglich für die Entwicklung und Beantwortung von Forschungsfragen. Dabei übernehmen sie eine Rolle von Praxisforschung, die an anderer Stelle genauer diskutiert wird. Dies scheint uns wichtig, da diese Art von Projektarbeit mit einer dahinter liegenden Projektarchitektur einen eigenen Wert besitzt. So arbeiten derzeit Akteure zum Thema “Jugendliche und junge Erwachsene – Kompetenzentwicklung in offenen Übergängen und neuen Beschäftigungsfeldern”, zum Thema “Netzwerk – Jugendliche an der Zweiten Schwelle”, zum Thema “Unterstützungsstrukturen für Übergänge von Arbeit für Ältere”. Das sowohl inhaltlich komplexeste als auch finanziell bzw. personell umfangreichste Projekt hat den Titel “Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Funktionen zur Ausgestaltung regionaler Lernkulturen” (Management für regionale Lernkulturen). Es ist in fünf ost- und drei westdeutschen Regionen angesiedelt. Schon von der Bezeichnung her ist erkennbar, dass sich die Projektphilosophie, Vermittlungs- und Unterstüt-

zungsstrukturen des Lernen an Übergängen, Schnittstellen zu bearbeiten, durchgesetzt hat.

Übersicht 3

Studien im Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld”

Themenfelder	Studien
Tätigkeits- und Lernbiografien in einer veränderten Arbeitsgesellschaft, Entgrenzungsprozesse	Kompetenzentwicklung junger Menschen Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS), Meißen Soziales Lernen in Tätigkeitsfeldern des bürger-schaftlichen Engagements – Transferprozesse in die Erwerbsarbeit. Exemplarische Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands Munich Institute for Social Science (MISS), München und Berlin Neue Formen arbeitszentrierter Lebensgestaltung: Kompetenzentwicklung bei Beschäftigten im IT-Bereich Freie Universität Berlin Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie
Unterstützungsformen für Individuen und Gruppen sowie zur Gestaltung von Lernarrangements	Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld: Typologien neuer Lernorte, Organisationsstrukturen und Kompetenzprofile Universität Göttingen, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik Typologisierung unterschiedlicher (neuer) Institutional-formen (Lernorte) im sozialen Umfeld. Zur Förderung von Kompetenzerwerb im Spannungsfeld von Erwerbsarbeit und Freizeit Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA), Bielefeld Leitlinien, Handlungshinweise und Methoden zur Unterstützung von Tätigkeiten im sozialen Umfeld für Prozessbeteiligte (insbesondere im Rahmen von Freiwilligentätigkeit) Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik
LisU-Innovationen – Erhalt und Entwicklung von Innovations-potenzialen	Erhalt und Entwicklung von Innovationsfähigkeit durch Lernen im sozialen Umfeld – Nutzung von Innovationspotenzialen in außerbetrieblichen Handlungs- und Lernfeldern Entwicklungsbüro Arbeit und Umwelt GmbH (tamen), Berlin Alt hilft Jung. Optionen und Effekte betrieblicher Nutzung von Innovationspotenzialen in außerbetrieb-lichen Handlungsfeldern Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien, Brandenburg/Berlin
Lernen im sozialen Umfeld – ein Element betrieblicher Personal-entwicklung, Kompetenztransfer, Kompetenzbewertung	Unternehmerisches Bürgerschaftliches Engagement und Kompetenzerwerb. Empirische Analysen zu Teilzeitplus, Switch und vergleichbaren Instrumenten/ Projekten PC Personal Contract GbR – Gesellschaft für Personal- und Strukturentwicklung, Berlin

Übersicht 4

Forschungs- und Gestaltungsprojekte im Bereich “Lernen im sozialen Umfeld” und ihre Standorte bezogen auf Gruppen

Themenfelder	Projekte/Standorte	wissenschaftliche Begleitung
Potenzialerhalt und -entwicklung Arbeitsloser – Erschließung neuer erwerbsichernder und sinnerfüllender Tätigkeiten	„Job-Treff“ für junge benachteiligte Arbeitslose ProTeGe Projekt-Transfer-Gesellschaft für berufliche Weiterbildung und Training, Gera/Thüringen Dorfzentren als Tätigkeits- und Lernprojekte TechNet Technologie – Netzwerk Berlin e. V., Protzen/Brandenburg	Formative Prozessbegleitung prognos AG Berlin
Erhalt und Entwicklung von Potenzialen Älterer in demografischen Wandlungsprozessen	Nutzung und Ausbau von Innovationspotenzialen – Entwicklung neuer Lern- und Handlungsfelder Mensch – Soziumfeld – Unternehmen e. V., Leipzig/Sachsen Interaktions-Werkstätten zum intergenerativen Lernen Nachbarschaftshaus Urbanstraße e. V., Berlin	
Erhalt und Entwicklung von Potenzialen Älterer in demografischen Wandlungsprozessen	Selbstbestimmtes Lernen im Tätigkeitsprozess im Rahmen des TAURIS-Projekts DAS Dienstleistungen GmbH für Struktur- und Arbeitsmarktentwicklungen, Dresden/Sachsen Beschäftigungsprojekte für Ältere – Strategien, Verfahren, Instrumente Akademie 2. Lebenshälfte im Land Brandenburg e. V., Teltow/Brandenburg Arbeits-, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für die Aufarbeitung und den Vertrieb von Gebrauchsgütern Förderverein für Soziokultur und Beschäftigung e. V., Eisleben/Sachsen-Anhalt	bag Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e. V. Berlin
Jugendliche und junge Erwachsene – Kompetenzentwicklung in offenen Übergängen und neuen Beschäftigungsfeldern	Netzwerk – Jugendliche an der 2. Schwelle: Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener an der 2. Schwelle bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt Modellprojekte an den Standorten: Augsburger Lehmhaus Gesellschaft, Leipzig/Sachsen ProTeGe, Greiz/Thüringen trend marketing, Neubrandenburg Stiftung WQA, Saalfeld/Thüringen CJD, Usedom-Zinnowitz/Mecklenburg-Vorpommern Institut für Sprachen und Wirtschaft, Halle/Sachsen-Anhalt	
		TU Dresden, Lehrstuhl für Sozialpolitik und Sozialisation der Lebensalter, Dresden/Sachsen

Übersicht 5

Regionales Forschungs- und Gestaltungsprojekt
Tätigkeits- und Lernagenturen – Dienstleistungen/Intermediäre Funktionen
zur Gestaltung regionaler Lernkulturen

Regionen/Standorte (Ost)	Regionen/Standorte (West)
Lausitz-Spreewald Lauchhammer Kooperationsanstiftung e. V.	Bodensee Konstanz Impuls GmbH
Uckermark-Barnim Prenzlau Uckermärkischer Regionalverbund e. V.	Münsterland Münster HeurekaNet e. V.
Leipzig-Südost Leipzig Netzwerk – Arbeitsgemeinschaft zur Förderung einer gemeinwesen-orientierten Sozialstruktur Leipzig-Südost e. V.	Berlin-Mitte Berlin-Wedding Kommunales Forum Wedding e. V.
Nordthüringen Nausitz Institut für Bildungsmanagement Nausitz GmbH	
Stadtraum Berlin Ost Berlin-Hohenschönhausen Wir e. V. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung in der Region	
	
wissenschaftliche Begleitung	wissenschaftliche Begleitung
Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät Erwachsenenpädagogik	Universität Münster Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik

Alle Gestaltungsprojekte haben eine ähnliche Projektarchitektur. So werden die gestaltenden Akteure/Akteurteams jeweils durch wissenschaftliche Teams begleitet, die fast ausschließlich Universitäten angegliedert sind. Die Funktion dieser Begleitteams besteht zum einen darin, die Gestalterteams in ihrer Arbeit durch eine systematisch geführte Reflexion zu unterstützen und zum anderen darin, die eigene disziplinäre oder interdisziplinäre Erkenntnisgenerierung vorzunehmen. Reflektierte Gestaltung und Erkenntnisgenerierung zielen auf eine wissenschaftlich begründete Konstruktion von Interventionsmodellen. So haben die wissenschaftlichen Begleitteams oftmals Lehrfachrollen (analysierende, interpretierende, evaluierende, interaktive/dialogische, moderierende) übernommen.

3.3 Wissenschaftliche Begleitung von Gestaltungsprojekten – methodologisches Konzept

Die Projektarbeit bewegt sich in einem gegenwärtig sehr plural geführten Wissenschaftsdiskurs über gesellschaftliche Perspektiven (Arbeitsgesellschaft, Informations- bzw. Wissensgesellschaft, Zivilgesellschaft). Die Reflexion über den – durchaus auch wechselnden – theoretischen Standort bleibt immanente und projektbegleitende Aufgabe, die sich nicht auf deren wissenschaftliche Begleitung beschränkt. Die Offenheit und Vielschichtigkeit des Programms führt dazu, dass paradigmengestaltende sozialwissenschaftliche wie auch aktuelle Diskurse immer wieder in die Standpunktbildungen einfließen und Impulse geben. Dabei könnte die Fluidität regelrecht Merkmal der Einbindung des Forschungsfelds von “Lernen im sozialen Umfeld” in Wissenschaftsdiskurse sein.

Unter den vielen relevanten Diskussionen haben sich mehrere Felder herausgebildet:

- Der Gegenstand der beruflichen Weiterbildung führte immer wieder auf Fragen zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft, zu den Leitlinien der Beschäftigungspolitik, zur Beruflichkeit und zu künftigen Berufskarrieren zurück. Das forschungsleitende Paradigma wurde dabei wesentlich durch das Konzept der Lebensführung mit den Entgrenzungen und zugleich Verflechtungen von Arbeiten, Lernen und Lebensführungen bestimmt.
- Damit zusammenhängend begleitet der Diskurs zur neuen Sozialstaatlichkeit die Projektarbeit, wobei Fragen der sozialen Selektivität in und durch Weiterbildung, die Frage nach den Bildungsbenachteiligten, die Gefahren der sozialen Spaltung durch den Verlust des sozialen Kapitals in der Gesellschaft der Diskussion oft den Stempel von sozialreformerischen oder sozialpädagogischen Modellen gaben.
- In hohem Maße – vermittelt vor allem durch die Diskussionen zum Dritten Sektor – wurden für “Lernen im sozialen Umfeld” die verschiedenen Diskussionskreise zur Konstituierung der Zivilgesellschaft mit den verschiedenen Gouvernance-, Entwicklungs- und Partizipationsformen interessant, weil sich mit der Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft auch die Frage nach der Gemeinwesenarbeit als künftiges Arbeitsfeld aufdrängte.
- Zumindest theoretisch drängten die Probleme immer wieder zu integrativen regionalen und kommunitaristischen Betrachtungsweisen (Regionalentwicklung, Stadtgesellschaften, regionale Lebensqualität), in

denen sich bildungspolitische mit sozialpolitischen, kulturpolitischen oder arbeitsmarktpolitischen Sichtweisen verbanden.

- Unter der Sicht des zeitentgrenzenden Lernens fanden in der Projektarbeit die Diskussionen um lebenslanges Lernen mit den Fragen der Übergänge zwischen Lebensphasen, zwischen Lebenssphären in Lebensphasen, Gestaltungs- und Bewältigungsaufgaben in Lebensphasen ihren Niederschlag. Insofern bildete der Zusammenhang von Biographie, Lebensverlauf und sozialer Wandel ein theoretisch tragendes Paradigma der Projektarbeit, wobei sich die Vorstellung durchsetzte, dass das Individuum seine Biographie gestaltet und sich selbst biographisiert.
- Unter der Sicht der Entgrenzung des Lernens bildeten die umfangreichen Diskurse zum informellen Lernen einen Projektzugang, um die Formenvielfalt des Lernens zu erschließen und Fragen der Zertifizierbarkeit und des Übergangs/der Osmose in formale institutionelle Bildung zu erörtern.

Für die große Anzahl von Gestaltungsprojekten wurde das Konzept der Handlungsforschung (action research) genutzt und weiterentwickelt. Bezogen auf den Gesamtbereich “Lernen im sozialen Umfeld” könnte man somit von einem methodologischen Paradigma sprechen. Der Terminus “Handlungsforschung” orientiert bei den meisten im Zusammenhang mit “Lernen im sozialen Umfeld” arbeitenden Wissenschaftlern nicht auf ein geschlossenes methodisches Konzept, sondern lediglich darauf, als Forschung auf Praxis einzuwirken und nicht erst die Ergebnisse einer praxisfernen Forschung abzuwarten, um dann nach einem Übersetzungsprozess die theoretischen Aussagen in Handlungsempfehlungen zu überführen. Aus Sicht der Begleitforschung wurde formuliert, dass Handlungsforschung dann vorliegt, wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam versuchen, ein Projekt zu entwickeln und durchzuführen. Die Aufgabenstellungen eines Transformationsprozesses mit offenem Ausgang zwang im Rahmen der Projektarbeit zu einem gesellschaftsverändernden Eingriff in die gegebene Praxis, dabei soll es offen bleiben, inwieweit ein gesellschaftskritischer Impetus – wie Weiland in der bundesdeutschen Forschung der 70er Jahre – die Erkenntnisarbeit beeinflusste.

Eine Durchsicht der verschiedenen Projektberichte machte die methodologischen Grundannahmen deutlich, die “Lernen im sozialen Umfeld” auf traditionelle Handlungsforschung verweisen (Klafki, Mollenhauer, Blankertz):

- Erkenntnisinteresse und damit Fragestellungen sind auf gesellschaftliche Praxis bezogen. Es geht um Problemfindung und -lösung in eben

dieser Praxis und um Innovationen, weshalb es durchaus berechtigt ist, hier von Innovationsforschung zu sprechen.

- Es erfolgt ein unmittelbarer Eingriff in die Praxis und es müssen deshalb auch Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst beeinflussten Praxis berücksichtigt werden.
- Zu diesen Zwecken muss die Scheidung zwischen Forscher und Praktiker zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens aufgehoben und mit der Interaktion zwischen beiden die Datengrundlage der Projekte geschaffen werden.
- Der Forschungsablauf konstituiert sich aus einer Abfolge von feldnahe und -ferne Phasen, in denen Aktionen und Handlungen der beteiligten Akteure beobachtet, dokumentiert und unter der Sicht möglicher Typenbildung ausgewertet werden. Diese Abfolge erzeugt eine bestimmte Iterativität des Forschungsprozesses.

Da die Mehrzahl der Projekte – ganz im Sinne von Handlungsforschung – auf das Prinzip der kommunikativen Beteiligung der Betroffenen am Forschungsprozess setzt und zugleich die Komplexität des jeweiligen Forschungsfelds umfassend untersucht, werden häufig kommunikationsfördernde qualitative Forschungsmethoden angewandt, wie z. B. Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung, biographische Interviews, hermeneutische Auswertung von Texten. Im Unterschied zur traditionellen Handlungsforschung nutzen die Projekte auch quantitative empirische Methoden und suchen sie dort – wo es zweckmäßig erscheint – mit den qualitativen zu verbinden.

In der Weiterentwicklung der Prinzipien der traditionellen Handlungsforschung bildeten sich in der Projektarbeit weitere Grundmerkmale heraus, die in sich widersprüchliche Beziehungen vereinen:

1. *Offenheit der Zielsetzungen*: Dem offenen Transformationsprozess im Bereich der beruflichen Weiterbildung entsprach die Offenheit der Zielsetzungen und der forschungsmethodischen Realisierungsformen, was sich als Offenheit eines Innovationskonzepts deuten lässt. Das heißt, dass die Forscher und Praktiker nicht fertige, von der bundesdeutschen Forschung legitimierte Konzepte kritiklos einsetzen konnten, sondern neue Konzepte entwickeln und diese schrittweise in der Rückkopplung zu den erreichten oder nicht erreichten Ergebnissen anpassen mussten. Dem entsprach, dass die zu untersuchenden Fragestellungen oft erst im Projektverlauf festgelegt werden konnten.
2. *Gleichberechtigte Kooperation und Aufgabendifferenzierung*: Handlungsforschung geht von einer prinzipiellen gleichberechtigten Kooperation zwischen Forschern und Praktikern in einer gemeinsamen verantwor-

teten Forschungs- und Gestaltungsarbeit aus. Bei den konkreten Arbeiten zeigte sich jedoch, dass eine flexible Aufgabendifferenzierung für einzelne Personengruppen notwendig war. Die Gleichberechtigung bedeutete nicht die Gleichheit der zu erfüllenden Arbeiten. Eine nochmalige Aufgabendifferenzierung vollzog sich mit der Einführung von Gruppen der wissenschaftlichen Begleitforschung. Die Differenzierung erwies sich auch deshalb als schwierig, da oft ein und dieselbe Person verschiedene Rollen wahrzunehmen hatte und z. B. einmal als intervenierender Akteur, als kooperationsstiftender Mediator und als beschreibender und beobachtender Wissenschaftler tätig zu sein hatte und demzufolge sehr verschiedene Formen der Rollendistanz praktizieren musste. Erforderlich wurde u. a., Akteure rechtzeitig darauf vorzubereiten, wenn sich die forschenden Personen von den Projekten ablösen mussten und die Projekte evtl. eigenständig weiterlaufen sollten.

3. *Komplexität und Reduktion des Forschungs- und Gestaltungsprozesses:* Die Komplexität bezog sich zum einen auf das ausgewählte Untersuchungsfeld, das sich durch die Beziehungen der verschiedenen Individuen und deren Interessen konstituierte. Zum anderen ergab sich die Komplexität aus dem Interaktionsprozess der beteiligten Forscher und Praktiker. Der Akteur verließ eine Gruppe stets anders als er in sie hereingekommen war und auch die Gruppe war jeweils eine andere geworden. Zugleich wirkten stets verschiedene, auch verborgene Wirkungszusammenhänge, die forschungsmethodisch nicht isoliert werden konnten und auch nicht sollten. Um Praktiker und Forscher nicht zu überfordern, machte sich eine (zeitweilige) Reduktion auf untersuchungsrelevante Zusammenhänge notwendig.
4. *Rückkopplung von Forschungsergebnissen und Verbesserung der Praxis:* Im Sinne eines Konzepts von Handlungsforschung war es unverzichtbar, kurzfristig auswertbare Teilergebnisse an alle Teilnehmer rückzumelden und Korrekturen am Forschungsablauf vorzunehmen. Wissenschaftler aus der Begleitforschung betonten, dass die Realitätsnähe soweit reichen kann, dass erhobene oder erhaltene Daten genutzt werden, um das Feld direkt zu gestalten und dann wiederum zu prüfen, welche forschungsrelevanten Auswirkungen diese hervorbringt. Vor allem dort, wo die Weiterführung der Interventionen die Zielerreichung gefährden würde, wurden Interventionen gegenüber der Intervention notwendig. Die Intention der Innovation durfte die Intervention nicht einschränken.

Die langjährige Arbeit mit dem Konzept der Handlungsforschung hat auch dessen Grenzen sichtbar gemacht. Sie bestanden weniger darin – wie die Kritik an der traditionellen Handlungsforschung hervorhebt (Moser), dass der emanzipatorische Anspruch einer Praxisaufklärung und -intervention von vornherein eine theoretische Forschung behindert oder die Mehrdimensiona-

lität der kausalen Zusammenhänge jede linearen Erkenntniszusammenhänge verbietet, sondern dass die Differenz zwischen Praxis- und Forschungssystem zu rasch eingeebnet und die distanzierte Haltung zur Alltagspraxis und Lebenswelt zu rasch aufgegeben wird. Es wurde tatsächlich immer wieder notwendig, auf die erkenntnisgenerierende Funktion aufmerksam zu machen, die gesichert sein muss, um über den Einzelfall hinausgehende Aussagen zu generieren, die ihrerseits gestatteten, Modelle zu konstruieren, die transferierbar wurden. Es wurde auch sichtbar, dass sich produktive Entwicklungen nicht allein aus dem alltäglichen lebensweltlichen Wissen und der Praxis ergaben. Im Prozess der Überwindung solcher Begrenzungen erweiterte sich das methodologische Konzept der Handlungsforschung um Inhalte der Evaluations- und Organisationsforschung, die zumindest den Ansatz der forschenden Praxisreflexion weiterführten, zugleich aber auch organisations- und systemtheoretische Zugänge eröffneten.

4 Weiterentwicklung des Programms und mögliche perspektivische Fragestellungen

Die folgenden Überlegungen stellen keinen geschlossenen oder abgeschlossenen Überblick über die perspektivischen Vorstellungen dar, denen das Programm u. a. mit Hilfe einer Arbeitsgruppe "LisU – Visionen – Konzeptionen" nachgeht. Dazu sind die Tätigkeits- und Lernfelder zu sehr in Bewegung und Veränderung. Das gemeinschaftliche Nachdenken ist darüber hinaus zu rudimentär und widersprüchlich. Die perspektivischen Überlegungen nutzen die Vorstellung vom sozialen Umfeld als Prozess. Dieser Prozess vollzieht sich in einem ganzheitlichen, vielfältig differenzierten Raum, der nicht in segregierte Welten geteilt ist (z. B. in Erwerbsarbeitswelt und Nichterwerbsarbeitswelt). Die Vorstellung, dass das soziale Umfeld in einer Vielzahl von Übergängen existiert, wird im Weiteren zur erkenntnisleitenden Idee auch der perspektivischen Vorstellung. Das bedeutet, dass zuerst nach den möglichen Übergängen zwischen den Arbeits- und Lerntätigkeiten gefragt wird, bevor versucht wird, die Leistungen des Individuums zu bestimmen, die es erbringen muss, um sich in und zwischen den Übergängen eine Lebensführung zu konstituieren. Das führt wiederum zu der Frage, welche Übergänge Strukturen und Institutionen vollziehen müssen, um diese Prozesse beim Individuum, in Organisationen oder Regionen zu fördern.

4.1 Erstes Forschungs- und Gestaltungsfeld

Ein erstes Feld möglicher weiterer Profilierung könnte sich mit der Aufgabe ergeben, das *soziale Umfeld in seinen verschiedenen Tätigkeitsfeldern mit den darin liegenden Übergängen, Verflechtungen, Bewegungen* und die in den Tätigkeiten liegenden Anforderungen und Möglichkeiten des Lernens zu erschließen. Es werden zwei Tendenzen erkennbar. Zum einen entgrenzt sich die bisherige berufliche Arbeit oder besser gesagt das berufliche Arbeiten und wirkt in das soziale Umfeld hinein, es ist die berufliche und sich in Erwerbsstrukturen vollziehende spezialisierte Arbeit, die sich entgrenzt. Die Tätigkeit z. B. eines Fliesenlegers greift heute auch Tätigkeiten des Mauerns, Malens, Fußbodenlegens auf und erreicht mit dem Tätigkeitsfeld des Trockenlegens z. B. eine komplexe Profession, bei der die verschiedenen Tätigkeiten ineinander übergehen und neue Kompetenzanforderungen erzeugen (z. B. der statischen Berechnung, der architektonischen Gestaltung). Über diesen berufspezifisch ausgeweiteten Tätigkeiten liegen dann weitere Tätigkeiten der Kundenberatung, der finanztechnischen Antizipation eigenen und fremden Arbeitsaufwands, der Organisation von Arbeitsteilung, der Akqui-

sition von neuen Aufträgen. Die Ausweitung geht in das soziale Umfeld ein, indem die Lebenswelten, Wohngewohnheiten der Kunden berücksichtigt, von dort her Angebote erschlossen, neue Bedürfnisse erfasst und angeregt werden müssen. Es wird schon an dieser Stelle deutlich, dass die Entgrenzung beruflichen Arbeitens mit Übergängen, mit Vermischungen und diffusen Zonen verbunden ist.

Zum anderen wirkt das soziale Umfeld in die berufliche Arbeitswelt des Individuums hinein: Breit diskutiert sind *erstens* die Transfermöglichkeiten von Kompetenzen aus den Tätigkeiten des sozialen Umfelds in die berufliche Arbeitswelt, was wiederum Unternehmen ermuntert, das Lernen im sozialen Umfeld als Moment der Personalentwicklung zu nutzen und gezielt, wie z. B. in den Switch-Modellen, einzusetzen. Die Hoffnung richtet sich dabei weniger auf einen Transfer von beruflichen Qualifikationen, gefragt sind vielmehr die schon beschriebenen basalen Kompetenzen, die im sozialen Umfeld und vor allem nur dort gewonnen werden.

Darüber hinaus bringt das soziale Umfeld – und hier könnte eine wesentliche Aufgabe des Projekts bestehen – ständig *neue Arbeitstätigkeiten* hervor, aus denen sich Erwerbstätigkeiten gegebenenfalls mit Professionalisierungsanspruch entwickeln lassen. Dabei unterliegen die Projektmitarbeiter nicht der Illusion, als könnten neue Professionalisierungsbewegungen mit den damit verbundenen beruflichen Weiterbildungsansprüchen das Problem der Arbeitslosigkeit lösen. Offensichtlich ist aber mit dem Projekt noch zu sehr ein Bild von Kompensation, Zwischenstation, Mittel zum Zweck eigentlicher Arbeitsfindung verbunden und weniger das Bild der *Neuschöpfung von Arbeit im sozialen Umfeld*, was wiederum ohne ein wie auch immer geartetes Lernen nicht möglich ist. Nahrstedt (2002) nennt als Kernbereiche eines solchen Zuwachses an Berufsfeldern und Berufsbildern: Freizeit, Reisen und Tourismus, Informationstechnologie, Gesundheit und Wellness, die internationale Kulturarbeit. So ist die Wellness- und Fitnessbranche ein solcher Wirtschaftszweig (1999: 120 Mrd.) geworden, der ständig neue Erwerbstätigkeiten mit professionellen Ansprüchen hervorbringt. Die Freizeitwirtschaft verzehnfachte ihre Umsätze auf 500 Milliarden mit 5 Millionen Beschäftigten (2000). Man kann annehmen, dass die Entwicklung des Freizeit-, Tourismus- und Kulturbereichs zu relativ eigenständigen Wirtschaften in einem quartären Sektor der Erlebnis-Ökonomie (Experience Economy) führt. Kennzeichen dieser Kernbereiche sei, so Nahrstedt (2002), dass sie in der Regel mindestens eine doppelte Perspektive aufweisen: Sie sind einerseits Erwerbsarbeit für Berufstätige, die zu Experten geworden sind oder werden, andererseits Lebenswelt für Konsumenten, Teilnehmer, Betroffene, Kunden in und außerhalb der Region. Bemerkenswert unter der Perspektive des Projekts ist zum einen, dass die neuen Berufsfelder häufig aus bisherigen Aktivi-

täten im sozialen Umfeld heraus entstehen bzw. sich zunächst als solche (meist Freizeit) Tätigkeiten entwickeln, explizite Kompetenzen hervorbringen, die entdeckt und ins gesellschaftliche Bewusstsein gehoben werden, um dann schrittweise professionalisiert und auf dem ersten Arbeitsmarkt realisiert zu werden. Zum anderen werden im sozialen Umfeld offensichtlich in diesen Tätigkeiten Kompetenzen entwickelt, die den Übergang zur Professionalisierung überhaupt erst ermöglichen. Es könnte ein interessantes Forschungsfeld sein, welche der Kompetenzen unverzichtbar im sozialen Umfeld erworben werden, welche weiterführenden (vielleicht systematisierenden, generalisierenden) Lernprozesse notwendig werden und in welchen Formen sich dieser Übergang vollzieht. Es ist unschwer erkennbar, dass dieses Lernens im Übergang andere Anforderungen an die Organisation des Lernprozesses stellt als die herkömmliche Vermittlung von Neuwissen.

Ähnliches trifft auf soziale Dienste der Betreuung, Pflege, Fürsorge, Unterstützung (eine Social Economy) zu, die sich aus dem sozialen Umfeld der Nachbarschaftshilfe, der Familienbetreuung, der Gemeindefürsorge und Seelsorge entwickelt haben und heute eine enorme und weiter boomende Vielfalt an Professionalisierungen hervorgebracht haben. Auch wenn die Übergänge noch weitgehend intuitiv gehandhabt werden und die Anerkennung von Kompetenzen sich zögerlich vollzieht, stellen alle Experten fest, dass in Pflegeberufen die aus diesen Übergängen resultierenden Kompetenzen denen z. B. aus der akademischen Ausbildung erworbenen weit überlegen sind.

Völlig neue Dimensionen eröffnen sich in den Service-, Beratungs- und Vermittlungsdiensten, die gegenwärtig auf Grund mangelnder Transparenz und zunehmender Verrechtlichung für nahezu alle Lebenstätigkeiten notwendig werden, und die z. T. erst entdeckt und bewusst gemacht werden müssen. Die alltägliche Lebensführung in einer überstrukturierten Gesellschaft bedarf ständig – im wahrsten Sinne von der Wiege bis zur Bahre – neuer Beratungs- – im weiteren Sinne – Dienst- oder Serviceleistungen, die ihrerseits schon wieder vermittelt werden müssen und eine Profession des Arrangeurs der Arrangements hervorbringt (eine Adviser-Economy). Generell kann gelten, dass für die Bundesrepublik Deutschland die Wachstumspotentiale im Dienstleistungsbereich noch längst nicht ausgeschöpft sind. Insofern ist weiter zu durchdenken, wie die Arbeit im sozialen Umfeld in die Arbeitsteilung der Gesellschaft einbezogen und bewertet wird und vor allem Unternehmen für diesen Bereich der Kompetenzentwicklung sensibilisiert werden. Erfahrungen aus Switch und anderen Formen der Personalentwicklung sind weiter zu bearbeiten. Zugleich sollten künftig Konzepte, die Selbstbesinnungspausen zur Balancesicherung empfehlen, oder kognitivpsychologische Strategien der Ichstabilisierung in ihren Begrenzungen analysiert werden.

Welche Kompetenzen “in den Menschen stecken” ist weniger durch Selbstreflexion, denn mehr durch die Einbeziehung in Arbeit zu erkennen. Im weiteren Verlauf des Gesamtprojekts sollten stärker auch Praxisbeispiele als Grundlage möglicher Modellbildungen für Übergänge von Tätigkeiten des Tertiären oder Quartären Sektors in erwerbssichernde Tätigkeiten erschlossen werden. Gleichfalls wäre es wichtig, neue nachhaltige Vermittlungen zwischen Tätigkeiten außerhalb der Erwerbssphäre und erwerbssichernden Tätigkeiten in einer noch zu gestaltenden Zivilgesellschaft aufzusuchen und Kompetenzen, die im außerbetrieblichen Umfeld gewonnen wurden, durch Unternehmen zu transferieren. Von besonderer Bedeutung für die volks-, betriebs- und biographische Effizienz dieser Übergänge könnte die Kompetenzmessung – im engeren Sinne die Zertifizierung und Anerkennung – der im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen sein. Im Kern geht es darum, wie Kompetenzen im sozialen, personalen und methodischen Bereich gemessen werden können (wissenschaftliche Verfahren) und wie solche Messverfahren für beteiligte Akteure praktikabel gestaltet werden können (praktische Umsetzung). Es scheint im Rahmen des Gesamtthemas sinnvoll, Arbeiten in diesem Themenfeld darauf zu konzentrieren, Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Anerkennung und Bewertung von extrafunktionalen Kompetenzen an der Schnittstelle von Tätigkeiten in Vereinen, Projektgruppen, kulturellen und sozialen Einrichtungen und kleinen und mittleren Unternehmen zu sammeln und für Institutionen der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zugänglich zu machen. Noch spielen solche im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen bei Arbeitsämtern kaum eine Rolle. Nur mühsam zeichnen sich Prozesse ab, die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt auf der Grundlage formal zertifizierter Qualifikationsabschlüsse mit der Anerkennung ganzheitlicher Kompetenzen zu verbinden, die außerhalb von Bildungsgängen erworben wurden. Der Forderung nach individuellen Kompetenzanalysen sind Mitarbeiter in den Ämtern kaum gewachsen. Unterstützungsversuche durch Einzelpersonen und Institutionen greifen auf bekannte Verfahren der Assessmentcenter oder des Profiling zurück. Offensichtlich fehlen nicht allein neue bzw. angepasste Verfahren, sondern ein neues System von Anerkennung und Bewertung, eingebunden in ein verändertes Wertesystem gegenüber Lernen, Erwerbsarbeit, Gestaltung von Arbeits- und Lebensbiographien.

Forschungsleitende Fragen könnten u. a. sein:

- Wie können im sozialen Umfeld nachhaltige Arbeitsfelder mit hoher Lernhaltigkeit geschaffen bzw. gefunden werden?
- Welche Professionalisierungen vollziehen sich? Wie sind sie zu fördern? Welche Fördermodelle gibt es dafür?

- Welche Tätigkeitsfelder mit welchen Lernpotentialen eröffnen AFG-Projekte schon bei ihrer Konzipierung?
- Wie lassen sich Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit von Arbeitstätigkeiten beschreiben bzw. identifizieren?

4.2 Zweites Forschungs- und Gestaltungsfeld

Ein zweites Feld ergibt sich aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. Denn: Diese Übergänge zu organisieren ist nicht nur unter betriebs- oder volkswirtschaftlicher Perspektive von Bedeutung, sondern vor allem unter der Perspektive der *Gestaltung von Lebensqualität in einer Zivilgesellschaft*. Die bisherige perspektivische Betrachtung der Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld orientierte vor allem auf die jeweiligen wechselseitigen Übergänge zwischen der Erwerbsarbeit und der Arbeit im sozialen Umfeld. Die Lebensqualität in einer Region, einem Stadtteil, einem Kiez bringen jedoch eine Vielzahl weiterer Tätigkeiten hervor, die gebrauchswertschaffende und gesellschaftlich wertvolle Arbeit darstellen, die einen Sozial- und damit Lebensraum konstituieren, ohne als Lohnarbeit aufzutreten und die auch fernerhin als Arbeit notwendig sind. Die Begriffe „Gemeinwesenarbeit“, „gesellschaftlich nützliche Arbeit“, „Bürgerarbeit“ fassen jeweils Aspekte einer solchen Gesellschaftsgestaltung und drücken den Wunsch nach Partizipation und Integration in eine humane Lebenswelt – nicht nur (Erwerbs-)Arbeitswelt – aus, ohne die Grenzen jetziger Gesellschaftskonstruktion verlassen zu können.

Auch zwischen diesen Arbeitstätigkeiten und den übrigen Arbeitsformen existieren Übergänge, Zwischenformen, Schnittstellen, und es könnten gerade diese Tätigkeiten sein, die im Sinne des Kompetenzerwerbs und des Kompetenzerhalts wirksam werden. Die Orientierung auf diese Übergänge verweist auf die Notwendigkeit, die Struktur einer künftigen Zivilgesellschaft genauer unter der Sicht der in ihr enthaltenen oder für sie notwendigen Arbeitstätigkeiten – vorerst unabhängig von der Frage nach bezahlt oder unbezahlt, freiwillig oder angewiesen, selbst- oder fremdbestimmt – zu untersuchen. Insofern unterscheiden sich diese Tätigkeiten von den vorab genannten Arbeitstätigkeiten. Alle Erfahrungen belegen, dass die im Umfeld bestehenden Arbeitsfelder des so genannten Tertiären oder Quartären Sektors primär auf den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt und den darin liegenden beruflichen Spezialisierungen bestimmt sind. Arbeitstätigkeiten dieser Art sind im sozialen Umfeld gleichsam auf Abruf gelagert. Der Einstieg oder Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit bzw. in einkommenssichernde Tätigkeiten bleibt ein wesentliches Hauptmotiv des Lernens in diesen Tätigkeiten. Alle Vorstellungen, eine dauerhafte Lernmotivation und Lerneinstellung außerhalb

der Erwerbsarbeit zu installieren, ist für größere Bevölkerungsgruppen nicht annehmbar, solange die gesellschaftliche Positionierung und der Anteil am Nationaleinkommen über Erwerbsarbeit geregelt wird. Alternativen zu einer anderen Regulierung gesellschaftlicher Prozesse, z. B. in Gestalt alternativer oder sozialer Ökonomien, informeller Wissenschaftsproduktion oder subventionierter Tätigkeitsgesellschaften sind nicht erkennbar.

Die zivilgesellschaftliche Perspektive orientiert auf ständige, dauerhafte Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld, die dieses Umfeld als Lebensraum konstituieren. Bürgerschaftliches Engagement, freiwillige unbezahlte Tätigkeiten, insbesondere Arbeitstätigkeiten in der Gemeinde oder der Region, nachbarschaftliche spontane Solidarleistungen oder auch die gegenseitige Unterstützung in der sozialen Kontrolle werden aber auch in Zukunft notwendig sein, um einen sozialen Zusammenhalt zu sichern und die Erosion einer lebendigen Bürgergesellschaft zu verhindern. Auch diese Tätigkeiten leisten einen Beitrag zur sozialen Wohlfahrt in der Gesellschaft und erweitern deren wohlfahrtssteigernde soziale und moralische Kompetenzen (ihr soziales Kapital, den sozialen Kitt), auch wenn die letzteren dabei – zumindest vorerst – keine ökonomischen marktförmigen Verhältnisse des Tauscherts eingehen. Die bürgerschaftliche/ehrenamtliche Tätigkeit, das Gemeinwesen haben in der Vergangenheit eine hohe Lernhaltigkeit hervorgebracht und ihre kompetenzentwickelnde und -erhaltende Funktion nachgewiesen. Auch unter dem Einfluss von “Lernen im sozialen Umfeld” sind neue Formen eines solchen bürgerschaftlichen Engagements vor allem im Bereich der Selbst- und Nachbarschaftshilfe und des generationsübergreifenden Lernens entstanden (Bürgerhäuser, Frauenzentren, Jugendhäuser, Lernzentren, Lernhäuser, Werkstätten), die sich der Lernförderung verpflichtet fühlen.

Unbestritten ist die *Lernhaltigkeit kultureller oder sportlicher Vereinstätigkeit*. Vereine bilden vor allem in den alten Bundesländern Grundstrukturen regionaler Lernkulturen und bestimmen die entscheidenden sozialen Beziehungen. Aber auch in den östlichen Bundesländern besitzen Vereine wie die Freiwillige Feuerwehr, Sport- und Schützenvereine eine Massenbasis. Organisationen wie Rotarier und Lionels üben ebenfalls einen größeren Einfluss aus als angenommen und entfalten gruppenspezifische Bildungsaktivitäten, wobei nicht übersehen werden sollte, dass damit auch Verteilungskartelle entstehen, die herkunftsbedingte Gruppenzugehörigkeiten kultivieren oder installieren wollen.

Die Diskussion um die Arbeitstätigkeiten und Lernmöglichkeiten einer zivilgesellschaftlich organisierten Gesellschaft könnte die Vorstellungen des Lernens im sozialen Umfeld allerdings auch in die Gefahr geraten lassen, sich zu stark auf eine sozialpolitische Funktion der Wohltätigkeit in einer

Elendsverwaltung zu konzentrieren und die Akteure im sozialen Umfeld als Sozialarbeiter zu etikettieren. Es müsste beachtet werden, dass

- die Aufnahme solcher Tätigkeiten schon in der Zeit der Erwerbsarbeit oder in traditionellen Kontexten erfolgt und der Einstieg während der Arbeitslosigkeit nur bedingt akzeptiert wird,
- das Angebot solcher Tätigkeiten als Kompensation für Erwerbsarbeit als Zumutung empfunden wird und gegenteilige Wirkungen auslöst,
- die gegenwärtige ABM-Förderung in solchen Vereinsstrukturen durch ihren episodischen und kompensatorischen Charakter nicht perspektivbildend und zudem häufig degradierend wirkt,
- die Einbeziehung dieser Arbeitsfelder in das Gesamtarbeitsvermögen der Gesellschaft wiederum vermittelnder Strukturen bedarf, die als Nichtregierungsorganisationen (Sportorganisationen, Feuerwehr, Kirchen, Selbsthilfegruppen, Umweltinitiativen, Unternehmer- und Branchenverbände) der Civil Society fest im Gemeinwesen wurzeln. Erfahrungen der 70er und 80er Jahre in der Stadtteilarbeit, der Gemeinwesenarbeit, des Quartiersmanagements könnten dafür interessante Anregungen vermitteln. Dabei wird insbesondere in der Jugendarbeit übersehen, dass sich Jugend heute andere Partizipationsmöglichkeiten erschließt (z. B. in Event-, Fan-, Symbolkulturen).

Insofern bedarf es einer Neustrukturierung dieses Arbeitssektors (z. B. durch Teilzeitarbeit u. Ä.), die dessen Charakter als gesellschaftlich notwendige Arbeit unterstreicht und neue Lernanforderungen gestalten bzw. entstehen lässt, und einer Öffnung der genannten Organisationen für die neuen Aufgabenstellungen als sozial integrierende und aktives Lernen ermöglichende Organisationen. Bisher bewegten sich die differenzierten Vereinsstrukturen und -kulturen in traditionell angestammten unreflektierten Tätigkeitsfeldern und ignorierten spezifische Lerntätigkeiten.

Im Unterschied zur bürgerschaftlichen Arbeit bildet die Arbeit *im privaten/familialen Bereich* einen intensiv praktizierten und anerkannten Arbeitssektor, dessen kompetenzfördernde Funktion z. B. im handwerklichen Bereich, in der Kindererziehung, im Ernährungs- oder Fitnessbereich, in der Körperkultur, in der Haushaltsführung, in der Unterstützung des IT-Lernens oder dem intergenerativen Lernen unbestritten ist. Diese Arbeitsfelder bringen fortwährend nicht nur Experten und neue Professionen hervor, sondern sind durch häufige Wechsel von beruflicher Erwerbs- zur privaten Arbeit und umgekehrt gekennzeichnet (ein privates Switcharrangement). Nach wie vor bleiben jedoch diese Arbeits- und damit Lernfelder bei der Neustrukturierung der Erwerbsarbeit unberücksichtigt (z. B. in Bezug auf die Anerkennung der elterlichen Erziehungsarbeit als Basistätigkeit für Erzieherberufe,

die Nutzung von Kompetenzen in der Betreuung pflegebedürftiger Familienmitglieder in der Behindertenpflege). Familienarbeit wird von der Mehrzahl der kleineren und mittleren Unternehmen als konkurrierend zur Erwerbsarbeit und der dort geleistete Zeiteinsatz als eine Zeit angesehen, die Erwerbsarbeitszeit einschränkt. Die Entgrenzung der Erwerbsarbeit und ihre Verflechtung mit den Sphären der privaten Arbeit und den Lebensführungen ist offensichtlich nur für eine kleinere Gruppe von Beschäftigten, z. B. bei IT-Start-ups, zutreffend, die ein spezifisches Weiterbildungsverhalten hervorbringen. Eine besondere Kategorie der lernintensiven Beschäftigten bilden kleine Unternehmen mit ein und zwei Beschäftigten, die Lernaufwand als Arbeitsaufwand fassen und in ihre Lebensführungen bis an die Grenzen der Selbstausbeutung integrieren müssen.

Forschungsleitende Fragen könnten u. a. sein:

- Inwieweit gehen Formen der Bürgerarbeit in die Gesamtarbeit der Gesellschaft ein? Wie kann das Verständnis dafür in der Öffentlichkeit entwickelt werden, dass Arbeiten in diesem Sektor notwendige Arbeiten sind, die auch existenzsichernde Anerkennung erhalten (wie z. B. bei Abgeordneten hinreichend gesichert)?
- Welche Übergänge zwischen der Bürgerarbeit, Eigenarbeit und Erwerbsarbeit existieren?
- Welche Anerkennungsformen können für Bürgerarbeit entwickelt werden?
- Welcher Lernbedarf entsteht unter Partizipationszusammenhängen?
- Welche Kompetenzen bringen Formen der Bürger-, Familien- und Eigenarbeit hervor?
- Wie eignen sich Individuen diese Kompetenzen an, gibt es sensible Phasen der Aneignung?

4.3 Drittes Forschungs- und Gestaltungsfeld

Als dritte neue Gestaltungs- und Forschungsdimension könnte sich der Fokus “Innovation” (von der Kompensation zur Innovation) erweisen, mit dem die Tätigkeiten im sozialen Umfeld sowohl ökonomische wie auch gesellschaftsgestaltende Zusammenhänge konstituieren. Auf die explizite Darstellung einer solchen Perspektive könnte vielleicht verzichtet werden, da auch die vorangegangenen Betrachtungen innovative Momente trugen, deren umfassender Ausdruck die Neuschöpfung von Berufsfeldern und Berufsbildern war. Die Forderung das Lernen im sozialen Umfeld als Innovationsraum zu betrachten, soll die Aufmerksamkeit auf einige zusätzliche Aspekte lenken:

Die Grundannahme lautet, dass das soziale Umfeld mit seinen Übergängen, Bewegungen, Überlagerungen, Entgrenzungen ständig Innovationen hervorbringt und erfordert. *Die Innovation wäre die Existenzform der Tätigkeiten im sozialen Umfeld.*

Innovativen Charakter trägt z. B. die Gestaltung der Übergänge. Die Anschlussstelle des informellen Lernens zu einer formellen Lernform, z. B. im Internet, eines Beratungsangebots, einer Hörerrunde o. Ä. zu suchen, ist ein individueller schöpferischer Akt, der zudem Selbstüberwindung, Selbstreflexion, Zweck-Mittel-Rationalität oder Selektionsfähigkeit – also spezifische Innovationskompetenzen – fordert. Die Tätigkeit im sozialen Umfeld trägt aber vor allem deshalb innovativen Charakter, da sie soziale Beziehungen hervorbringt. *Die Neuschöpfung (deren Aktivierung, Erweiterung, Neustrukturierung) sozialer Beziehungen bildet die vielleicht wichtigste innovative Leistung, in deren Konsequenz erst Produkt- oder Prozessinnovationen entstehen.* Regionen leben von sozialen Beziehungen, dem Geflecht, dem Gefüge solcher Beziehungen, wobei vorerst außer Betracht bleibt, ob solche Beziehungen sich Strukturen und Institutionen schaffen und welche Ordnungsmuster und Normen als Teil einer Lernkultur sich herausbilden. Soziale Beziehungen erweisen sich nicht nur für die ostdeutschen Länder als endogenes ökonomisches Potential, wie z. B. das sich in solchen sozialen Beziehungen herausbildende soziale Vertrauen, das durchaus auch Konkurrenzbeziehungen einschließen kann. In diesem Zusammenhang sei auf eine oft selbstverschuldete Einengung der Erkenntnisperspektive hingewiesen. Die sozialen Beziehungen können durch ihre Interessenbindung für Regionen auch Beharrungen und Retardierungen auslösen, die Existenz von Kartellstrukturen oder Machthierarchien sind offensichtlicher Ausdruck dafür. Es bleibt in Bezug auf den Innovationscharakter des Lernens im sozialen Umfeld gegenwärtig offen:

- Wie bilden sich Innovationen heraus? Welche Kontexte benötigen sie?
- In welchen Formen treten Innovationen auf?
- Welche Milieus erweisen sich als besonders innovationsförderlich?
- Wie ist in den Regionen die Aufmerksamkeit gegenüber Innovationen ausgebildet?
- Welche Übergänge haben Innovationen bis zur gesellschaftlichen Anerkennung (unabhängig von der Form) zurückzulegen?
- Wie werden in der Zusammenarbeit mit der Regionalentwicklung Innovationspotentiale von Regionen erfasst und beschrieben (z. B. als regionale Kompetenzbilanzen)?
- Wie bewähren sich traditionelle innovative Formen (z. B. Jugend forscht, Innovationswerkstätten)?
- Welche Differenzierungen in den verschiedenen Altersgruppen, Ethnien oder Geschlechtern gibt es, wie wirken diese Gruppen zusammen?

4.4 Viertes Forschungs- und Gestaltungsfeld

Als weiteres viertes Feld der perspektivischen Profilierung könnte sich die *Analyse und Gestaltung von Übergängen in Statuspassagen, Karrieren, Altersphasen in den individuellen Lern- und Lebensverläufen* erweisen, wobei mit dem Begriff des lebenslangen Lernens nur eine metaphorische Umschreibung eines alltäglichen lebensweltlichen Prozesses gewonnen wurde.

Dieses Feld ist mit den Übergängen z. B. Jugendlicher in die Ausbildung bzw. den entsprechenden Ersatzformen oder aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit (die so genannte zweite Schwelle) gegenwärtig schon projektmäßig gefasst. Eine reziproke Fragestellung findet sich bei den Übergängen von älteren – aber immer jüngeren – Arbeitnehmern in den sog. Ruhestand bzw. die Nutzung von Ressourcen älterer Bürger. Sie wäre auch formulierbar in Bezug auf den Wechsel von Frauen aus der Berufstätigkeit in die Schwanger- und Mutterschaft oder die familiäre Arbeit, und sie hat nach wie vor dauerhaften Bestand in Bezug auf die verschiedenen Übergänge in den Lebensverläufen von Arbeitslosen. Die Frage nach der Gestaltung von Lebensverläufen greift vor allem unter dem Eindruck diskontinuierlicher Erwerbsbiographien auf das Konzept der Lebensbewältigung zurück, das Lebensbewältigung als Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Lebenskonzept und Identität unter krisenhaften, konflikthaften Bedingungen sieht. Dazu muss das Individuum ein Arrangement – eine spezifische Form der Lebensführung – konstituieren. Lernen im sozialen Umfeld geht zumindest semantisch über diese Sicherungs- und Stabilisierungsvorstellung hinaus und betont

- die innovative gestalterische Komponente auch in der Lebensführung – z. B. neue Lernsituationen zu suchen und nicht nur darauf zu reagieren;
- die verschiedenen Momente eigener Kompetenzentwicklung in einer Kompetenzbiographie zu reflektieren und zu aggregieren;
- dazu ein hohes Maß an Selbstreflexion und Selbstkontrolle zu entwickeln, die selbst wieder auf eine biographische Konstruktion zielen.

Der altersbedingte Übergang aus der Erwerbsarbeit in Arbeitstätigkeiten nach der Erwerbsarbeit enthält auch Konsequenzen für die perspektivischen Betrachtungen anderer individueller Übergänge in diskontinuierlichen Lebens-, Arbeits- und Lernbiographien:

- Die ehemals Berufstätigen bedürfen eines Angebots an anspruchsvollen Tätigkeiten, wobei mit dieser Formulierung auch schon das Problem angedeutet ist, dass die Tätigkeiten dem Individuum nicht vorgeplant und abgeschlossen angeboten, vorgelegt, „serviert“ werden können, sondern von ihnen selbst erschlossen werden müssten. Der

Schwerpunkt müsste insofern weniger auf die Perfektionierung von regionalen Angeboten, Veranstaltungskalendern, Kursangeboten und Weiterbildungsmaßnahmen usw. gerichtet sein, sondern auf die Schaffung von *Ermöglichungsstrukturen des Lernens*. Hier müsste auch Forschung ansetzen, die erst einmal Grundannahmen über solche Strukturen erschließt.

- Die älteren früheren Arbeitnehmer verfügen über ein enormes Potenzial an Kompetenzen, deren Missachtung Vernichtung kulturellen Kapitals einer Gesellschaft darstellt. Der Einwand, dass vor allem die Arbeitslosigkeit eine solche Vernichtung darstellt, enthebt nicht der Mühe, sich auch Gedanken um dieses Potenzial der Älteren zu machen. Die angelegten Projekte des intergenerativen Lernens oder von Servicediensten z. B. des Akademischen Austauschdienstes bilden einen interessanten Zugang.
- Völlig absurd ist die Annahme, dass es einen notwendigen Zusammenhang zwischen Altern und Nachlassen der Innovationsfähigkeit des Individuums durch einen “natürlichen Abbau” von Befähigungen gäbe. Es ist im Gegenteil zu fragen, inwieweit sich nicht mit dem Übergang in den so genannten Ruhestand bei älteren Bürgern Kompetenzen erst und neu herausbilden, wenn sie Tätigkeiten ausüben können, die entsprechende Kompetenzen erfordern und die in einem Gesamtgefüge oder Geflecht von Kompetenzen (z. B. einer Region) von unschätzbbarer Bedeutung sind (z. B. Zeitsouveränität, Empathie, Toleranz). Es ist sehr fragwürdig anzunehmen, dass der ältere Mensch zu lernen aufhöre. Er lernt anderes und anders, aber durchaus für die Gemeinschaft Nützliches. Insofern ist mit den Übergängen nicht nur zu fragen, welche Kompetenzen gehen möglicherweise verloren und müssen demzufolge kompensatorisch erhalten werden, sondern welche Kompetenzen entstehen neu.

Das Beispiel des Übergangs älterer Erwerbstätiger in den Rentner- bzw. Pensionärsstatus verdeutlicht auch den allgemeinen Gestaltungs- und Forschungszugang des Programms “Lernen im sozialen Umfeld” zu diskontinuierlichen individuellen Biographiekonstruktionen. Das biographische Interesse in “Lernen im sozialen Umfeld” ist nicht vorrangig auf die Analyse von biographischen Verläufen, sondern auf die Befähigung des Individuums gerichtet, in wechselnden und risikoreichen Arbeits- und Lebensverhältnissen eine Gestaltungs- und Entfaltungskompetenz zu sichern. Dafür sind organisatorisch lernförderliche Strukturen zu sichern. Die Sicht auf die individuelle Lebensgestaltung orientiert für die Bewältigung von Übergangssituationen auf die Wechselwirkungen zwischen objektiven und subjektiven Bedingungen. Auch wenn bei “Lernen im sozialen Umfeld” die individuelle Kompetenz zur Lebensbewältigung betont wird, bleibt die Orientierung auch auf

die gesellschaftliche Verantwortung für die individuelle Lebensbewältigung aufrechterhalten. Staat und Öffentlichkeit sind nicht aus der Verantwortung entlassen, sich um strukturell günstige Bedingungen für eine mögliche Bewältigung zu sorgen und das Risiko des Scheiterns dem Individuum von der Möglichkeit her zu ersparen. Die Leitidee von "Lernen im sozialen Umfeld" sieht gerade in der wechselseitigen Abhängigkeit von Person und Umwelt eine Chance für das Individuum. Andererseits darf der möglicherweise erhobene Verdacht des (radikalen) Konstruktivismus nicht dazu führen, auf die Vorstellung zu verzichten, dass die Biographie und auch das Lernumfeld Konstruktionen sind, die subjektive Gestaltungsleistungen einschließen.

Die biographische Sicht muss auch berücksichtigen, dass das Individuum unterschiedliche Voraussetzungen für sein Lernen mitbringt, in die seine Erfahrungen mit dem Lernen eingehen. Die bisherigen Orientierungen gehen nur von einer Veränderung der Institutionen (als transparentere, kundenorientiertere Dienstleister) aus. Dabei wird ein potentieller Nutzer vorausgesetzt, der lernbereit und lernfähig ist. Es ist aber anzunehmen, dass vor allem nach Langzeitarbeitslosigkeit Lernbedürfnisse verschüttet und Lernkompetenzen sich zurückgebildet haben. Die Individuen verfügen über *unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die Differenzierungen hervorbringen und verstärken*. Es hat wenig Sinn, die mangelnde Lernbereitschaft oder den fehlenden Lernwillen zu beklagen, wenn volitive, kognitive oder energetische Dispositionen des Individuums keine anderen Verhaltensweisen ermöglichen oder zulassen. Selbst organisiertes Lernen bringt nicht nur Kompetenz hervor, sondern bedarf einer solchen. Die Kompetenz zum selbst organisierten Lernen entwickelt sich aber erst in einem längeren ontogenetischen Lernprozess und im Rahmen der Arbeits- und Lernbiographie.

Erpenbeck/Heyse (1999, S. 109) sprechen davon, dass Kompetenz Resultat der Individualentwicklung ist, die einen Suchprozess darstellt, der sich unter anderem in der individuellen Biographie widerspiegelt, und, so müsste man hinzufügen, die Biographie wesentlich mitkonstruiert. Die Kompetenz zur Selbstorganisation ist dem Individuum nicht a priori gegeben und kann dem Individuum auch wieder verlustig gehen. Es kann verlernen zu lernen. Im Sinne des Fokus Übergänge werden vor allem die Handlungsfähigkeit zur Bewältigung biographischer Übergänge bzw. diskontinuierlicher Biographien erkenntnisbedeutsam. Es ist zu überdenken, ob nicht zunehmend ein Weiterbildungssystem konzipiert wird, in dem Bedürfnisse und Fähigkeiten/Kompetenzen eines potentiellen Kunden nicht nur (z. B. über Assessmentstrategien) ausgeforscht, sondern entwickelt oder vorhandene entdeckt werden. Auch die so genannten Bildungsgescheiterten bleiben im Sinnzusammenhang von Arbeit lernfähig. Insofern bleibt der biographische Zugang zur Analyse der sog. Schnittstellen (Übergänge, Wechsel, Vermischungen)

zwischen Lernorten, Lerntypen, Lernformen und Arbeitssektoren bedeutsam, ohne dass bestimmte Biographietypen (z. B. gebrochene, Patchwork-Biographien) von vornherein als lernförderlich oder lerngescheitert, als privilegiert oder benachteiligt bestimmt werden könnten. In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf verwiesen, dass Typenbildungen (unabhängig davon ob durch z. B. Clusteranalysen gestützt oder hermeneutisch als Abstraktionsklasse gebildet) abstrahierende Konstruktionen sind, die Werkzeuge darstellen, die Wirklichkeiten gedanklich tiefer erfassen sollen und insofern Mittel und nicht Ziel der Erkenntnis sind.

4.5 Fünftes Forschungs- und Gestaltungsfeld

In einem fünften Feld sollte die Analyse der Übergänge aus und in unterschiedliche Lebensbereiche Untersuchungsgegenstand sein. Sie gewinnt vor allem unter dem Aspekt der *sozialen, ethnischen oder geschlechtlichen Differenzierung* an Bedeutung, die in Situationen verstärkt wird, in denen Individuen unter Chaosbedingungen falsche Entscheidungen treffen. Fragen der Differenzierungen werden für "Lernen im sozialen Umfeld" in einem höheren Maße an Bedeutung gewinnen gegenüber Projekten, die in relativ homogenen Umwelten agieren. Wir erörtern im Folgenden nur einige der damit entstehenden perspektivischen Fragen der Projektarbeit:

Die regionale Differenzierung: Die Kompetenzentwicklung wird wesentlich durch die *differenzierte und differenzierende Lernförderlichkeit* der regionalen Umwelt bestimmt. Es erscheint als trivial, aber in Regionen gibt es unterschiedliche Lernmöglichkeiten bzw. Formen von Lernunterstützung (meist jedoch nach wie vor als Lernangebote bzw. Weiterbildungsmaßnahmen). In besonderem Maße trifft das auf die Differenzierung von ländlichen und städtischen Regionen zu, aber auch zwischen Stadtteilen bestehen gravierende Unterschiede. Es besteht die Gefahr, dass die geringer strukturierten und weniger qualifizierten Tätigkeitsangebote in ländlichen Räumen oder deprivierten Stadtteilen auch durch Personengruppen mit niedrigem Qualifikationsniveau wahrgenommen werden und sich damit eine "Qualifikationsdifferenz" in der Gesellschaft verstärkt. Insbesondere sind die Stützstrukturen in den Regionen unterschiedlich ausgeprägt, so dass in Regionen ein minimaler Ausstattungsstandard gewährleistet werden müsste, um soziale Ungleichheiten zu vermeiden und subsidiär Räume für eigenständige öffentliche Lösungen entstehen könnten.

Die soziale Differenzierung: Die Individuen agieren in *differenzierten sozialen Herkunfts- und Tätigkeitsmilieus* (Familie, Freundeskreis, Vereine und Organisationen, Stadtteile) und den darin wirkenden sozialen Normen des

Lernens (Lernkulturen). Diese sozialen Milieus weisen eine hohe Stabilität auf und bedürfen eines regelrechten Aufbrechens bisheriger Lerngewohnheiten, wobei biographische Brüche lernförderliche Situationen darstellen können. Die sozial ausgleichende Funktion der schulischen Bildung ist dabei gerade für die Aneignung von Lernkompetenzen unverzichtbar, es sei in diesem Zusammenhang noch einmal betont, dass Schulreformkonzepte, die Leistungsverringerung anstreben und den Lernanspruch zugunsten von Spiel oder Unterhaltung reduzieren, vor allem die sozial schwächeren Schichten treffen und deren vermeintliche oder tatsächliche Bildungsferne konservieren. Das Kind aus der so genannten Mittel- oder Oberschicht erhält seinen Lern- und Leistungsanspruch aus der Familie.

Die ethnische Differenzierung. Vor allem in Bezug auf die ethnische Differenzierung und die Eingliederung von Immigranten werden neue Lösungen der Lernberatung und -unterstützung erforderlich. Gegenwärtig nimmt ein größerer Teil der jungen Immigranten keine berufliche Ausbildung auf, ein weiterer Teil führt begonnene Ausbildung nicht zu Ende und von den erfolgreich zu Ende geführten Ausbildungen nehmen nur wenige eine der Ausbildung entsprechende Berufstätigkeit auf. Dieser Umstand ist wesentlich darauf zurückzuführen, dass für diese Gruppen das Lernen im sozialen Umfeld als integrationsförderndes Moment außer Betracht bleibt. Das informelle Lernen in Familie, Freundeskreis oder Vereinen bleibt der z. T. bewusst segregierenden ursprünglichen Lernkultur und deren Wertorientierungen verhaftet (der Wert eines Berufs, einer Berufsausbildung?), mögliche Transferprozesse in die Arbeitswelt unterbleiben oder verstärken sogar die Segregation, wenn z. B. einheimische Unternehmen Arbeiten anbieten. Eine soziale Kapitalbildung bleibt auf die partiellen Beziehungen begrenzt und behindert die Integration. Für die Lösung des Problems, dass enormen sozialen und politischen Sprengstoff enthält, stehen nur wenige effiziente Strategien zur Verfügung:

- die interkulturelle Gestaltung des sozialen Umfelds (z. B. des Vereinswesens),
- die partielle Integration der Immigranten in das soziale Umfeld des Gastlandes (Sprachlernen in deutschen Familien),
- die auch finanzielle Ermunterung von Unternehmen, Ausbildungsplätze mit Internatsbetreuung usw. bereitzustellen (wie z. B. gegenwärtig in der Zusammenarbeit von deutschen und polnischen Unternehmen in der Berufsausbildung).

Längerfristig ist auch darüber nachzudenken, wie bewusst die Verschiedenheit ethnischer Lernkulturen genutzt werden kann und welche Innovationen aus einem Austausch entstehen können.

Die geschlechtliche Differenzierung. Völlig unbearbeitet erscheinen die geschlechtsspezifischen Differenzierungen eines Lernens im sozialen Umfeld. Auch hier wäre ein Paradigmenwechsel nötig, in dem die Frau nicht nur unter defizitären Perspektiven betrachtet wird, sondern die spezifischen Innovations- und Beschäftigungskompetenzen betrachtet werden, die Lebens- und Arbeitswelt konstituieren.

Mögliche forschungsleitende Inhalte sind:

- die Förderung der Lernbereitschaft und Lernkompetenz,
- die individuellen Strategien selbst organisierten Lernens,
- die Wechselwirkungen zwischen individueller und kollektiver Selbstorganisation,
- mögliche Entscheidungshilfen in Lebensverläufen mit Entscheidungssituationen in Unsicherheit,
- Strategien des Differenzierungsausgleichs in Bildungsangeboten,
- Lernstrukturen des sozialen Umfelds von Immigranten.

4.6 Sechstes Forschungs- und Gestaltungsfeld

In einem sechsten Arbeitsbereich wird es verstärkt darum gehen, die Übergänge zu gestalten. Das bedarf einer genaueren Analyse der *Vermittlungsglieder zwischen den Handlungsbereichen*. Es sei daran erinnert, dass die Übergänge, Bewegungen, Verflechtungen zwischen den Tätigkeiten zwar von Individuen und Gruppen subjektiv vollzogen werden, aber Prozesse sind, die in der alltäglichen Tätigkeit spontan verlaufen und einer bewussten, gezielten Einflussnahme entbehren. *Die Vermittlungen sind dagegen bewusste Aktionen und die Vermittlungsglieder sind bewusst konstruierte Institutionen.* Die Arbeit im Projekt “Tätigkeits- und Lernagenturen ...” ist vor allem darauf gerichtet, solch einen Institutionentyp zu schaffen, den wir zunächst als “Tätigkeits- und Lernagenturen” bezeichnen, die Träger intermediärer Tätigkeiten sind. Es geht darum, sie in den nächsten Jahren zu erproben, zu variieren und als nachhaltige Strukturen in Regionen zu installieren. Einmal hervorgebracht, besitzen diese Institutionen eine Genese, führen ein Eigenleben, entwickeln eine Dynamik, markieren einen Entwicklungspfad.

In der angeführten Projektarbeit hat sich ein neues Tätigkeitsfeld und gleichfalls Untersuchungsfeld herausgebildet, das sich auf die im Projekt selbst involvierten Akteure als *Intermediäre bezieht*. Es ist interessant, einmal die Sinnzuordnungen des “Intermediär-Seins” zu erschließen. Der Intermediär schafft ein Medium (Medium im Sinne von Raum) für Kooperation und Kommunikation, er vermittelt zwischen den verschiedenen Medien (Medium als

Feld gebraucht), und er ist selbst ein vermittelndes Medium (im Sinne von Mittelglied). Die Reflexion und vor allem Selbstreflexion seines Tätigseins tragen dazu bei, ein eigenständiges Berufsbild zu profilieren, das allerdings bisher im Rahmen eines Projekts gefördert wird. Im Weiteren wird zu prüfen sein, wie solche intermediären Dienstleistungen sich selbst tragen und genügend finanzierende Partner finden. Insofern sind bisher ermittelte Erfahrungen nur begrenzt verallgemeinerbar und bedürfen eingehender Analysen der regionalen Bedürfnisse, der Stabilität und/oder Dynamik der Partnerschaftsbeziehungen, der Bereitschaft der Kommunen, solche Institutionen in die regionalen Strukturen zu integrieren.

Als wesentliche Vermittlungsstrukturen haben sich Netzwerke erwiesen, die auch im Rahmen verschiedener Gestaltungsprojekte im Programm "Lernen im sozialen Umfeld" als "Netzwerke" weiter unterstützt und gestaltet werden. Netzwerke agieren gegenwärtig in sehr vielen und auch schillernden Funktionen: Branchennetzwerke zur Akquirierung und Verteilung von Ressourcen, Projektnetzwerke zur Kooperation in arbeitsteiligen Prozessen, Informationsnetzwerke zum Austausch von Informationen und zur Steuerung von Kommunikationsprozessen. In den Netzwerken vollzieht sich eine widersprüchliche Eigendynamik von Konkurrenz und Zusammenarbeit, von Segregation und Integration, von Verstetigung/Verfestigung und Erneuerung. Zukunftsfähige Netzwerke werden offensichtlich eine multiple Funktion aufweisen: Sie müssen für problemorientierte, zeitweilige Integration offen sein und insofern eine fluide Struktur aufweisen, aber auch dauerhafte und stabile Institutionen darstellen, die in der Region identifiziert werden können und längerfristig durch die Bevölkerung angenommen werden. Sie sollten, um die vielfältigen, auch individuellen Bedürfnisse zu befriedigen, einerseits einen hohen Grad an spezialisierten Dienstleistungen anbieten, andererseits dauerhafte Formen z. B. an allgemeiner, ganzheitlicher Lernberatung.

Erste Erfahrungen weisen darauf hin, dass es kaum möglich und sinnvoll sein wird, ein einheitliches Funktions- und Strukturprofil der Agenturen, Intermediäre oder Netzwerke zu entwickeln. Der Erkenntniswert könnte eher in der Differenz und wiederum in den Übergängen zwischen den Strukturen liegen. Vor allem ihre Vernetzung in staatliche und kommunale Strukturen bedarf flexibler Regularien, die einerseits einen längerfristigen Bestand/Stabilität ermöglichen, andererseits Offenheit gewährleisten.

Die Transformationsprozesse in der beruflichen Weiterbildung waren und sind offensichtlich Laboratorien für Institutionalisierungsprozesse gewesen, in denen verstärkt nach den Effizienzkriterien von Institutionen gefragt wurde. Die Arbeiten im Programm sind trotz der Besonderheiten dieses Um-

fields nicht auf Deinstitutionalisierung orientiert und auch nicht institutionenblind. Es geht um Institutionen neuer Art, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind: die *Offenheit* gegenüber Akteuren und Aufgaben und der Verzicht auf feste Zuordnung von Struktur und Funktion (die Multifunktionalität), *Fluidität* im Sinne der Veränderbarkeit, d. h. auch die Bereitschaft, eingegangene Strukturen auch wieder aufzugeben, die *Reflexivität*, im Sinne der ständigen Kontrolle eigener und fremder Wirkungszusammenhänge, die *Nachhaltigkeit* als selbsttragende Institution. Kriterium der Nachhaltigkeit solcher Strukturen bleibt (leider) ihre Marktförmigkeit. Dieser Institutionentyp, dessen Merkmalsraum selbst offen und ergänzungsbedürftig ist, wird auch Weiterbildungseinrichtungen Wandlungen abverlangen. Unsere Arbeiten haben deutlich gemacht, dass die Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld ebenso stützender Strukturen bedarf, in denen sich traditionelle und neue Institutionen und neue intermediale Akteure nichtinstitutioneller Art vernetzen. Dabei werden aber die Institutionen des bisherigen Bildungssystems nicht allein als Ausgangs- und Zielpunkt des Lernens fungieren, in die neue oder verändernde Maßnahmen zu implementieren sind, sondern immer mehr als sich öffnende Dienstleistungsinstitutionen. Die Bildungssysteme und ihre Institutionen der Weiterbildung passen sich individuellen Bedürfnissen und Wünschen an und gehen in die Arbeits- und Lernfelder der Individuen ein. Der Druck, sich für die neuen Herausforderungen des Lernens zu öffnen, wird sich insofern nicht nur auf die Bildungsinstitutionen erhöhen, sondern alle öffentlichen und staatlichen Institutionen erreichen, z. B. die Arbeitsberatung als Lernorganisation, die Sozialhilfe als Lernunterstützung, die Kinder- und Jugendhilfe als Lernberatung. Es bleibt offen, inwieweit finanzielle Fördermaßnahmen solche Differenzierungen und Integration berücksichtigen und Kompensationskonzepte für Benachteiligungen entwickeln müssen. Die Wirkungsambivalenz solcher Maßnahmen ist längerfristig zu beobachten. Die Vorschläge der NGOs fordern z. B., dass öffentliche Investitionen vor allem denjenigen Bürgern zugute kommen sollten, die die geringsten Gelegenheiten zum Lernen und die am wenigsten Aussicht auf Finanzierung aus anderen Budgets haben. Dem müsste z. B. entgegengehalten werden, dass solche Förderungsformen auch Unmündigkeit verstärken und eine gelernte Hilflosigkeit erzeugen können. Andere Konzeptionen verweisen auf die Notwendigkeit, vor allem lokale und Freiwilligengruppen zu unterstützen. Wiederum andere verweisen auf die Unterstützung von Partnerschaften in Netzwerken, wobei eine solche Orientierung auch wieder Verselbständigungen hervorbringen kann, Netzwerke an sich zu konstituieren, die nur noch um der Förderung willen agieren und daher sich selbst inszenieren müssen.

Forschungsleitende Fragen, die im Rahmen der Projekte weiter bearbeitet werden sollten:

- Welche Funktionen haben Agenturen und Mediatoren? Welche Rollenbilder sind damit verbunden?
- Welche Effizienz weisen neue Institutionalisierungsprozesse im Umfeld auf?
- Bildet sich ein neuer Institutionentyp heraus?
- Wie weit entfernen sich neue Institutionalisierungen von realen Lernprozessen? (Dorfzentren versus informelle ländliche Nachbarschaftshilfe)?

5 Lernen im sozialen Umfeld – ostdeutscher Sonderweg?

Es ist vor allem die Entstehungsgeschichte des Programms, die dazu verpflichtet, neu entstehende Problemlagen in Ostdeutschland zu beachten. Wie in anderen Bereichen des ostdeutschen Bildungssystems vollzogen sich auch in der Erwachsenenbildung Transformationsprozesse, die dem Muster der nachholenden Modernisierung folgten und eine rasche Anpassung an westdeutsche Verhältnisse bewirken sollten. Der Zielzustand war definiert, die Zuständigkeiten der Akteure und die Rollen waren festgeschrieben, der Referenzrahmen durch die meist einseitig selektierten westdeutschen Modelle gegeben. Die Modernisierung der beruflichen Weiterbildung sollte durch die Abwicklung bisheriger Institutionen und Akteure, einen umfassenden Institutionentransfer und Akteursaustausch und durch die Substitution der Leitbilder, leitenden Paradigmen und Curricula der Berufs- und Weiterbildung erreicht werden. Berufsbilder und Qualifikationen wurden umgewertet, neue Professionen und Ausbildungsgänge installiert. Mit Hilfe der Bundesanstalt für Arbeit wurde ein Netz von Weiterbildungs- und Umschulungsprogrammen eingeführt, das als aktive Arbeitsmarktpolitik wirken sollte und sich in der Realität vor allem als Sozialprogramm auswies. Private Bildungsträger und -anbieter – meist als Filialen westdeutscher Bildungsunternehmen etabliert – bemächtigten sich eines lukrativen Bildungsmarkts. In Kurssystemen wurden “bewährte” Curricula realisiert, die von entweder verfügbaren westdeutschen oder sich selbst weiterbildenden ostdeutschen Lehrkräften vermittelt wurden. Zehn Jahre Transformation lassen das Scheitern dieser Modernisierungskonzeption erkennen. Weiterbildung hat ihre Funktion als Regulator des Arbeitsmarkts verfehlt, der Mythos Weiterbildung ist zerbrochen – Kurssysteme, Trainings- und Profilingprogramme sind mit ihrer sozialpolitischen Instrumentalisierung und sozialen Befriedungsfunktion überfordert.

Die Arbeiten im Forschungs- und Gestaltungsprogramm “Lernen im sozialen Umfeld” lassen sich jedoch nicht so einfach in ein solches Transformationschema einordnen. Sie wiesen von Beginn an Besonderheiten auf. Die Transformation nachholender Modernisierung war zwar intendiert, stellte sich aber als eigenständiger dynamischer Wandlungsprozess dar, in dem Besonderes, Eigenes, Neues entstand. Für dieses Lernen im sozialen Umfeld standen einfach keine übertragbaren Modelle oder ein Masterplan bereit. Die Akteure mussten neue Lösungen auch institutioneller Art hervorbringen, wenn sie die regionalen Potentiale überhaupt erreichen wollten. Sektorale oder administrative Grenzen waren vorerst irrelevant.

Zumindest im Bereich der Weiterbildungspolitik dominierte insofern weniger eine Anpassungs- als mehr eine Wandlungsdoktrin, die auch eine ostdeutsche Spezifik bewahrte. Diese Entwicklung könnte sich für die gegenwärtigen Herausforderungen als Ressource erweisen. Die gesamtdeutsche Bundesrepublik steht infolge der Globalisierung und Europäisierung von Wirtschaft, Finanzen und Kultur vor einer neuen Reformsituation, deren Komplexität und Intensität alle bisherigen Modernisierungsprozesse übertreffen wird. In dieser Situation werden zwei Momente deutlicher als bisher richtungsbestimmend sein:

Erster Aspekt

Die Weiterführung der Arbeiten im Programm "Lernen im sozialen Umfeld" wird für eine längere Zeit eine ostdeutsche Spezifik aufweisen. Alle Regionen in Deutschland stehen in den nächsten Jahrzehnten zwar vor gleichen oder ähnlichen Problemlagen, aber die berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland wird diese Veränderungen auf der Grundlage unterschiedlicher, in der Mehrzahl deprivierter sozialer und ökonomischer Voraussetzungen und Ressourcen gestalten müssen: Zu den spezifischen Momenten einer zukünftigen ostdeutschen Entwicklung gehören u. a.

- Die berufliche Weiterbildung steht vor einem demographischen Wandel mit einer tief greifenden Störung des Generationsgleichgewichts und einer Neubestimmung des Generationsverhältnisses. In den ostdeutschen Regionen nimmt die demographische Situation durch die massenhafte Abwanderung junger – vor allem auch weiblicher Jahrgänge zwischen 18 und 25 Jahren in die alten Bundesländer – und die Vergreisung und intellektuelle Entleerung ganzer Regionen dramatische Züge an. Die Bevölkerungsprognosen müssen für dieses Gebiet weiter nach unten korrigiert werden.
- In Ostdeutschland ist im Ergebnis der Transformation eine fragile und fragmentierte Filialökonomie entstanden, deren Deindustrialisierung die perspektivischen Optionen der Erwerbstätigen radikal reduziert. Ein geschrumpfter und alimentierter Arbeitsmarkt mit untertariflicher Bezahlung beschränkt Berufseinstieg und Verdienstmöglichkeiten, erzwingt ständig lebenszeitverbrauchende Übergangslösungen und Moratorien, Abbrüche und Neuorientierungen. In Ostdeutschland werden Lehrlinge nach Abschluss ihrer Ausbildung seltener vom Ausbildungsbetrieb übernommen (Ostdeutschland 42 Prozent, Westdeutschland 58 Prozent), der hohe Anteil außer- und überbetrieblicher Ausbildungsverhältnisse verstärkten diesen Trend, wobei Branchenunterschiede auffällig sind (Übernahmekennziffern: Baugewerbe von 67 Prozent 1996 auf 48 Prozent 2001, Gesundheits- und Sozialwesen von 53 Pro-

zent auf 33 Prozent, verarbeitendes Gewerbe von 58 Prozent auf 65 Prozent – nach Untersuchungsbericht des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; IAB).

- Während sich in den westlichen Bundesländern in den kommenden Jahren auch in den so genannten Mittelschichten ein beachtlicher Vermögenstransfer in die jüngere Generation vollziehen wird, weisen ostdeutsche Haushalte schon heute eine hohe Ver- und Überschuldung auf. Es werden Schulden, nicht Vermögen transferiert, das Eigenkapital für Existenzgründungen steht nicht zur Verfügung, die Kreditfähigkeit bzw. -würdigkeit junger Existenzgründer ist gering.
- Die Strukturen der Öffentlichkeit haben sich in den ostdeutschen Ländern in dem letzten Jahrzehnt zwar wesentlich verändert, haben aber die Ungleichheit zu vergleichbaren westdeutschen Strukturen konserviert. Die Ausgangsgesellschaft war in dem Verhältnis von Staat – Gesellschaft – Öffentlichkeit – Individuum wesentlich durch die sozialen Strukturen der Arbeit und der Arbeitskollektive bestimmt gewesen. Die westdeutsche Gesellschaft öffnete über ein strukturiertes und differenziertes Vereinswesen Möglichkeiten der Partizipation. Heute, nach mehr als zehn Jahren ist die ostdeutsche Vereinslandschaft noch immer defizitär, ehrenamtliche Arbeit ist vor allem in der Nachwendezeit diskreditiert und denunziert worden, die Öffentlichkeit als Gegensphäre zu Privatheit oder Staatlichkeit ist defizitär.

Zweiter Aspekt

In der Weiterführung der Arbeiten im Programm könnten ostdeutsche Lösungen der Verbindung von Arbeit und Bildung bzw. der Strukturierung der Arbeits- und Bildungsverhältnisse durchaus auch anderen deutschen Regionen vorausgehen (Fuchs 2002; Fabel 2002). Fabel/Krüger (2001, S. 115) verweisen darauf, dass sich “in gewisser Weise sowohl die Gefahren wie auch die Umrisse des gesamtdeutschen Bildungssystems der Zukunft in den ostdeutschen Bundesländern bereits jetzt abzeichnen”. Dieselben Programme, die in ihrer Gesamtheit scheiterten, könnten oft nichtintendierte Nebenwirkungen hervorgebracht haben, die möglicherweise ein künftiges innovatives Potential von Veränderungen darstellen. Die ostdeutsche Spezifik wird gerade auf dem Gebiet der Weiterbildung davon ausgehen können, dass sich mit den oft sozialpolitisch motivierten Verlegenheitslösungen der Weiterbildungspolitik auch neue moderne Formen der Lernnetzwerke, des Netzwerkmanagements, der Nutzung neuer Lernfelder (in sozialen, soziokulturellen und politischen Bereichen) und neuer Professionen im sozialen und kulturellen Netzwerkmanagement herausgebildet haben. In seit längerem großangelegten Modellversuchen werden gegenwärtig ostdeutsche Modernisierungsvorstellungen auf westdeutsche Regionen übertragen bzw. gemeinsam solche Vor-

stellungen entwickelt. Die Rückwirkungen der Veränderungen des Lernens in Ostdeutschland auf Westdeutschland waren lange Zeit marginal. In der Zwischenzeit bieten Modelle ostdeutscher Provinienz Lösungsmuster auch für Westdeutschland. "Schon die ostdeutsche Gegenwart dürfte in einigen den künftigen Verhältnissen der Berliner Republik näher stehen als die westdeutsche Gegenwart, wenn man an die Zukunft der Arbeit, die soziale Mobilität und Flexibilität denkt" (Reißig 1999, S. 145)

Die Erfahrungen in Ostdeutschland verweisen erstens darauf, dass die Rekombination, Förderung und Vernetzung der endogenen Potentiale zentrale Bedeutung gewinnt. Neu entstandene Institutionen weisen Problemlösungskapazität, Richtungskonstanz und Selbsterneuerungspotentiale moderner Institutionensysteme auf neuer Grundlage auf, wobei auch die Erkenntnis bestätigt werden kann, dass sich realer Wandel nur gegen den Widerstand etablierter und institutionell organisierter Gruppeninteressen durchsetzen lässt. Es sind wiederum ostdeutsche Erfahrungen, die auf eine Eigenlogik der Neuen Selbständigen verweisen, die quer zu Inkorporationsprozessen institutioneller Anpassung liegt.

Zweitens zeigen die Erfahrungen, dass es sinnvoll ist, regional geprägte Entwicklungspfade aufzuspüren. Diese regionalen Entwicklungen beinhalten u. a. regionale Leitvorstellungen, regionale Bilanzen der spezifischen Ressourcen der Region, die Analyse der Lernhaltigkeit der Arbeitsfelder in der Region und sie stiften neue Akteurskoalitionen (u. a. in Form von Netzwerken). Das erfordert eine Dezentralisierung und weitere Subsidierung der gesellschaftlichen Steuerungs- und Aushandlungssysteme. Dazu gehören auch Formen eines institutionell gestützten dritten Sektors zwischen Staat und Markt mit direkten Formen der Bürgerbeteiligung und Partizipation an öffentlichen Angelegenheiten. Vielleicht bringt Ostdeutschland eine Partizipationskultur hervor, die traditionelles ostdeutsches Gemeinschafts- (oder Solidar)verständnis auf der Basis sozialen Vertrauens mit demokratischen Routinen vereint.

Drittens wird erkennbar, dass die staatlich geförderten Rahmenbedingungen eines endogenen Innovationspotentials bedürfen, dass sich nicht nur darauf beschränkt, innovative marktförmige Produkte anzubieten, sondern Dienstleistungsangebote hervorbringt, die eine Lebensqualität in auch arbeitsmarktdefizitären Regionen bewirken. Die damit entstehenden neuen Professionalisierungen bilden dabei einen wünschenswerten Nebeneffekt, entscheidend bildet die Konstituierung dauerhafter nachhaltiger Lebensverhältnisse (z. B. der Kinderbetreuung, der Körper- und Gesundheitspflege, der kulturellen Tätigkeit, des Natur- und Umweltschutzes). Es sei nur daran erinnert, dass junge Familien ihren Wohn- und Lebensort wesentlich danach be-

stimmen, welche Betreuungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Kinder existieren, welche sozialen Einbindungen in der Region existieren. Der sich in den nächsten Jahren verstärkende Mobilität der jungen Generation stünde damit ein Lebensgefühl entgegen, dass mit dem vielleicht antiquierten Begriff der Heimatverbundenheit gefasst werden könnte.

Insofern kann Ostdeutschland als Vorreiter auch als Experimentierfeld für die Entwicklung neuer Zukunftslösungen im Bildungswesen angesehen werden. Es drängt sich allerdings auch der Gedanke auf, dass Ostdeutschland als ein Experimentierfeld autoritativer Arbeitsmarktpolitik und einer sozialpolitischen Praxis werden könnte, in der Bürgerrechte durch Bürgerpflichten ersetzt werden, eine unbedingte Arbeitsbereitschaft mit niedrigen Löhnen mit eingeschränkten Arbeitnehmerrechten gefordert ist, eine rigorose Kontrolle von Hilfeempfängern verwirklicht wird und Bildungsanspruch und -realisation dem Einzelnen überlassen bleiben, der Bildung als Ware realisieren muss. Der Osten könnte so mit negativen Vorzeichen zeigen, wie in Deutschland zukünftig gearbeitet und gelebt wird. Er könnte ein Menetekel oder ein Hoffnungszeichen der Zukunft setzen.

Literatur

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

Bootz, I. u. a.: Das Modellprojekt "Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen". Zukunftsorientierte Lernkulturen gestalten. Gesamtstruktur des Projekts – Die intermediären Teams – Die wissenschaftliche Begleitungen. QUEM-Reihe LisU. Berlin 2002

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999

Fabel, M.: Transformation als doppelter Modernisierungsprozess. Eine erweiterte Perspektive für die wissenschaftliche Transformationsforschung. In: Döbert, H.; Fuchs, H.-W.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen 2002, S. 99-116

Fabel, M.; Krüger, H.-H.: Nachholende Modernisierung? Plädoyer für einen Perspektivwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Transformationsforschung. In: Bock, K.; Fiedler, W.: Umbruch in Ostdeutschland. Wiesbaden 2001, S. 91-120

Fuchs, H.-W.: Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine modernisierungstheoretische Perspektive. In: Döbert, H.; Fuchs, H.-W.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen 2002, S. 85-99

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms "Lernen im sozialen Umfeld". In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 5-70

Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 66, Berlin 2000

Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998

Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999

Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. QUEM-report, Heft 51. Berlin 1997

Nahrstedt, W.: Neue Berufsfelder in der Experience Economy. Lernen, Leben und Arbeiten im sozialen Umfeld. Manuskriptdruck 2002

Reißig, R.: Spezifika und Eigenarten des (ost)deutschen Transformationsfalles. In: BISS Public Transformationsanalysen Wissenschaftliche Mitteilungen aus dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien. Berlin 1999, S. 133-147

Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main 1994

Thomas, M.: Marktimplementierung und Transformationsprozess – Skizze thematischer Schwerpunkte. In: BISS Public Transformationsanalysen Wissenschaftliche Mitteilungen aus dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien. Berlin 1999, S. 17-40

Der Programmbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”

1 Einführung in das Thema

Der größte Teil der bisherigen Bildungserfahrungen von Individuen, Gruppen oder Organisationen gründet sich auf die Teilnahme an Unterricht, Seminaren und Kursen, in denen ein Lehrer oder Dozent sein meist fachliches Wissen vorträgt, dann abfragt und den Teilnehmenden bescheinigt. Mit dieser Form des Lernens ist aber besonders in der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren unter verschiedenen Aspekten auf Seiten der direkt und indirekt Beteiligten Unbehagen entstanden.

Relativ einfach ist organisierte Weiterbildung, wenn Lernende in eine Bildungseinrichtung kommen und ein Zertifikat erwerben wollen und/oder sollen. Aber bereits hier muss gefragt werden, inwieweit vorhandenes Wissen erkannt und daran angeschlossen wird, welches Wissen im Kurs tatsächlich erworben und wie es in der Arbeitstätigkeit angewandt wird – vermutlich bleiben große Teile vorhandenen Wissens ungenutzt (Kompetenzentwicklung 2000, S. 299). Schwieriger ist die Lernsituation, wenn das Lernziel in der Lösung eines Arbeitsproblems besteht und der Lernende als einer unter mehreren in der Kursgruppe mit seinem Anliegen kaum wahrgenommen und darauf nur begrenzt reagiert wird. Noch komplizierter ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, wenn der potentielle Kunde einer Weiterbildungseinrichtung nur weiß, dass es ein Arbeitsproblem gibt, dieses aber nicht genau bestimmen und der Bildungsanbieter daher auch keine fertigen Kurse oder Module einbringen kann.

Besonders die beiden zuletzt genannten Situationen könnten künftig in der Weiterbildungspraxis immer häufiger auftreten, wenn der Arbeitsbereich und gesellschaftliche Transformationsprozesse zunehmend durch Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit gekennzeichnet sind.

Für Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit scheint der Kompetenzbegriff tragfähig. Er betont den dispositiven Charakter vorhandenen Wissens (das aus Wertewissen, Orientierungswissen, Erfahrungswissen,

Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht), das von Subjekten in der jeweiligen Situation eingesetzt werden kann, und mit dem sie zielbezogen selbstorganisiert Neues hervorbringen können (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162). Die Erweiterung und Vertiefung dieser Dispositionen/des Wissens wird als Lernen gefasst (Kompetenzentwicklung 2000, S. 314).

Das allgemeine Ziel des Lernens für die Arbeitstätigkeit besteht darin, aktuelle und künftige Anforderungen bewältigen zu können. Worin diese Anforderungen konkret für das Subjekt bestehen werden, ist unklar. Unternehmens-, Branchen-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung sind nur begrenzt vorher bestimmbar. Eine Lösung scheint der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen zu bieten, denn sie sollen Subjekten in unvorhersehbaren Situationen Handlungsfähigkeit ermöglichen.

Wenn künftige Weiterbildungsanforderungen in der Risikogesellschaft besonders durch Differenziertheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet sind, erlangt das Erlernen der Fähigkeit zu selbstbestimmtem und selbst organisiertem Lernen entscheidende Bedeutung, damit souveräne Bürger Innovationen in allen Lebensbereichen mitgestalten können (Europäische Kommission 2000, S. 6) 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 das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren sowie den Lernprozess zu evaluieren. (Knowles 1980, S. 18; Weinert 1982, Dohmen 1996, S. 29 ff. und 1999, S. 40; Dietrich 1999, S. 19 und S. 102; Erpenbeck/Heyse 1999, S. 130; Erpenbeck/Sauer 2000, S. 318) Im Prinzip der Selbstorganisation wird somit eine adäquate Bewältigungsstrategie für entwicklungsoffene Prozesse gesehen und die Unterstützung selbst organisierten Lernens wird als Bildungskonzept mit Innovationspotential angeboten.

Diese Aspekte schwingen auch in den eingangs geschilderten Situationen der Bildungspraxis mit. Das Unbehagen bezieht sich auf die Bestimmung des Lernziels eingebunden in die Situation des Lernenden, die Gestaltung des Lernprozesses als Interaktion von Lernenden und Lernbegleitern einschließlich der Lehr-/Lernkonzepte, die Professionsentwicklung und die Organisationsformen sowie die Dokumentation von auch informell erworbenen Kompetenzen und die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen.

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 ei-

ner 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”. (Pisa-Studie, S. 62 f.) Das “Wie” des Lernens wird zentral, aber nicht unabhängig vom “Was”, “Wozu”, “Wo”, “Wann” und “Womit”. Damit wird das (tätigkeitsorientierte, projektförmige) Lernen selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht und der Lerninhalt zum Vehikel des Lernens. Davon wird die Sicht auf Lernen überhaupt berührt: Soll durch Lernen vorrangig Wissen angehäuft oder eher zu Handlungsfähigkeit, Lebensbewältigung und aktiver Bürgerschaft beigetragen werden?

Weil kein Individuum, kein lernendes Subjekt, kein Akteur des Lernens von vornherein zu einem derart selbstbestimmten und selbst organisierten Lernen fähig ist, muss dieses Lernen erst erlernt werden. Das kann bedeuten, dass bisher erfolgreiche Lernmuster nun nicht mehr tauglich sind und folglich verlernt werden müssen. Aber es bedeutet auch, dass bei all diesen Lernprozessen Unterstützung benötigt wird!

In der professionellen Unterstützung des Erlernens von Lernen besteht somit eine wesentliche Herausforderung auch für die institutionalisierte berufliche Weiterbildung. Das hat Folgen für die Professionsentwicklung von Weiterbildnern und ihre Angebote zur Lernunterstützung, für das Ermöglichen von selbst organisiertem 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 (Europäische Kommission 2000). Das hat ebenfalls Konsequenzen für berufliche Weiterbildung, 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 und beruflicher Kompetenzentwicklung während des Erwerbslebens, in verteilten kooperativen Lernräumen, scheinen viele der jetzigen Weiterbildungseinrichtungen

bisher kaum in der Lage zu sein. Es geht also um den künftigen Stellenwert von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen als Teil einer Lerninfrastruktur, die selbst organisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung unterstützen kann. Die Entwicklung einer derartigen Infrastruktur ist selbst ein offener Prozess. 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 Bedeutsamkeit von Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen entsteht dabei aus der gesellschaftlichen Bildungsfunktion, zu der sie beitragen. Die pädagogische Funktion einer Weiterbildungsorganisation kann beschrieben werden als Koordinieren und Verknüpfen “unterschiedlicher Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich in lernfördernden Kontexten zu begleiten gilt.” (Schäffter 2003, S. 27) Welche relevanten Leistungen das im Einzelnen sein werden, ist ebenfalls ein entwicklungsöffener Suchprozess.

Gleichzeitig gibt es über den Umfang und den Beitrag von Angeboten beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zum selbst organisierten Lernen unterschiedlicher lernender Subjekte (Individuen, Gruppen, Organisationen, Regionen) derzeit keine gesicherten Erkenntnisse. Forschung und Praxis der Weiterbildung sind nun gefordert. Weiterbildner müssen, die Leistungsfähigkeit ihrer eigenen Angebote zur Unterstützung beruflicher Kompetenzentwicklung und des Erlernens selbst organisierten Lernens überprüfen, ihre Lernkonzepte und ihre Rolle im Lernprozess, ihre Organisationsformen und Kooperationsmodelle erneut analysieren. Zusammenhänge zwischen Lernenden, Lernumgebungen und Lernergebnissen müssen jetzt unter den besonderen Bedingungen von Unbestimmtheit, Komplexität und Dynamik genauer beschrieben und erklärt werden. Geeignet erscheinen dafür systemische, synergetische und Ansätze qualitativer Sozialforschung wie der Biographieforschung.

Die unterschiedlichen bisherigen Weiterbildungserfahrungen bestimmen die Erwartungen an künftige Bildungsangebote: Manche wollen so weiter lernen wie bisher, andere wollen sich eher nicht mehr in jedem Fall in Kurse setzen, deren Nutzen scheinbar klar ist und die in der Praxis kaum ankommen; sie sind offen für andere Lernkonzepte. Veränderungsdruck besteht vor allem von außen – durch Reformen der Bundesanstalt für Arbeit, aber auch von innen. Manche Akteure in der beruflichen Weiterbildung sind bereit zu einem gemeinsamen Suchprozess, denn fertige, einzig richtige Lösungen gibt es nicht.

2 Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – Fragen, Annahmen und Themen

Die angesprochenen Suchprozesse werden im Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” (LiWe) des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” in Form von Studien und Gestaltungsprojekten initiiert und analysiert. Die Bezeichnung des Themenbereichs ist in doppelter Weise bedeutsam, denn hier ist sowohl das Lernen von Nutzern der Lernunterstützung in und durch Leistungen beruflicher Bildungseinrichtungen als auch das Lernen von Weiterbildungern und Veränderungen ihrer Bildungseinrichtungen gemeint. Über die Möglichkeiten und Anteile zur Unterstützung selbstbestimmten und selbst organisierten Lernens bestehen verschiedene Annahmen, die aus der Perspektive von Wissenschaft und Weiterbildungspraxis im Themenbereich leitend sind und interdisziplinär bearbeitet werden. (Erpenbeck/Sauer 2000)

Forschungsarbeiten früherer QUEM-Programme weisen darauf hin, dass “bevorzugte” Orte selbst organisierten Lernens besonders Unternehmen und Organisationen sind, in denen vor allem innerhalb der Arbeitsprozesse gelernt wird, und soziale Umfelder, wie Freundeskreise, Vereine, Arbeitsgemeinschaften, lokale Netzwerke. Das Lernen in den tradierten Institutionen beruflicher Weiterbildung macht demnach nur einen kleinen, möglicherweise nicht einmal den wichtigsten Teil dieses Lernens aus; es entspräche dem “Mythos Weiterbildung” (Staudt/Kriegesmann 1999) hierauf das Schwergewicht zu legen.

Noch unklar sind Fragen der Anwendung von Kompetenzen im Arbeitsbereich, die an anderen Lernorten erworben wurden, der Kontinuität des Kompetenzerwerbs – wozu auch Verlernen gehört und seiner Biographie-/Prozessbezogenheit sowie der effizienten Unterstützung von Lernprozessen in verschiedenen Lernumgebungen. Hebt sich Lernunterstützung in der Gestaltung Handlungs- und Entscheidungsräume gebender Arbeitsaufgaben in beteiligungsorientierten Organisationen auf? Wodurch können lernförderliche Lernumgebungen gekennzeichnet werden und wie sind sie herstellbar? Hier könnte auch erwachsenenpädagogische Professionalität anregend sein, denn “das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation”, ihr Kerngeschäft besteht im “intentional organisierten Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer” (Schäffter 2003, S. 27). Diese Hauptfunktion “Lernen unterstützen” wieder zu betonen, könnte aktuell notwendig sein. Auch die Organisations- und Lernkultur in Weiterbildungseinrichtungen kommt dann in den Blick. Gibt es Unterschiede im Lernergebnis in Abhängigkeit von der

Lernkultur? Was nehmen Kursteilnehmer neben Sachwissen an sozialer Kompetenz und an gestärktem Selbstbewusstsein mit, wenn sie im Rahmen einer fremdorganisierten Weiterbildungsmaßnahme von Dozenten als gleichberechtigte Partner akzeptiert werden und über ihre Lernziele und Lernwege entscheiden können, im Vergleich zu einer Lernkultur, in der Erwachsene als unmündig und defizitär behandelt werden? Darin ist Vertrauen in die Lernenden eingeschlossen, denn nur jeder selbst kann lernen. In diesen Zusammenhängen ist auch zu klären, wie sich Kompetenzen entwickeln und welche Kompetenzen an verschiedenen Lernorten bevorzugt und bleibend verinnerlicht werden können.

Wenn als Außenanforderung durch Betriebe und Bildungsinteressenten “bis heute die Hauptaufgabe von Bildungsinstitutionen und Weiterbildungseinrichtungen die Produktion von zertifizierbarem Wissen ist, also non-formelles eine untergeordnete und informelles eine noch geringere Rolle spielt” (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 311), dann ist zu fragen, ob das auch künftig so bleiben wird. Denn “auch fremdorganisiertes Lernen baut immer auf der Selbstorganisationsfähigkeit des lernenden Systems auf, ist also letztendlich vor allem Anstoß für dessen Selbstorganisation.” (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 318 verweist auf Probst 1987, S. 113 ff.) Welchen Beitrag kann Lernen in Bildungsinstitutionen zur Entwicklung von Basiskompetenzen leisten und worin könnten diese bestehen, damit die Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen erworben werden kann. (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 307)

Zentral ist im Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” die Erprobung und Analyse von Möglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse und Kompetenzentwicklung in auch fremdorganisierten, institutionalisierten Rahmenbedingungen. Vermutlich kann formales/explizites/deutliches Wissen besser in traditionell organisiertem Unterricht und didaktisch aufbereitet verinnerlicht werden. Non-formales und informelles (implizites/zu verdeutlichendes sowie deutendes) Wissen kann nur über Deutungen des eigenen und fremden, individuellen und kooperativen Handelns und Handlungserfolgs erschlossen/bewusst (gemacht) werden. (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 316) Können zur Deutung von Erfahrungswissen auch Weiterbildner mit ihrer Professionalität und in ihren Organisationsformen geeignete Unterstützung bieten? Welche Konsequenzen hätten Leistungen zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung und selbst organisiertem Lernen für die Professionsentwicklung Erwachsenenbildner oder war das schon immer Aufgabe von Lehrenden? Werden oder sind Elemente anderer Disziplinen für Erwachsenenpädagogik bedeutsam (Gesprächstechniken, Beobachtungsmethoden, Lernbiographien)? Können Weiterbildner Methoden entwickeln, mit denen Erweiterung und Vertiefung von Kompetenzen dokumentiert werden, mit denen lernende Subjekte eine Aktivität retrospektiv selbst

oder durch Beobachter unterstützt als Wissenserwerb einstufen? (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 309) Wird sich das Leistungsspektrum beruflicher Weiterbildung verschieben, kommen neue Funktionen hinzu oder sichert Professionalität im formalen Unterricht ihre gesellschaftliche Bedeutung als Institution Weiterbildung und damit ihre Existenz?

Welche Möglichkeiten gibt es für individualisiertes, differenziertes, tätigkeits- aufgaben- und projektorientiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen? Damit entstehen Fragen nach geeigneten Kooperationsformen und Organisationsmodellen für geteilte Lernräume. Welche Lernprozesse vollziehen sich in modernen Organisationsformen der Netzwerkarbeit, beim Agieren im Internet und in geteilten kooperativen Lernräumen?

Lernprozesse vermitteln zwischen Umgebung und Subjekt. Sie können linearen Charakter haben, können Subjekten ermöglichen auf verschiedenen Wegen vorgegebene Ziel zu erreichen oder Subjekte in den Stand setzen, kreativ völlig neue Gegenstände oder Lösungen aufzufinden. (Schäffter 1998 und zitiert in Erpenbeck/Sauer 2000, S. 308) Es kann also davon ausgegangen werden, dass es für die Gestaltung des Lernens als selbst organisiertem Prozess eine Vielzahl von Lösungsansätzen gibt, die aber immer einer geeigneten organisatorischen Umgebung bedürfen. (Kirchhöfer 1998, S. 52)

Für die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Themenbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” wird angenommen, dass Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens

- entsprechende Organisationsstrukturen/Lernumgebungen benötigen,
- diese Organisationsstrukturen erst teilweise vorhanden sind,
- die Entwicklung dieser Strukturen von unterschiedlichen vorhandenen Organisationen ausgehen kann und die Entstehung neuer Organisationsformen einschließt,
- berufliche Weiterbildungseinrichtungen einen Teil dieser Organisationen darstellen und sie einen spezifischen Beitrag innerhalb einer Lerninfrastruktur zur Unterstützung selbst organisierten Lernens und beruflicher Kompetenzentwicklung leisten.

Mit den Projekten und Studien im Themenbereich *LiWe* sollen Antworten zu den bereits aufgeworfenen und im Forschungsverlauf entstehenden Fragen und damit zur Prüfung der Annahmen gefunden werden. Gestaltungsprojekte sind darauf gerichtet, eigenverantwortliche Aktivitäten von Weiterbildunglern und Organisationen beruflicher Weiterbildung zur zeitgemäßen Veränderung ihres Leistungsspektrums zu unterstützen, damit sie ihren originären Platz in einer Infrastruktur des Lernens ausfüllen können.

Im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen könnte berufliche Weiterbildung durch ihre enge Verflechtung mit Innovationen im Arbeitsbereich und einer Vielzahl vorhandener flexibler Organisationsformen eine gute Ausgangsposition für zeitgemäße Veränderungen haben und in ihrem Umgang mit Veränderungen beispielgebend für andere Bildungsinstitutionen werden. Gleichzeitig würden Weiterbildner mit diesen Veränderungen selbst eine Kultur des Lernens mit gestalten, die den Anforderungen der Zeit entspricht. Wenn “die Ausführung aller mit Lernhandeln verbundenen Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene ... seine Formen und Normen sich in den gemeinsamen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen selbst heraus (bildet)” (Kirchhöfer 1998, S. 67), dann sind im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung Gestaltungsprojekte wesentlich, die mit Ansätzen der Praxis-/Aktions-/Handlungsforschung begleitet werden. In den Gestaltungsprojekten wird versucht, mit einem systemischen Modell von Verstehen und Handeln die Realität der Weiterbildungspraxis zu erfassen. Die Beschreibung und Analyse des in den Gestaltungsprojekten entwickelten Forschungsansatzes ist selbst ein Forschungsgegenstand. Probleme der Praxis sind Ausgangspunkte der wissenschaftlichen und gestalterischen Arbeiten, für das Finden theoriegeleiteter Erklärungen und praktikabler Handlungsmöglichkeiten. In der Analyse konkreter Formen der Entwicklung kompetenzbasierter Lernkultur kann eine Stärke des Programms bestehen.

Die aufgeworfenen Fragen werden im Programmbereich Lernen in Weiterbildungseinrichtungen ausgehend von den unterschiedlichen Organisationsformen beruflicher Weiterbildung bearbeitet. Damit wird ein heterogenes Spektrum traditioneller außerbetrieblicher und betrieblicher Organisationsformen und gleichzeitig die Entstehung moderner Formen einbezogen. Wie und in welchen Richtungen sich Einrichtungen beruflicher Weiterbildung mit ihren Leistungsangeboten (Funktionen) und ihrer Professionalität verändern, kann nur selbst als entwicklungsoffener Suchprozess gestaltet sein!

In den ersten beiden Jahren der Programmlaufzeit begann die Bearbeitung von Themen, die eher in die Weiterbildungseinrichtungen hinein gerichtet sind. Zuerst sollte durch die Gestaltung “neuer” Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung zur Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen beigetragen werden. Für diesen Beginn gibt es mehrere Gründe. Einerseits wird die Veränderung von Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Mitglieder als eine Voraussetzung für die Entwicklung und Verbreitung moderner Lernkultur gesehen und bildet damit einen wesentlichen Schwerpunkt des Themenbereichs LiWe. Die Diskussion der Erfahrungen, die in den Gestaltungsprojekten dokumentiert und wissenschaftlich ausgewertet werden, kann daher zu einem wichtigen Impuls für breiter wirksame

Veränderungen in der Weiterbildung werden. Andererseits sind mittelfristige Entwicklungszeiträume gerade bei Veränderungen von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu bedenken.

Die enge Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung ist bekannt, und trotzdem wird versucht, jeden Aspekt in einem Projektverbund zu fokussieren. Ein Projektverbund beginnt mit neuen Formen der Personalentwicklung (PE-Konzepte, vgl. Kapitel 2.1) und ein anderer mit Veränderungen interner Strukturen in einzelnen Weiterbildungseinrichtungen und in Verbundstrukturen mehrerer Organisationseinheiten (OE-Konzepte, vgl. Kapitel 2.5). Wechselwirkungen mit Organisations- und Personalentwicklungen sind auch aus der Entwicklung von Beratungskonzepten für selbst organisiertes Lernen Erwachsener (Beratungskonzepte, vgl. Kapitel 2.2), von Instrumentarien zur Dokumentation und Akzeptanz auch informell erworbener Kompetenzen (Instrumentarien, Kapitel 2.3) und aus entstehenden weiteren neuen Lerndienstleistungen zu erwarten. Eine Öffnung über traditionelle Anbieter beruflicher Weiterbildung hinaus wird mit dem "Ideenwettbewerb Neue Lerndienstleistungen" (Lerndienstleistungen, vgl. Kapitel 2.4) versucht, der sowohl die Leistungen als auch die dazu geeigneten Organisationsformen verbindet. Flankiert werden diese Gestaltungsprojekte durch Studien, die sowohl historisch, theoretisch als auch in Form von Fallbeschreibungen der Weiterbildungspraxis angelegt sind.

Die Projektverbände haben folgende Laufzeiten:

Personalentwicklung in WBE mit Formen selbst organisierten Lernens	01/2001 – 12/2002 (evtl. verlängert)
Lernberatungskonzepte	1/2002 – 12/2003
Instrumentarien zur Kompetenzdokumentation	11/2002 – 4/2004
Neue Lerndienstleistungen	09/2002 – 12/2004
Entwicklung von Konzepten zur Organisationsentwicklung	01/2001 – 12/2004

Übergreifend ist die Annahme, dass der Bereich, in dem die Veränderung beginnt, relativ unerheblich ist – egal ob als Personal- oder Organisationsveränderung, ob in Form der Entwicklung neuer Lern- und Beratungskonzepte, der Beachtung auch informell im Lebensverlauf erworbener berufsrelevanter Kompetenzen oder anderer Leistungen zur Lernunterstützung sowie weiterer Einstiegsmöglichkeiten für Veränderungsprozesse. Wesentlich ist aber die Art und Weise, in der das Prinzip der Selbstorganisation im Veränderungsprozess praktiziert wird, der Geist, die Atmosphäre, in der die Verände-

rung stattfindet. Erwartet wird ein Ausweiten, Umsichgreifen, Übergreifen der Veränderung und damit eine Verbreitung dieses “Geistes” in der Organisation, in seiner Organisationskultur, im Leitbild der Weiterbildungseinrichtungen und in der Arbeitsorganisation, Arbeitsweise und den Tätigkeitsprofilen. Eine vom Prinzip der Selbstorganisation getragene Unternehmenskultur wirkt nach innen und auf die in die Einrichtung kommenden Lernenden sowie nach außen über das Agieren ihres Personals in den Betrieben, Kommunen und Regionen und kann dadurch zur Entwicklung und Verbreitung einer modernen Lernkultur beitragen.

2.1 Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen (PE-Konzepte)

2.1.1 Ziele und Arbeitsweise

Die Zielsetzung des Projektverbundes PE-Konzepte besteht im modellhaften Entwickeln und Erproben von lernförderlichen Arbeitssituationen und Arbeitsaufgaben in Weiterbildungseinrichtungen, die das selbst organisierte Lernen ihrer Mitarbeiter unterstützen können (QUEM-report... 2003 sowie Fischer 2002).

Besonders Mitarbeiter beruflicher Weiterbildungseinrichtungen werden als potentielle Förderer selbst organisierten Lernens Erwachsener und der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen gesehen. Die Umsetzung des auf die Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit Lernender gerichteten Lernens kann für Erwachsenenbildner bedeuten, dass sie Erwachsene beraten, Tätigkeiten arrangieren, Lernprozesse reflektieren und gleichzeitig selbst in diesem Prozess gleichberechtigte Lernende sind. Auch Weiterbildner müssen diese Art zu lernen selbst erlernen; offenbar eignen sich dafür der eigene Arbeitsprozess und konkrete Arbeitssituationen am besten. Bei der bewussten Reflexion und Gestaltung dieser Lernprozesse können Weiterbildner wahrscheinlich – ebenso wie die von ihnen begleiteten Lernenden – organisierte Formen der Unterstützung durch externe Lernbegleiter benötigen. Vermutlich fördern eigene Lernerfahrungen und Überzeugungen vom Nutzen handlungsorientierten Lernens die Motivation zur Erprobung solcher Lernformen mit anderen Lernenden und in anderen Situationen. Um das zu erreichen, werden zwei miteinander verschränkte Schritte unternommen: Zum einen sollen sich die Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen selbst in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Personalentwicklern/Lernbe-

gleitern im Teilprojekt passende spezifische neue Lernformen und Lernarrangements erarbeiten. Die Art und Weise des Erarbeitens der lernförderlichen Arbeitssituation 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 lernender Erwachsener (den Kunden/Nutzern) und ihrer Lernsituation (bezogen auf deren konkrete Arbeitsprobleme und Arbeitstätigkeit) besser entsprechende Lernarrangements entstehen. Externe Personalentwickler/Lernberater sollen diesen Entwicklungsprozess in den Weiterbildungseinrichtungen begleiten, die Beteiligung aller Mitarbeitergruppen anregen und ihr Vorgehen sowie die Ergebnisse des Beratungsprozesses dokumentieren.

Eine solche Art reflektierter Mitarbeiterentwicklung an Hand konkreter Arbeitsaufgaben am Lernort Bildungseinrichtung 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 bei allen Beteiligten. Einzelne Schwerpunktfragen beziehen sich auf:

- die Anlässe, Motive, Ziele für Umorientierungen/Neuerprobungen von selbst organisierten Lernformen zur Entwicklung der Kompetenzen von Weiterbildnern, bei den Geschäftsleitungen und den Weiterbildnern,
- die organisationalen, personellen (fachlichen und motivationalen) Voraussetzungen zur Kompetenzentwicklung von Weiterbildnern in Bildungseinrichtungen,
- Zusammenhänge zwischen den Formen selbst organisierten Lernens mit strukturellen Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstruktur und Führungsverständnis in den Weiterbildungseinrichtungen,
- die Effekte selbst organisierten Lernens bei den betroffenen Mitarbeitern, den Führungskräften der Weiterbildungseinrichtungen und den Personalentwicklern/Lernbegleitern bis hin zu Nutzern der entstandenen Lernangebote,
- den Einfluss unterschiedlicher Berufsbiographien von Weiterbildnern auf die Entwicklung selbst organisierten Lernens und
- geeignete berufsbegleitende Reflexionsstrukturen.

Im Projektverbund werden von einer Person für die wissenschaftliche Begleitung und Projektleitung vier Teilprojekte unterstützt, davon zwei in den neuen und zwei in den alten Bundesländern. Diese, die Fördergebiete über-

greifende Begleitung ist eine Besonderheit des Verbunds und ermöglicht in sehr direkter Weise die Analyse von bildungspolitischen Traditionen und förderpolitischen Spezifika des deutschen Transformationsprozesses.

Die ersten Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung bestanden in der Erarbeitung des Forschungsdesigns und im Aufbau einer die Teilprojekte integrierenden Kommunikationsstruktur. Dabei sollte der organisationspsychologische Ansatz eine Verbindung zwischen distanzierter Forschung und initiierender 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 liegen mindestens auf den Ebenen der Personalentwickler, der wissenschaftlichen Begleitung und dem Wissenschaftsmanagement bei QUEM. In den Teilprojekten werden von einem Personalentwickler eine, zwei oder drei Bildungseinrichtungen beraten; zu Beginn beteiligten sich sieben Einrichtungen.

Auch auf der Ebene der Teilprojekte mussten für die Zusammenarbeit der Personalberater und der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung der Auftrag geklärt und Arbeitsformen gefunden werden. 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.

Die Bearbeitung der konkreten Arbeitsaufgabe der Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen (z. B. Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote) soll modellhaft/exemplarisch sein für aufgaben-, tätigkeits-, oder projektintegriertes selbst organisiertes Lernen und Vertiefung professioneller Kompetenzen. Daher ist der Reflexionsanteil besonders intensiv und auf verschiedenen Ebenen verankert.

Für die Personalentwickler/Lernbegleiter existieren im Projektaufbau vorgesehene Reflexionsschleifen in Form bilateraler Gespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung, kollegialen Erfahrungsaustauschs der Berater auf Arbeitstreffen mit den im Verbund beteiligten Teilprojekten auch unter Beteiligung der Geschäftsführer und dem Projektbegleiter QUEM, die es ge-

statten, das zu bearbeitende Teilprojekt aus einer anderen Perspektive zu betrachten und Verallgemeinerbares erkennen zu können.

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 Personalentwickler/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.

2.1.2 Beispiele für Arbeitsaufgaben zur Personalentwicklung

Im Teilprojekt der *IMT Dresden*, begleitet durch die *AOC-Gruppe*, folgt die Beratung systemischen und prozessbegleitenden Ansätzen, kombiniert traditionelle und arbeitsintegrierte Lernformen und nutzt sozialwissenschaftliche Methoden (Interviews, teilnehmende Beobachtung). Kurz vor Projektstart führte der Vorstand dieser mittelständischen Bildungseinrichtung eine flache Matrix-Struktur und das Konzept des "Führens im Ausnahmefall" ein. Damit war ein verstärkter Bedarf nach Kommunikation und Coaching verbunden. Parallel dazu wird in drei Konzepten der Einrichtung selbst organisiertes Lernen unterstützt: ein Konzept zur Integration von Langzeitarbeitslosen, ein Teamkonzept mit Vertretern der Lernenden, des Arbeitsamtes und der Programmentwicklung sowie eines mit multimedialen Selbstlernphasen. Insgesamt ist der Weg von instruktivistischen zu konstruktivistischen Konzepten begonnen, mit guten Fortschritten und Verankerung des Projektanliegens in der Einrichtung. Mit gleichem Ansatz wird im Teilprojekt *Privatinstitut Hogan Berlin* nach dem Projektleiterprinzip gearbeitet, das Flexibilität ermöglicht, ein breites Arbeitsspektrum der fest angestellten und einen großen Anteil (90 Prozent) freier Dozenten in der Lehrtätigkeit umfasst. Die Mitwirkung freier Dozenten am Projekt konnte bisher nicht erreicht werden. Das Projekt richtete sich daher bisher auf die Erweiterung fachlicher Kompetenzen von festen Mitarbeitern für zwei neue Bildungsangebote und die Optimierung der Arbeitsorganisation in der Bildungseinrichtung (Einstieg über Zeitmanagement). Insgesamt verzögerten aktuelle Ereignisse und der Vorrang des Tagesgeschäfts den Projektfortschritt; sie waren aber auch Anlass für Reflexion, der auf die Notwendigkeit zeitlicher und personeller Ressourcen für Selbstorganisation verwies.

ATB Chemnitz hat die Erarbeitung und Umsetzung eines Konzepts zum selbst organisierten und internet-/intranetbasierten Lernen (in Anlehnung an Greif/Kurtz) für Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen einer Region durch den Personalentwickler zum Ziel, der das Konzept in drei zu begleitenden Bildungseinrichtungen einführen wollte. Dazu wurden in zwei der drei Einrichtungen zuerst 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 entstand kaum ein Lernprozess, der Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation in den Bildungseinrichtungen ermöglichte. Die nahe liegende Vermutung, dass Technikzentriertheit und Besonderheiten des E-Learnings hinderlich wirkten, wurde in einem anderen Teilprojekt (Frauen Computer Zentrum Berlin, s. u.) widerlegt.

Lernanlass für Mitarbeiter des *Frauen Computer Zentrums Berlin*, beraten durch *KOBRA Berlin*, war das Erarbeiten eines neuen Lernangebots E-Learning für eine spezielle Zielgruppe. Dazu wurde eine interne Arbeitsstruktur, gekoppelt mit der Nutzung einer virtuellen Lernumgebung, geschaffen. Gerade die Reflexion der Erfahrungen mit der Internetplattform, die zur Erarbeitung des Konzepts genutzt werden sollte, führte einerseits zur Entstehung eines anderen Lernangebots, denn die Mitarbeiter hatten nun selbst erfahren, wofür sich das Medium Internet eignet und wann andere Formen des Lernens besser geeignet sind. 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. Andererseits entstanden aus der Diskussion der angewandten Kommunikations- und Arbeitsprinzipien in der Teamarbeit für die Organisation insgesamt Anregungen.

In einem weiteren Vorhaben hat sich die *Akademie Silberburg Stuttgart* – begleitet von der *Universität/Gesamthochschule Kassel* – auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für kooperatives und selbst organisiertes Lernen gemacht und erprobt dabei ein evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungs-System. Hier wird der Beratungsansatz mit einer besonderen methodischen Erprobung (u. a. Zukunftsmoderation, biographisches Lernen) verbunden. Die Bildungseinrichtung mit über hundertjähriger Tradition hat sich in den vergangenen fünf Jahren neu ausgerichtet und kurz vor Projektbeginn einen Weiterbildungsbereich für Lehrende eröffnet, der einen besonderen Multiplikatoreneffekt des Gestaltungsprojekts erwarten lässt. Vielfältige Aktivitäten im Projekt, die in ein Gesamtkonzept eingebettet sind, haben

bereits zu besseren Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Teilnehmern, Lehrern und Leitung, einem verbesserten Schulklima, Veränderungen des Unterrichts und des Praktikums bis hin zur Bewertung beigetragen. Daneben entstehen Publikationen, Videos, CDs zur Methodik für selbst organisiertes Lernen. Trotz hoher Arbeitsbelastung aller Beteiligten kam das Projekt gut voran. Die entscheidende Frage besteht in der Implementation von selbst organisiertem Lernen in den Lernalltag.

2.1.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Weiterbildungseinrichtungen befinden sich mitten in einem Prozess der Transformation und die Auseinandersetzung mit selbst organisiertem Lernen auf Mitarbeiterebene beginnt die Organisation und die Kunden der Weiterbildungsangebote zu erreichen (Fischer 2002). Der Verständigungsprozess über die Inhalte der Begriffe “neue Lernformen”, “Mitarbeiterentwicklung” und “selbst organisiertes Lernen” ist Teil eines Rollen klärenden Suchprozesses von Weiterbildnern und ihrer Organisationsformen. Die Teilprojekte eröffnen 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, in Veränderung des Fächerkanons zu Lernfeldern oder in veränderten äußeren Bedingungen. Den größten Veränderungsdruck besitzen die Förderbedingungen der Arbeitsämter für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen.

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, erfordern sie Ressourcen. Berufliche Kompetenzentwicklung nach dem Prinzip der Selbstorganisation ist wahrscheinlich nicht billiger als traditionelle Weiterbildung bisher, sondern erfordert auch personelle, zeitliche und materielle Investitionen; sie ist aber vermutlich wirkungsvoller, indem Kompetenzen die Handlungsfähigkeit der Subjekte in Entscheidungssituationen verbessern und zu kreativen, innovativen Lösungen beitragen können.

In der Statusanalyse zu Projektbeginn wurden statistische Angaben erhoben sowie die Dienstleistungspalette und die Lehr- und Lernformen zum

IST-Stand rückblickend und zielorientiert erfasst. Dies führte zu weiteren Thesen, die im Verbund geprüft werden sollen:

- Weiterbildungseinrichtungen befinden sich in einem Paradigmenwechsel, der in Richtung “Agenturen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens” verläuft.
- Weiterbildungseinrichtungen wollen ihre Abhängigkeit vom Arbeitsamt und seinen Förderrichtlinien vermindern, indem sie ihren Geschäftsanteil mit selbst zahlenden Firmen und Personen ausbauen.
- Weiterbildungseinrichtungen wollen weniger Frontalunterricht und mehr aktive, projektbezogene Lernformen anbieten.
- Mit der Tiefe des Funktionswandels der Mitarbeiter in den Weiterbildungseinrichtungen sind auch Wirkungen für die Organisationsstruktur der Einrichtungen und der Organisationskultur verbunden.

In den Teilprojekten sind bisher Formen der Gruppenarbeit, des Feedbacks von Lernenden an Lehrende, des gleichberechtigten Lernens von Lernenden und Lehrenden, der Beteiligung und des Wirkens als Change Agents genutzt worden. 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” der Fachinhalte. In einigen Teilprojekten geht damit ein Wandel in der Steuerung der Lernprozesse einher, indem die Außensteuerung durch die Personalentwickler/Lernbegleiter (verbunden mit einer starken Input- und Initiativfunktion) zunehmend der Steuerungsmacht durch die Führungskräfte und am Projektverbund beteiligte Mitarbeiter in den Weiterbildungseinrichtungen weicht. Die Rolle der Personalentwickler/Lernbegleiter verändert sich in Richtung Moderation des Lernprozesses und besteht vorrangig in Reflexion und Feedback. Auch die Perspektive der Mitarbeiter auf berufliches Lernen und die Vielfalt von tätigkeits- und aufgabenbezogenen Lernmöglichkeiten beginnt sich zu erweitern.

Mit der verstärkten Innensteuerung der jeweiligen Gestaltungsprojekte in den Organisationen erhöht sich die Selbstverantwortung der Mitarbeiter deutlich, einerseits durch die Zuschreibung der Geschäftsleitung und andererseits durch Verantwortungsübernahme der Mitarbeiter selbst. Mit dem praktizierten selbst organisierten Lernen in ihrem Arbeitsprozess stoßen die Mitarbeiter an strukturelle Grenzen und Grenzen der Unternehmensphilosophie. Hier wird die Fähigkeit der Organisation zur Integration neuer Arbeitsformen und Erwartungen an die Arbeitsorganisation in der gesamten Bildungseinrichtung zum Prüfstand für die Nachhaltigkeit begonnener Entwicklung.

Die auf der Mitarbeiterebene individuell lernend erworbenen Erkenntnisse und Erfahrungen sind nun für das Lernen der Organisation nutzbar zu machen. Damit ist eine Verlagerung des Schwerpunkts in der Fragestellung verbunden von: Welchen (arbeits-) organisatorischen Rahmen braucht selbst organisiertes Lernen von Mitarbeitern? zu: Welchen Einfluss hat selbst organisiertes Lernen von Mitarbeitern auf die Organisation? Mit individuellem Lernen und Erweiterung berufsrelevanter Kompetenzen könnten Strukturen für organisationales Lernen entstehen? Das macht deutlich, dass individuelle Professionskompetenzen zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Transformation von Weiterbildung sind und mit Strukturreformen verbunden werden müssen.

Bisher sind vorwiegend Mitarbeiter und Geschäftsleitung einbezogen, später sollen verstärkt auch freie Dozenten hinzukommen. Erkennbar wird die prägende Rolle des Selbstverständnisses der Weiterbildungner für ihr Lehrkonzept sowie der Organisationskultur und der Gestaltungsspielräume für selbst organisierte Lernprozesse. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Erfassung des subjektiven Nutzens neuer Lernformen. Er resultiert aus der Annahme, dass die Bereitschaft und Fähigkeit der Weiterbildungner zur Einführung selbst organisiertes Lernen fördernder Arrangements wächst, wenn sie den Nutzen dieser Art von Lernunterstützung selbst erfahren haben. Die Nachhaltigkeit des Projekts wird unterstützt, indem Mitarbeiterentwicklung und Positionierung von Multiplikatoren parallel erfolgen. Eine zentrale Frage ist aber die nach den Möglichkeiten zum Bewusstmachen des subjektiv erfahrenen Nutzens bei den Weiterbildungnern in diesem Projekt und dann auch bei den künftigen Lernenden. Der Bedeutung dieser Lernwirkungen entsprechend wurde eine Studie zu "Lernwirkungen neuer Lernformen" ausgeschrieben, die seit Mai 2002 vorliegt. Die Erprobung der entwickelten Tools ist für 2003 in ausgewählten Teilprojekten vorgesehen.

Ein weiterer Aspekt besteht in der beruflichen Sozialisation von Weiterbildungnern und ihrer Aufgeschlossenheit für die Anwendung neuer Lernformen in ihrer Praxis. Hier bildet die Annahme den Ausgangspunkt, dass Personen, die sich in ihrem Berufsverlauf ihrer Rolle besonders vergewissern mussten (fachfremde Quereinsteiger in Lernbegleitung), andere Einstellungen und Orientierungen ausgeprägt haben.

Lernen erfolgt im Projektverbund bei den Lernbegleitern natürlich nach den gleichen Prinzipien der Konstruktion von Wirklichkeit wie bei allen Lernenden: 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. Zur Unterstützung dieses

Aspektes wurde eine Studie ausgeschrieben, die Instrumentarien zur Erfassung der Berufsbiographien von Weiterbildnern entwickeln sollte. Dabei ist zu beachten, dass die Auswertung solcher qualitativen Verfahren sehr zeitintensiv ist und besonderes Know-how benötigt.

Die Teilprojekte beziehen den organisationalen Aspekt der Veränderung in unterschiedlichem Maße in ihre Projektperspektive mit ein; die wissenschaftliche Begleitung sieht hier enge Beziehungen zum Projektverbund "Organisations- und Personalentwicklungskonzepte". Es fanden bereits gemeinsame Fachdiskussionen statt. Eine Differenzierung der Teilprojekte hinsichtlich der Reichweite und Nachhaltigkeit der Veränderungen wird entsprechend der Bearbeitung der Organisationsstruktur erwartet. Sollten die Prozesse der Mitarbeiterentwicklung sich im Sinne von Organisationsveränderung bestätigen und manifestieren, wird eine Verlängerung der entsprechenden Teilprojekte und deren wissenschaftlicher Begleitung empfohlen. Neue Strukturen entstehen besonders leicht dort, wo viele Freiheitsgrade (Chaos) und gewisse Instabilität herrschen.

2.2 Innovative Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur (ProLern)

2.2.1 Zielsetzung, Fragestellung, Annahmen

Lernberatung ist nicht mehr – wie noch in den 80er Jahren – eine Reaktion auf Problemlagen des Lernens und im Lernen, sondern begründet sich aus den Anforderungen kontinuierlichen Lernens, der Notwendigkeit zu selbst organisiertem Lernen und der Notwendigkeit zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Der zentrale Gedanke von Lernberatung besteht im Aktivieren, Fördern und Fordern selbst organisierten Lernens Erwachsener (Kemper/Klein 1998) im gesamten Lebensverlauf. Darüber, wie eine solche Lernberatung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen umgesetzt werden kann, sollen sowohl beschreibende Studien und Expertisen als auch gestaltende Modellprojekte Aufschluss bringen. Besondere Akzente erhält diese den Erwerbs-, Lebens- und Lernverlauf begleitende Art der Lernberatung dadurch, dass sie das Prinzip der Selbstorganisation und das konstruktivistische Paradigma in der Weiterbildungspraxis erproben soll. Damit unterscheiden sich die hier begonnenen Projekte von Modellversuchen der 80er Jahre, in denen Lernberatung für Interventionsformen zum Umgang mit Lerndefiziten und motivationalen Problemen stand.

Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen geht von der Einsicht aus, dass Lernen immer sowohl selbstbestimmte als auch fremdbestimmte Anteile enthält und es in einem auf Verantwortungsteilung angelegten Lernprozess auf eine zieldienliche Ausgewogenheit ankommt, auf ihr produktives Ergänzen und Zusammenwirken. Die Vorzüge informellen Lernens im Lebens- und Arbeitszusammenhang mit denen formellen, institutionell organisierten Lernens zu verbinden, drückt sich in innovativen Lernarrangements unter einem veränderten pädagogischen Blick und einem Selbstverständnis aus, das Lernberatung nicht als Methode, sondern als Konzeption andragogischen Bildungshandelns versteht. Offen sind aber die Konsequenzen von Lernberatung als Konzeption zur Förderung selbst organisierten Lernens für die institutionelle Weiterbildung, ihre Organisation, ihre Mitarbeiter und ihre Konzepte zur systematisierenden und orientierenden Unterstützung individueller (ganzheitlicher, lebenslanger) Lernwege. Es muss auch genauer geklärt werden, in welchen Phasen des lebensbegleitenden Prozesses beruflicher Kompetenzentwicklung Lernberatung in welcher Art und Intensität sinnvoll ist. Ob und wie die an partizipative Lernarrangements gekoppelte, prozessbegleitende Lernberatung durch Lernberater der Weiterbildungseinrichtung mit sowohl einer bildungsträgerübergreifenden, institutionenunabhängigen Beratung und regionaler, themenspezifischer oder zielgruppengerechter Orientierung verbunden werden kann, ist eine weitere offene Frage.

Lernberatung als Konzeption begriffen und praktiziert kann zu Diversifizierung und Erweiterung des Aufgabenspektrums des gesamten Personals in Weiterbildungseinrichtungen führen und/oder zur Spezialisierung bestimmter Personen (Berater, Sozialpädagogen). Das hätte Auswirkungen auf Arbeitsteilung und Kooperation der Mitarbeitergruppen und auf die Mitarbeiterentwicklung. Gleichfalls wären Folgen für die Organisationsstruktur von Weiterbildungseinrichtungen zu erwarten. Eine individuelle Lernberatung funktioniert wahrscheinlich sowohl intern als auch extern als Netz/Verbund zwischen Klient, Bildungsträger, Arbeitsamt, Betrieb, Kommune, Verein u. a. Die Gestaltung und Planung teiloffener Lernarrangements wäre dann ein permanenter Prozess in den Weiterbildungseinrichtungen.

Mit Individualisierungstrends könnte verbunden sein, dass eine Kombination von angebotsintegrierter und aufsuchender Beratung – gerade für Gruppen mit negativen Lernerfahrungen in Institutionen – sinnvoll sein könnte, was eine Verbesserung der Bildungschancen bestimmter Gruppen, des Bildungszugangs in benachteiligten Regionen und die Transparenz von Lernmöglichkeiten zur Folge hätte. Lernberatung könnte sich als ein Markenzeichen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen verstärkt entwickeln und öffentlich als trägerübergreifende, unabhängige Lernwegefindung für eine

weite Klientel etablieren – von Individuen bis Organisationen (Betriebe, NGOs, Bildungseinrichtungen) und Regionen und für verschiedene Themen und Prozesse. Damit wäre sie ein Teil gelebter Lernkultur.

2.2.2 Auswahlprozess

Der bei QUEM erstmals erprobte Projektaufbau in zwei Phasen besteht aus

- der Entwicklung eines theoretischen oder praktischen Ansatzes zu einem Erprobungskonzept (Studie) und der Erläuterung des Konzepts im Rahmen einer öffentlichen Diskussion sowie
- der anschließenden Umsetzung ausgewählter Gestaltungsmodelle mit wissenschaftlicher Begleitung. (Aulerich 2002)

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

Ein wesentliches Auswahlkriterium bestand in der Einschätzung der Möglichkeiten, die diese Konzepte für die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit von Individuen bieten. Für die Umsetzbarkeit des Beratungskonzepts in der Alltagspraxis beruflicher Kompetenzentwicklung war bedeutsam, wie erprobt der Beratungsansatz im Tätigkeitsbereich, in der Bildungseinrichtung und im regionalen Kontext ist. Die Konzeptentwicklung wurde an Vertreter verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und an Praktiker der Lernberatung vergeben.

Die so entstandenen Konzepte wurden auf einer gemeinsamen Veranstaltung im November 2001 vorgestellt und diskutiert. Dabei gab es weitere Besonderheiten: Die erste bestand in der Einladung von Vertretern der Fachöffentlichkeit zu diesem Verfahren als Gäste, die den Konzepten neutral gegenüberstanden. Die zweite Besonderheit entstand dadurch, dass jeder Konzeptentwickler die Vorstellungen der anderen Mitbewerber – die oft als Team anwesend waren – kennen lernen konnte. Damit wurde direkt zum fachlichen Austausch beigetragen, und auch nicht weiter geförderte Beteiligte hatten die

Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, Eigenes kritisch zu prüfen und zu den anderen Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Drittens erarbeitete eine Experten-Gruppe aus Mitgliedern des Fachbeirates LiWe, Wissenschaftlern, Praktikern und QUEM-Mitarbeitern die Auswahlempfehlungen. Ihre Einschätzungen orientierten sich an vorher bestimmten Kriterien, die den Bewerbern zur Vorbereitung als Fragestellungen übermittelt worden waren. Bewertungsaspekte waren u. a. die Angemessenheit und Originalität des jeweiligen Beratungskonzepts, die Logik und Schlüssigkeit der Begründungen für den gewählten Beratungsansatz zur Unterstützung selbst organisierten Lernens, seine Realisierbarkeit im Zusammenwirken der Projektpartner und die Praxisrelevanz bzw. die Möglichkeiten des Ergebnistransfers in berufliche Weiterbildungseinrichtungen. Damit flossen sowohl die schriftlich vorliegenden Konzepte als auch die Präsentation und das Reagieren auf Nachfragen in die Vorschläge des Auswahlgremiums ein. Die Vorschläge wurden dann im Fachbeirat für das Themengebiet Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und im vom BMBF berufenen Kuratorium diskutiert und bestätigt. Insgesamt rief diese sehr transparente und gestufte Herangehensweise eine positive Resonanz bei allen Beteiligten hervor.

Als Dilemma der Präsentationsveranstaltung wurde die Diskrepanz zwischen fachlicher Arbeitsatmosphäre zur Erörterung der Chancen und Probleme von Lernberatung bei der Unterstützung selbst organisierten Lernens innerhalb von organisierten Angeboten beruflicher Kompetenzentwicklung auf der einen Seite und der Konkurrenzsituation der Bewerber um die Gestaltungsprojekte auf der anderen Seite thematisiert. Ansätze für eine Balance zwischen diesen beiden Seiten boten sich eher am zweiten Tag, als sich die Beteiligten auch persönlich kannten, alle die sachliche Arbeitsweise der Juroren erlebt hatten und ihr vertrauten. Offensichtlich widersprach die angestrebte Diskussion von Problemen in einer so frühen Projektphase und ohne Sanktionen für die Auswahlempfehlung den Erfahrungen der Bewerber.

2.2.3 Beispiele für Beratungskonzepte und erste Ergebnisse

Die ungewöhnliche Art der Projektauswahl führte zu folgenden vier Gestaltungsprojekten, die zwei Jahre lang (seit 1/2002) wissenschaftlich begleitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde an das bbb Dortmund vergeben. Zur Vorbereitung wurden in einer Studie neun gelebte Beratungskonzepte analysiert, deren Ergebnisse wesentliche Kriterien für Lernberatung ergaben.

Beratungskonzepte für Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen

Ein Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement und selbst gesteuertem Lernen von Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen soll, ausgehend von modellhafter Erprobung und Implementierung in einem organisationalen Teilbereich perspektivisch im gesamten *Reha-Zentrum Stephanuswerk der Evangelischen Heimstiftung in Isny* umgesetzt werden (Poppeck/Klein 2002).

Die andragogischen und didaktischen Leitprinzipien des Gestaltungsprojekts (vgl. Behlke u. a. 2001) werden aus verschiedenen theoretischen Ansätzen aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik zusammengeführt: aus der "Selbstmanagement-Therapie" von Kanfer, Reinecker und Schmelzer, dem Selbstmanagement-Ansatz von Brunstein und Maier, den Anregungen zum selbst gesteuerten Lernen aus der Montessori-Pädagogik und dem Ansatz von Reuven Feuerstein, der besagt, dass durch interessante Aufgabengestaltung Lernende angeregt werden, forschend-entdeckende Operationen anzuwenden. Das Projekt orientiert sich ferner am "Dalton-Plan", d. h. es soll mittels ausgewählter Materialien selbstbestimmtes Lernen angeregt werden.

Die Auseinandersetzung mit Lernberatung ist in der Kontinuität einer langjährigen Auseinandersetzung um Fragen der Lernförderung mit der spezifischen Klientel der Einrichtung zu betrachten, in der eine Reihe von Lernelementen entwickelt, erprobt und eingeführt wurden, die jetzt eine konzeptionelle Klammer und neue Überprüfung erfordern. Zur Unterstützung von Lernberatungsgesprächen wird ein Gesprächsleitfaden in Abstimmung mit der Klientel entworfen, der sich am Ansatz der "Lösungsorientierten Beratung" aus der systemischen Therapie orientiert. Solche Lernberatungsgespräche stützen sich auf formal vorgegebene Förderpläne und auf Zielvereinbarungen und werden als Einzel- und Gruppenberatung durchgeführt.

In der ersten Projektphase werden Kernelemente der Lernberatung in Anlehnung an Kemper/Klein (1998) erprobt und im Hinblick auf rehabilitationsdidaktische Anwendbarkeit überprüft und spezifiziert. Dazu arbeiten vier In-Door-Arbeitsgruppen arbeitsteilig an konzeptionellen und didaktisch-methodischen Leitlinien und Umsetzungsmodellen/-instrumenten.

Die Umsetzung soll durch Methodenvielfalt, individualisierte und flexibilisierte Lern-/Lehrsettings gekennzeichnet sein. Anschlussfähigkeit an die Lernhaltungen und -gewohnheiten der Lernenden als sicherheitsgebende Hinführung zu mehr Selbstorganisation im Lernen soll sich dadurch auszeichnen, dass herkömmlicher Unterricht und Arbeitsphasen, in denen die

Teilnehmenden allein lernen, aber professionelle Unterstützung vorhanden ist, ausbalanciert werden. Dabei soll herausgefunden werden, wo Freiraum im Lernen erweitert, auf wie viel Fremdsteuerung verzichtet werden kann und welche spezifischen Stützleistungen in der Verantwortung der Einrichtung anzusiedeln sind. Dieses Konzept soll zunächst in der Berufsvorbereitung erprobt werden.

In der Einstiegsphase der Kurse werden narrative Interviews mit den Teilnehmenden durchgeführt, in denen nach Lernbiographie und persönlichen Zielen der Teilnehmenden gefragt wird. Sie sollen einerseits die Kompetenzen der Teilnehmenden erfassen und andererseits Impulse für das Beratungskonzept liefern. Die Ergebnisse der narrativen Interviews ergaben Probleme der Teilnehmenden bei der Zielformulierung, so dass im Laufe des Projekts der Zielbegriff als didaktische Kategorie kritisch hinterfragt und ggf. neu besetzt werden soll. Biographisch begründete Angst und Widerstand bei Rehabilitanden erfordern andere Zugänge der Selbstreflexion und der Beratung. Einer kritischen Überprüfung unterliegt auch die bisherige Stundenplanstruktur, deren Starrheit Individualisierung behindert. Es wird davon ausgegangen, dass der "Unterricht" als Begriff für die didaktische Form der Lern-/Lehrangebote für die Implementierung von Lernberatung nicht völlig neu organisiert werden muss, da lebendige Lern- und Lehrmethoden bereits zum didaktischen Standard geworden sind. Das neue, auf Lernberatung ausgerichtete "Unterrichtskonzept" soll sich aus der kritischen Reflexion und der Suche nach Verbesserung entwickeln.

Bei der Umsetzung des in der Studie entfalteten Konzepts zeigt sich, dass sich die Mitarbeiter auf sich ständig ändernde Lernanforderungen einstellen müssen. Insgesamt wird ein Fortbildungsbedarf in Bezug auf Lernberatung und Selbstorganisation erkannt, dem mit internen Workshops, externen Coachings und Beratungen bei der Planung von Unterricht, der Entwicklung und Erprobung von Modellen und deren kritischer Reflexion begegnet werden soll. Bislang eingeführt wurden Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernberatungsgespräch, Lernquellenpool. Zur Evaluation des Konzepts sollen Feedback-Verfahren (z. B. Wochenreflexionen bzw. Lernkonferenzen), die von den Ausbildern/Beratern mit den Teilnehmenden durchgeführt werden, genutzt werden.

Konzeption für ganzheitliche Beratung bei Berufsrückkehrerinnen

Das bbw des *Förderkreises Alzeier und Wormser Handwerk e. V.* gestaltet die Umsetzung seiner Konzeption (bbw 2001), in der lebens- und arbeitsbiographische Aspekte für eine aktivierende ganzheitliche Beratung bei Berufs-

rückkehrerrinnen integriert werden. Die Grundlage des Beratungskonzepts in Alzey ist ein Prozessmodell, das sich an der Phaseneinteilung Initialphase, Aktionsphase, Integrationsphase, Neuorientierungsphase nach Petzold orientiert (Petzold 1998). Damit wird versucht, einen selbst verantworteten Kompetenzentwicklungsprozess der Beteiligten zu initiieren und damit selbst organisiertes Lernen zu fördern.

Es wird ein ganzheitlicher Beratungsansatz zum Erschließen von Kompetenzpotentialen verfolgt, der sowohl die aktuelle Lebenssituation als auch lebensbiographische und arbeitsbiographische Aspekte einbezieht und individuelles Lernen erforscht. Die entstehenden Prozesse innerhalb dieses Zyklusmodells werden von den Beratern begleitet und dokumentiert. Im Projektverlauf sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geplant, die eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundeinstellungen, Methodentraining sowie eine Veränderung des Curriculums vorsehen. Eine Erprobung des Konzepts bei weiteren Zielgruppen wurde im Projektverlauf entschieden.

Die Evaluation des Konzepts erfolgt mit Hilfe systematisierter schriftlicher und mündlicher Feedbackmethoden, u. a. als Zufriedenheitsabfragen von Teilnehmenden und Mitarbeitern.

Das Projekt in Alzey könnte eine Maklerfunktion bei der Erstellung eines Netzwerks übernehmen, indem es eine Plattform für Maßnahmen unterschiedlicher Träger, Stellenangebote u. Ä. entwickelt. Kooperation ist mit dem Arbeitsamt, anderen Bildungseinrichtungen und Praxispartnern vorgesehen. Ein erstes Konfliktfeld deutet sich in der Zuständigkeit des Arbeitsamts für die Beratung von Teilnehmern mit Hauptschulabschluss an.

Konzeption für den Aufbau einer regionalen, trägerübergreifenden Stützstruktur zur Lern- und Lebenswegeberatung

Die Konzeption für den Aufbau einer regionalen, trägerübergreifenden Stützstruktur zur Lern- und Lebenswegeberatung (Heller 2001) setzen erst einmal drei Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam, unter der Federführung des ISBW um. Dabei erproben sie zuerst in Vorhaben/Angeboten der jeweiligen Einrichtung selbst organisiertes Lernen, um dann diese Erfahrungen für das gemeinsame Angebot zusammenzuführen.

In der *TFA Neubrandenburg* gibt es bereits ein Konzept zur Durchführung einer Einführungswoche, in der die Eingangskompetenzen dokumentiert, Ziele der Teilnehmenden eruiert und die Teilnehmer für die bevorstehende Maßnahme motiviert werden. Auch die Durchführung des Unterrichts "Beispiel

Übungsfirma Handel” und das vierwöchige Praktikum wird mit individueller Lernberatung flankiert. Lernberatung als konzeptionelles Grundverständnis bruchlos zu erproben und zu etablieren ist das zentrale Vorhaben. Die bereits entwickelten Verfahren werden als tragfähige Ausgangsbasis erachtet.

Teilnehmende an einem Kurs der VHS Neubrandenburg zum Erwerb des Schulabschlusses auf dem zweiten Bildungsweg sollen mit Hilfe von Lernberatung durch die Dozent(inn)en zum selbst gesteuerten Lernen angeregt werden. Angesichts der besonderen Organisationsstrukturen von VHS (u. a. Honorarstatus der Dozenten) liegt eine zentrale Herausforderung in der Einbindung der Dozenten in die geplante pädagogische Neuorientierung.

Das *ISBW Neustrelitz* beschäftigt sich in der Projektstartzeit mit der Erfassung bzw. dem Bewusstmachen lebensbiographischer Kompetenzen als einem Aspekt von Lernberatung, der darauf basiert, dass dieses individuelle Bewusstsein eine zentrale Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess darstellt. Verfolgt wird auch die Eignung verschiedener Beratungsansätze für unterschiedliche Zielgruppen.

Bei diesen Vorhaben steht die Verständigung über andragogische und didaktisch-methodische Leitprinzipien im Mittelpunkt. In der VHS Neubrandenburg wird ganzheitliches Lehren und Lernen in Abhängigkeit von der Vorbereitung der Teilnehmer auf das Lernen, von der Organisation, den Methoden und der Einbeziehung aller Sinne des Menschen und Fähigkeiten des Lernberaters verfolgt. Eine interessante Aufgabengestaltung durch entsprechende Lehr- und Lernmethoden soll die Kreativität und Selbstständigkeit der Teilnehmer fördern. Bei der TFA Neubrandenburg konzentriert man sich vor allem auf die Ermöglichung fächerübergreifenden Lernens sowie Lernen in Projekten. Im Vordergrund steht das fachliche Lernen mit dem Dozenten. Zur Lernreflexion werden einmal wöchentlich Lernkonferenzen durchgeführt. Wichtige Instrumente der TFA sind das Lerntagebuch und der Lernquellenpool.

Insgesamt werden in allen drei Einrichtungen räumliche, organisatorische und personelle Veränderungen erwartet. Dazu gehört die Schaffung der Voraussetzungen für die Umsetzung von Team- und Projektarbeit und die Bereitstellung von technischen und anderen Mitteln. Es müssen Freiräume für das selbst gesteuerte Lernen geplant und Regelungen von Verbindlichkeiten zur Erfolgssicherung geschaffen werden. Einen weiteren Schwerpunkt bei der Gestaltung und Umsetzung des Projekts stellt die Gewinnung von Lehrkräften für die Übernahme der Rolle des Lernberaters dar und die Anpassung des Qualifizierungssystems an die Anforderungen von Lernberatung und selbst gesteuertem Lernen.

Prozessbegleitende Lernberatung

Im *Institut für Fort- und Weiterbildung Kaiserwerther Seminare Düsseldorf* (vgl. Holtschmidt/Zisensis 2001) wird versucht, prozessbegleitende Lernberatung als Profil berufsbegleitender Weiterbildung in der eigenen Einrichtung einzuführen und durch die Reflexion des eigenen Veränderungsprozesses eine Professionalität zu entwickeln, mit der die Beratung anderer Organisationen zu einem neuen Geschäftsfeld werden kann. Dazu werden individuelle Lernprozesse der Teilnehmenden, ihre Arbeitszusammenhänge in den Herkunftseinrichtungen und die Veränderungsprozesse der Bildungseinrichtung über einen Dreiecksvertrag verknüpft. Folgende Teilziele werden angestrebt:

- Konzeptionelle Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen und -curricula, in denen selbst gesteuertes Lernen und Lernberatung als andragogisches Prinzip berücksichtigt werden
- Systematisierung und Standardisierung bereits bestehender Instrumente der prozessbegleitenden Lernberatung und strukturelle Veränderungen innerhalb der Weiterbildungsorganisation
- Entwicklung geeigneter Strategien für ein erweitertes Leistungsspektrum der Lern- und Organisationsberatung
- Entwicklung von Beratungskompetenzen bei den Weiterbildnern hinsichtlich Lern- und Organisationsberatung
- Profilierung der Dienstleistungen der Weiterbildungseinrichtung für eine pädagogische Organisationsberatung.

Grundsätzliche Fragen im Düsseldorfer Projekt sind:

- Wie viel Fremdsteuerung ist nötig, damit Selbststeuerung optimal praktiziert werden kann?
- Wie kann das Rollenverständnis in der Lernberatung bei Teilnehmenden und Organisation geschärft werden?
- Welche Grenzen bestehen für die Standardisierung einzelner Instrumente der Lernberatung?

Kann dabei eine Matrix der Freiheitsgrade bei selbst gesteuertem Lernen nützlich sein?

2.2.4 Zusammenfassung

In allen Projekten werden lebendige Lern- und Lehrprozesse angestrebt, die von einem Lernberatungsverständnis ausgehen, Lernen als Bereicherung er-

fahrbar werden zu lassen (Klein u. a. 2002). Die Fokusse sind kontextspezifisch unterschiedlich gesetzt. In einem Konzept (Isny) wurden frühzeitig die ganze Organisation, alle Mitarbeiter und die gesamte Klientel einbezogen. In einem anderen Konzept (Alzey) sollen ausgewählte Zielgruppen und Mitarbeiter einen ganzheitlichen Lernansatz beginnen, dessen Realisierung die Zusammenarbeit mit anderen regionalen Akteuren notwendig einschließt, so dass auch Kooperationsmanagement entwickelt werden muss. Ein weiteres Konzept orientiert sich gleich auf den Aufbau einer gemeinsamen regionalen Beratungsstruktur (Neubrandenburg/Neustrelitz), möchte aber erst eigene Erfahrungen mit Lernberatung und Selbstorganisation jeweils in der eigenen Einrichtung und mit eigenen Angeboten sammeln. Im vierten Konzept (Düsseldorf) wird Selbstorganisation als andragogisches Prinzip gesehen, das auch für die Begleitung von Organisationsveränderungen anderer nutzbar gemacht werden kann.

Alle Projekte greifen auf je spezifische didaktische Voraussetzungen als Anknüpfungspunkte zurück, die der Überprüfung und Revision im Blick auf die einrichtungsspezifische Ausgestaltung einer Konzeption von Lernberatung unterzogen werden. Entsprechend unterschiedlich gestalten sich die anfänglichen Umsetzungsprozesse in den Projekten. So versucht das Konzept in Isny Selbstmanagement und selbstbestimmtes Lernen über individuelle Lernberatungsgespräche und Förderpläne zu erreichen, während der Schwerpunkt in Neubrandenburg/Neustrelitz eher auf einer anregenden Gestaltung des Lernens durch entsprechende Lehr- und Lernmethoden besteht.

Die verschiedenen Ansätze der einzelnen Gestaltungsprojekte lassen wertvolle Erfahrungen bei der Umsetzung der entwickelten Konzepte, Methoden und Instrumente erwarten. So könnten z. B. Erfahrungen im Umgang mit dem Vier-Phasen-Modell von Alzey und die Integration von Beratungselementen in herkömmliche Lehr-Lernarrangements (Neubrandenburg) zeigen, wie auch im Fachunterricht Eigenständigkeit und Reflexion unterstützt werden können. Zur Umsetzung von Lernberatung nutzen alle Projekte eine Vielfalt von Selbstorganisation und Eigenaktivität fördernde Lehr- und Lernmethoden und bieten verschiedene Lernwege und -quellen wie z. B. Lernquellenpool, Lerntagebuch, Lernkonferenz, Fachreflexion, Feedback und diverse (auch digitale) Medien an. Gemeinsam ist die Erkenntnis, dass für die Umsetzung von Lernberatung als andragogischer Konzeption zur Förderung und Forderung selbst gesteuerten Lernens räumliche, organisatorische sowie personelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen, die die notwendigen Freiräume zur Entfaltung von Selbstlernpotenzialen lassen.

Die Weiterentwicklung von Beratungskompetenz als spezifisch auf Lernberatung ausgerichtete Kompetenz und Veränderungen der Berufsrolle von

Lehrkräften sind in allen Teilprojekten ein zentrales Thema. Alle vier Projekte proklamieren einen Rollenwechsel der lehrenden Person. Dieser soll sich von der Funktion des Lehrenden/Ausbilders/Dozenten hin zu einer beratenden Funktion (Lernberatung) vollziehen. Der Lernberater soll sich dabei seiner neuen Rolle bewusst werden und die dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben. Der Umgang mit den aus diesem Wandel resultierenden Verunsicherungen ist Thema aller Projekte. Die Erfahrungen der einzelnen Gestaltungsprojekte bei der Kompetenzentwicklung von Lehrenden zu Lernberatern können im Ergebnis des Projekts ProLern Anknüpfungspunkte zur Erstellung eines Gesamtkonzepts zur Qualifizierung zum Lernberater liefern und bieten somit ein hohes Potential an Transfermöglichkeiten. Die Wege und Formen zum Lernberater sind unterschiedlich gestaltet. Allen gemeinsam ist eine Kombination von In-Door-Beratungen und externen Beratungen.

In Isny wird mit einem externen Coaching begonnen, in der VHS Neubrandenburg sollen Lernberater die erforderlichen Kompetenzen selbst erwerben. Dazu stehen Projektarbeit, Kontakt zu Projektleitern, Qualifizierungsmaßnahmen, Lernclub etc. zur Verfügung. In Alzey wird die Kompetenzentwicklung in Form von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und einer Kompetenzbilanz angestrebt. Außerdem sollen die Lernberater die individuellen Lernerfahrungen der Teilnehmenden nutzen, die den Prozess bereits durchlaufen haben. Gemeinsam ist dem Aufgabenspektrum der Lernberater, dass individuelle und kollektive Beratung, z. B. in Form von Gesprächen, angeboten werden soll. Sie sollen den Teilnehmer durch reflexive Angebote zur Verantwortungsübernahme anregen. Zur Aufgabe der Lernberater gehört auch, geeignete Rahmenbedingungen, ein so genanntes Lernsetting und Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen für die Teilnehmenden zu schaffen. Natürlich stellt Vermittlungskompetenz nach wie vor eine notwendige, aber nicht ausreichende Funktion dar.

Mit der Veränderung der Aufgaben und Kompetenzen von Weiterbildnern deuten sich in allen Projekten auch Verbindungen zu Veränderungen in der Organisation an. Hier wird die Zusammenarbeit mit den Einrichtungsleitungen zu einer zentralen Herausforderung. Eine besondere Spezifik liegt im Projekt Isny, wo Lernberatung in der Umsetzung einen neuen Zuschnitt von Kompetenzen zwischen Psychologen und Pädagogen erwarten lässt. Grenzen für die Umsetzung von Lernberatung und Unterstützung selbst organisierten Lernens werden in der bisher zu geringen Zeit für die Erstellung von Lernmaterialien, dem professionellen Austausch in Teams und zwischen Abteilungen und im Zeitdruck von Kostenträgern verortet.

2.3 Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen (TAK) – Instrumentarien und Umsetzungsstrategien

2.3.1 Problemstellung, Zielsetzung, Auswahl

Die Ziele des Projektverbunds bestehen in zwei Aspekten: Erstens sollen in verschiedenen Arten beruflicher Weiterbildungseinrichtungen Verfahren und Instrumentarien für die Dokumentation informell und non-formal erworbener berufsrelevanter Kompetenzen neu oder weiterentwickelt werden und zweitens Strategien erprobt, mit denen diese Instrumentarien in der Praxis auch von anderen Partnern (Arbeitsamt, KMU, Kommunen) akzeptiert und genutzt werden können. Um regionale Besonderheiten sichtbar zu machen, sind diese Projekte sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern angesiedelt. Zur inhaltlichen und organisatorischen Unterstützung werden sie wissenschaftlich begleitet.

Es wird davon ausgegangen, dass Zeugnisse und Zertifikate gegenwärtig ein bestimmtes Bild vorhandener Kompetenzen abbilden. Darin wird vernachlässigt, dass sich berufsrelevante Kompetenzen auch in verschiedenen Lebensbereichen wie Arbeit, Freizeit, Familie, Wohnen, Ehrenamt etc. herausbilden. Im Projektverbund sollen nun auch informell und non-formal erworbene berufsrelevante Kompetenzen identifiziert und einen Beitrag zu deren öffentlicher Anerkennung geleistet werden, um damit neue und nützliche Informationen sowohl auf individueller, betrieblich/organisationaler, volkswirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene bereitzustellen. So könnte der Träger der Kompetenzen selbst sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen besser platzieren, sei es im Arbeitsbereich, beim Ehrenamt oder im Bildungsbereich. Besonders Quereinsteiger und Trendsetter für neue Berufe, Bildungsbenachteiligte und berufliche Wiedereinsteiger könnten auf diese Weise ihre tatsächlichen berufsrelevanten Kompetenzen erkennbar machen und damit die Chancen für ihre Erwerbsarbeit erhöhen. Unternehmen/Organisationen/Projekte könnten durch die Kenntnis vorhandener Kompetenzen der (künftigen) Mitarbeiter ihre Wettbewerbsfähigkeit verbessern. Weiterbildungseinrichtungen könnten an vorhandene Potentiale anknüpfen und passende Lernunterstützung für ihre Kunden anbieten. Mit solchen weitreichenden Dokumentationen berufsrelevanter Kompetenzen könnte der zunehmenden Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit heutiger wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse vermutlich besser entsprochen werden.

In Deutschland zeigen Recherchen, dass es verglichen mit anderen europäischen und außereuropäischen Ländern bisher wenige regionale oder auf einzelne Unternehmen, Organisationen, Weiterbildungseinrichtungen und Personengruppen begrenzte Ansätze dafür gibt, auch außerhalb von formellen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen erworbene Kompetenzen zu beachten. Daher sollen internationale Ansätze erschlossen und kritisch geprüft werden.

In der ersten Ausschreibungswelle hatten sich nur vier Antragsteller beworben, so dass trotz guter Qualität der Anträge das Kuratorium eine Wiederholung der Ausschreibung empfahl. In der zweiten Ausschreibungsrunde interessierten sich 23 Bildungseinrichtungen für die Gestaltungsprojekte und sechs Institutionen für die wissenschaftliche Begleitung der vier auszuwählenden Konzepte. Das verdeutlicht, dass sich ein Problembewusstsein für Ziele und Fragestellungen der Dokumentation informell erworbener Kompetenz in der deutschen Weiterbildungspraxis erst kürzlich entwickelt hat. Unter der aktuellen Orientierung auf "Profiling" durch Arbeitsämter würde das Interesse sicher noch größer sein.

Nachdem zuerst zwei Kandidaten für die wissenschaftliche Begleitung konsultiert wurden und eine ausgewählt wurde, erfolgte deren aktive Beteiligung am Sichtungsprozess der Bewerbungen. Mit der wissenschaftlichen Begleitung der Gestaltungsprojekte wurde das DIE Frankfurt/Bonn beauftragt, das auf dem Gebiet qualitativer und quantitativer Methoden der Dokumentation von beruflichen Kompetenzen ausgewiesen ist, Erfahrungen in der Prozessbegleitung von Projekten besitzt und sich in der Praxis beruflicher Weiterbildung auskennt. In den ersten Monaten wurde das bereits im Bewerbungsantrag ausgeführte Design der wissenschaftlichen Begleitung weiterentwickelt, indem die allgemeinen Forschungsfragen mit den beteiligten Gestaltungsprojekten präzisiert wurden, ebenso wie die Art und Weise der Dokumentation des Entwicklungsverlaufs und entsprechender Methoden, der erwartete Erkenntnisgewinn und die Ergebnisformen sowie Vorstellungen zum Ergebnistransfer (Arbeits- und Zeitplan). In den ersten Monaten sollte die Arbeitsfähigkeit des Projektverbunds hergestellt werden, die Entwicklungsaufgaben und Umsetzungsstrategien konkretisiert sowie regionale Arbeitsstrukturen genutzt oder aufgebaut werden.

Ein erstes Teilergebnis stellte die wissenschaftliche Begleitung den Teilprojekten in Form einer Sichtung von finnischen, französischen, britischen und Schweizer Erfahrungen zum Thema "Anerkennung und Erfassung von Kompetenzen" zur Verfügung, damit diese ihre eigenen Vorhaben noch besser einschätzen können.

2.3.2 Gestaltungsprojekte für Instrumentarien zur Dokumentation auch informell erworbener Kompetenzen

Im November 2001 haben die vier Gestaltungsprojekte begonnen. Sie werden bis April 2004 jeweils mit einem Personalkostenzuschuss und durch die wissenschaftliche Begleitung unterstützt.

Die *Berliner Servicegesellschaft "Zukunft im Zentrum"* nutzt das schweizerische Qualifikationshandbuch als Ausgangsbasis, um Beschäftigungsträger und KMU zu vernetzen, um die Kompetenzen von Arbeitslosen bezogen auf mögliche Arbeitsgebiete zu umreißen, sie mit den Potentialen der Betroffenen zu vergleichen und entsprechende Lernprozesse zum Erwerb weiterer Kompetenzen anzubahnen.

Das *Institut Pscherer in Lengenfeld* geht von Erfahrungen mit den französischen Kompetenzbilanzen aus und versucht eine Kopplung mit modifizierten psychologischen Testverfahren, die zu einem Synthesepapier führen soll. Auch hier besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt bezogen auf Projekte mit Arbeitslosen und Jugendlichen.

Die *Bildungseinrichtung des Alzeier und Wormser Handwerks* versucht im Handwerksbereich eine geeignete und akzeptable Form der Dokumentation – vielleicht als Nachweisheft (BIK) – dort speziell geforderter Kompetenzen gemeinsam mit ihren KMU und dem Arbeitsamt zu entwickeln. Sie haben mit der Sekundäranalyse vorliegender Methoden begonnen.

Das *Institut für angewandte Kulturforschung e. V. Göttingen* will mit einer Expertenrunde versuchen, passende Methoden zur Darstellung interkultureller und sprachlicher Fähigkeiten von Migranten zu entwickeln, die die Potentiale dieser Klientel für künftige Erwerbsarbeit transparent und attraktiv machen. Gedacht ist an ein Baukastensystem mit einer CD-ROM und einem Leitfaden.

Die Gestaltungsprojekte in den alten Ländern entwickeln eher eigene Verfahren, während in den neuen Ländern internationale Methoden entsprechend den regionalen, situativen und gruppenspezifischen Bedingungen modifiziert werden.

2.3.3 Erste Erkenntnisse und Ausblick

Der Vergleich der Ausgangslagen in den Gestaltungsprojekten zeigt deutlich unterschiedliche Entwicklungsstände (Käpplinger 2002). Während ein Pro-

jekt bereits an der Optimierung mehrjährig erprobter Verfahren arbeitet, befassen sich andere Projekte mit der Entwicklung von Verfahren. Auch in den Zielsetzungen unterscheiden sich die Projekte deutlich. Während einige eher summative (bilanzierende) Verfahren im Sinne von Leistungsnachweisen anstreben, arbeiten andere Projekte an formativen (gestaltenden) Verfahren im Sinne von Lernberatungen. Dies erschwert einerseits die wissenschaftliche Begleitung, ermöglicht aber andererseits das Erkennen von Unterschieden.

Die Gestaltungsprojekte arbeiten in erster Linie mit verschiedenen Gruppen von Arbeitslosen und Migranten, so dass sich tendenziell eine Ausrichtung der Gestaltungsprojekte auf Personengruppen zeigt, die man als "Problemgruppen" des Arbeitsmarkts bezeichnen könnte. Aufgrund dieser Ausrichtung könnten Verfahren zur Kompetenzanerkennung in der Öffentlichkeit, wie in Frankreich, als Instrumente für die Arbeit mit defizitären Gruppen stigmatisiert werden könnten. Gegenwärtig bleibt offen, ob diesem Problem eher durch eine Öffnung auf nicht-benachteiligte Zielgruppen begegnet werden sollte oder ob dennoch dem Bedarf entsprechend Problemgruppen unterstützt werden sollten.

Gleichzeitig ist die CH-Q-Initiative in der Schweiz Ausdruck dafür, dass eine breite Akzeptanzsicherung nur begrenzt im Handlungsspielraum der Gestaltungsprojekte liegt, sondern vielmehr bildungs-/berufspolitischer Unterstützung bedarf. Es besteht eine gewisse "Wirkungslücke" zwischen den Einflussmöglichkeiten der Gestaltungsprojekte und der Situation im (Weiter-)Bildungssystem sowie der Situation auf dem Arbeitsmarkt. Die Erfahrungen der Projekte können bundesweite Diskussionen zur Anerkennung von Kompetenzen anregen und Argumente in die Akzeptanzdebatte einbringen.

Es ist interessant, dass die Gestaltungsprojekte bislang kaum mit der klassischen Differenzierung in fachlich-methodische, soziale und personale Kompetenzen arbeiten. Möglicherweise liegt es daran, dass diese Begriffe zu unspezifisch und nicht hilfreich bei der Beschreibung der konkreten Praxiszusammenhänge sind. Die Gestaltungsprojekte haben selbstständig neue Begriffe eingeführt. Hier wären beispielsweise die Begriffe Kompetenzgeber, Kompetenzvermittler und Kompetenznutzer in Alzey oder die Begriffe Kompetenzenpool und Transferkompetenzen in Göttingen zu nennen. Es bleibt zu verfolgen, wie diese Ansätze sich in der konkreten Umsetzung weiterentwickeln werden. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung sollen in allen Gestaltungsprojekten mit unterschiedlichen Gewichtungen sowohl personale, soziale als auch fachliche Kompetenzen erfasst werden. Wenngleich die Gestaltungsprojekte sich tendenziell auf informell erworbene

Kompetenzen konzentrieren, werden auch formal oder non-formal erworbene Kompetenzen nicht vernachlässigt. So sollen bei Migranten Kompetenzen/Bildungsabschlüsse erfasst werden, die in ausländischen Bildungssystemen formal erworben wurden, aber von deutschen Verwaltungen keine Anerkennung bekommen. In anderen Gestaltungsprojekten sollen non-formale Kompetenzen erfasst werden, die bei Beschäftigungsträgern oder bei Weiterbildungseinrichtungen erworben wurden.

In einem Gestaltungsprojekt wurde bereits ein methodisches Arrangement entwickelt, das als maximale Variante der Kompetenzerfassung bezeichnet werden könnte, da es relativ viele Methoden miteinander verschränkt:

- persönliches Erstgespräch zwischen Einrichtung und Teilnehmer,
- Bestandsaufnahme durch den Teilnehmer selbst,
- Aufstellen eines Aktionsplans,
- Befragungen anhand verschiedener Testverfahren,
- Beobachtungsverfahren/Praxisprüfungen,
- Erstellung einer Kompetenzbilanz,
- Besprechung der Kompetenzbilanz.

Mit dieser mehrdimensionalen Methodenverschränkung wird die Kompetenzerfassung und -anerkennung konzeptionell in ihrem Potential weit entfaltet, wenngleich der Aussagegehalt jeder der verwendeten Methoden und die Verwertbarkeit aller gewonnenen Ergebnisse in den Synthesepapieren kritisch hinterfragt werden muss. Diese Variante der Kompetenzerfassung ist relativ zeitintensiv und sowohl personell als auch materiell aufwändig. Für die elf Teilnehmer wurden 132 Stunden für Einzelgespräche und die Erstellung der Synthesepapiere sowie 32 Stunden für die Betreuung des Gruppenverbands aufgewendet. Die Beobachtungsverfahren konnten nur durch die Unterstützung entsprechender Fachleute und die materiellen Voraussetzungen eines Labors durchgeführt werden. Für die psychometrischen Tests bedarf es einer psychologisch ausgebildeten Fachkraft. Ob diese maximale Variante der Kompetenzerfassung sich breitflächig durchsetzen kann, wenngleich sie gute Ergebnisse zu liefern scheint, ist daher zweifelhaft. Profilings nach dem Job-Aktiv-Gesetz erlauben finanziell und personell nur eine minimale Variante der Kompetenzerfassung, wie die Erfahrung zeigt. Für den weiteren Verlauf des TAK-Projektverbunds wird es interessant sein zu verfolgen, ob sich eher maximale oder minimale Varianten der Kompetenzerfassung durchsetzen werden und wie ressourceneffizient diese Verfahren aussagekräftige und fundierte Ergebnisse liefern können.

Auch die Pole Fremdeinschätzung-Selbsteinschätzung müssen in die Methodeinschätzung einbezogen werden. Bei der Selbsteinschätzung bewertet

ein Teilnehmer seine Kompetenzen selbst, bei der Fremdeinschätzung tut dies ein Berater/Bewerter. In welche Richtung die Gestaltungsprojekte sich hier entwickeln werden, ist schwer einzuschätzen. Allerdings entwickelt kein Projekt ein Methodensetting, das nur der Fremd- oder nur der Selbsteinschätzung dient. Alle Projekte bewegen sich vielmehr auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen.

Die in den Zwischenberichten von den Gestaltungsprojekten in Aussicht gestellten Ergebnisse und Produkte sind weitestgehend identisch mit den in den Anträgen genannten. Diese Produkte und Ergebnisse sind wiederum sehr vielfältig (z. B. Handreichungen für Bewerber, Etablierung von Kooperationsnetzwerken zwischen KMU und Beschäftigungsträgern, Instrumentenentwicklung, CD-ROM-Datenbanken). Trotzdem sind die Gestaltungsprojekte nicht vollkommen auf ihre Zielsetzungen fixiert. Statt dessen bewahren sie sich eine Offenheit und Aufgeschlossenheit für neue Erkenntnisse. Angesichts des neuartigen und in Veränderung befindlichen Themenfelds erscheint dies angemessen und vorteilhaft.

In allen Gestaltungsprojekten bestehen äußerst rege Aktivitäten zur Sicherung der öffentlichen Akzeptanz der Projektarbeit. Vor allem die Netzwerkarbeit wird hier als ein Weg verfolgt. Bezogen auf die Netzwerkarbeit auf der Organisationsebene bleibt im Projektverlauf zu prüfen, ob sich hier gegenseitige Anregungen gewinnen lassen und ob die Netzwerkinitiativen der Gestaltungsprojekte miteinander vergleichbar sind. Bislang besteht eine Tendenz dahingehend, dass zwei Netzwerkebenen etabliert werden. In der oberen Netzwerkebene wird mit einflussreichen Repräsentanten von Organisationen kooperiert, die als Türöffner zu den Organisationen fungieren und die allgemeine Akzeptanz der Projektidee befördern. Auf der unteren Ebene wird mit Praktikern in Organisationen kooperiert, die die konkrete Entwicklungsarbeit beratend unterstützen.

Es wird interessant sein zu verfolgen, welche Rückmeldungen die Gestaltungsprojekte von ihren Teilnehmern erhalten, wenn sie in die Phase der Umsetzung eintreten. In dem einen Gestaltungsprojekt, das schon seit längerer Zeit mit Verfahren der Kompetenzerfassung arbeitet, ergab eine Teilnehmerbefragung sechs Wochen nach Abschluss einer Maßnahme, dass vor allem die auf Kommunikation und Interaktion basierenden Methoden (Beobachtungsverfahren, Praxisprüfungen, Gespräche, Gruppendiskussion) auf eine hohe Wertschätzung gestoßen sind, während schriftliche Tests, Synthesepapiere und Aktionsplan nur wenig Zustimmung fanden. Die Kompetenzbewertung wurde von den Teilnehmern vorrangig im Zusammenhang mit dem Erkennen eigener Fähigkeiten und Stärken gesehen und weniger nützlich bei

der konkreten Suche nach einem Arbeits- und Ausbildungsplatz eingeschätzt. Sollte sich dieses erste Meinungsbild im weiteren Projektverlauf bestätigen, hätte dies sicherlich eine hohe Bedeutung für den zu erwartenden Nutzen der Verfahren und damit für deren Platzierung. Bei einer weiteren Bestätigung müsste man die Kompetenzdokumentation nämlich eher als ein Element der individuellen Lernberatung und weniger als einen öffentlichen Leistungsnachweis begreifen.

In einem Gestaltungsprojekt, das mit Migranten arbeitet, betrachtet man die Zielgruppe als Expertengruppe, die aktiv die Entwicklung der Verfahren selbst mitgestaltet und nicht allein Ziel professioneller Bemühungen ist. Dieser Ansatz ist im Sinne einer radikalen Teilnehmerorientierung und der Handlungsforschung als äußerst positiv hervorzuheben.

Alle Gestaltungsprojekte sehen die Kompetenzerfassung und -anerkennung auch kritisch (Stichwort: "Der gläserne Mensch"). Insgesamt sind alle Projekte sehr sensibel gegenüber etwaigen ethischen Problemen bei der Entwicklung neuer Anerkennungsverfahren und deren Umsetzung in die Praxis. Vor diesem Hintergrund wird von einem Gestaltungsprojekt hervorgehoben, dass das Geben von Informationen und die Transparenz des Verfahrens sehr wichtig sind, um sowohl Motivation bei den Teilnehmern zu wecken als ihnen auch den Nutzen des Verfahrens aufzuzeigen. Mit der Erstellung von zwei Kompetenzbilanzen kann auch die Zustimmung bei den Teilnehmern gefördert werden. Eine Kompetenzbilanz dient für Stellenbewerbungen im Sinne eines Leistungsnachweises, während die zweite Kompetenzbilanz als Potenzialanalyse eher unterstützend bei der individuellen, biographischen Entwicklung wirken soll. Dies könnte ein möglicher Weg sein, sowohl individuellen wie gesellschaftlichen Bedarfen gerecht zu werden.

Die Gestaltungsprojekte sind in für Weiterbildungseinrichtungen charakteristische förderrechtliche Kontexte eingebunden. Sie spiegeln in anschaulicher Art und Weise Handlungsfelder und Finanzierungsquellen von Weiterbildungsträgern wider. Gelder der Bundesanstalt für Arbeit nehmen einen bedeutenden Raum ein. Kein Träger stützt sich aber allein auf diese Mittel, sondern die Etats setzen sich aus Mischfinanzierungen mit verschiedenen Quellen zusammen. In diesem Sinne sind die spezifischen Kontexte der Träger der Gestaltungsprojekte relativ typisch für die generellen Kontexte des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen. Es bleibt zu verfolgen, inwiefern es gelingt, der Kompetenzbilanzierung im Rahmen dieser förderrechtlichen Kontexte eine nachhaltige Verankerung zu geben.

2.4 Ideenwettbewerb und Projektverbund “Neue Lerndienstleistungen”

2.4.1 Zielsetzung, Projektaufbau, Auswahl

Mit dem Wettbewerb sollten Ideen für neue Lerndienstleistungen identifiziert oder erfunden und umgesetzt werden, die die Entwicklung der Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Regionen unterstützen. Die Ausschreibung richtete sich an diejenigen, die solche neuen Lerndienstleistungen zur Beförderung berufs- und wirtschaftsrelevanter Kompetenzen erbringen wollen und die bisher nicht direkt zum Bereich beruflicher Weiterbildung gehören (z. B. Entwicklungsagenturen, Initiativen, Vereine, Beratungseinrichtungen, Betriebe, Hochschulen und ihre Ausgründungen, Regionalteams, Bildungseinrichtungen, Freiberufler). Damit sollen Anregungen gewonnen werden für neue Lerndienstleistungen und Entwicklungstrends, für neue Funktionsprofile von Einrichtungen/Unternehmen, für deren Organisationsformen, für künftige Trends in der Professionalisierung von Lernbegleitern (Differenzierung, Generalisierung), für Lernarrangements und für die Schaffung geeigneter bildungspolitischer Rahmenbedingungen.

Bisher ist nicht hinreichend geklärt, worin solche Lerndienstleistungen bestehen, die selbst organisiertes Lernen verschiedener Nutzer angemessen unterstützen können, welche Kompetenzen die Begleiter derartiger Lernprozesse besitzen sollten, wie entsprechende Lernumgebungen organisiert, welche Lehr- und Lernformen genutzt werden können, in welchen Organisationsstrukturen diese Art von Lernunterstützungen pädagogisch und ökonomisch effizient erbracht werden kann und welche Anregungen daraus für traditionelle Anbieter beruflicher Weiterbildung ableitbar sind.

Neue Ideen für Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens von Individuen, Gruppen, Organisationen und Regionen werden in ihrer Identifizierung, Erfindung und Umsetzung in einem zweistufigen Auswahlverfahren gefördert. Weil diese neuen Lerndienstleistungen noch relativ unbestimmt sind, wurden zunächst die Ideen für solche Lerndienstleistungen in Form einer kurzen Ideenskizze ausgeschrieben. 81 Bewerber fühlten sich als Anbieter neuer Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens angesprochen. Ca. 20 Bewerber kamen je aus den neuen Ländern und aus Berlin und etwas mehr als 40 aus den alten Ländern. Der Neuheitswert der Ideen ergab sich aus der Kombination der Fragen: Wer bietet wem welche Lernunterstützung (was) an.

Die Antragsteller bilden Entwicklungen der Weiterbildungspraxis ab, die sich in den letzten Jahren mit einer Zunahme bisher eher randständiger Leistungen angedeutet haben. Solche Lernunterstützungen/Lerndienst-Leistungen/Funktionen bestehen in: Lernberatung, Coaching, Training, (Prozess-) Begleitung, (Entwicklungs-) Moderation, (Konflikt-) Management, Organisation, Vermittlung von Individuen, Gruppen, Organisationen und Regionen. Große Erwartungen wurden auch an das Lernen mit neuen Medien gestellt, die sich aber inzwischen relativiert haben.

Die genannten Leistungen werden gegenwärtig von unterschiedlichen Professionen und in verschiedenen Organisationsstrukturen erbracht. Der Realität der Bildungspraxis entspricht somit eine Öffnung über traditionelle Anbieter beruflicher Weiterbildung hinaus.

Aus den Bewerbungen wurden zehn Ideen ausgewählt, die in Form von Studien (11/2001 bis 4/2002) zu Umsetzungskonzeptionen entwickelt werden konnten. Mit jedem der zehn Projektnehmer hat bereits in der ersten Phase ein orientierendes Gespräch bei QUEM im Bereich LiWe stattgefunden, um die inhaltliche und zeitliche Erarbeitung der Konzepte zu unterstützen. Diese Umsetzungskonzepte wurden im Mai 2002 auf einer gemeinsamen Veranstaltung präsentiert und verteidigt. In diesem Verfahren erfolgt die Auswahl der vier anschließend als Modellvorhaben für zwei Jahre zu fördernden Projekte und einer wissenschaftlichen Begleitung.

2.4.2 Gestaltungsprojekte für neue Lerndienstleistungen

Im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung wird danach gefragt, wie die Entwicklung beruflicher Kompetenzen und die Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen unterstützt werden kann. Im Ideenwettbewerb ging es darum, neue Lerndienstleistungen zu identifizieren, die dazu geeignet sind und nicht aus traditionellen Weiterbildungseinrichtungen heraus angeboten werden. Das bedeutet Neues zu entdecken, aber auch bereits Bekanntes neu zu denken, zu adaptieren.

Im hier angebotenen Konzept des “Bildungsbroker” wurde ein unterstützendes, orientierendes Weiterbildungsangebot aus einem universitäts-, also forschungsnahen Spin-off, der *Qualitus GmbH in Köln*, heraus formuliert. Wie diese Leistung in einer “neutralen” Organisationsform realisiert werden kann, bietet interessante Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lerninfrastrukturen, die selbst organisiertes Lernen unterstützen sollen. Die Projektnehmer testen damit ihr Geschäftskonzept und liefern Hinweise für die Akzeptanz und Wirtschaftlichkeit solcher Dienstleistungsangebote. Die Hindernisse auf diesem

Weg sollen ebenso benannt werden wie Förderliches (Neutralität als Erfahrung, Kooperation und Konkurrenz). Daran kann gelernt werden, was warum nicht funktioniert und was man ändern sollte. Zu klären sind auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bildungsbroker und in Weiterbildungseinrichtungen oder auch im sozialen Umfeld arbeitenden Lernberatern.

In einem weiteren Teilprojekt soll aus einer Arbeitsfördergesellschaft der *CAM Marketing GmbH* gemeinsam mit dem *WIMAD*, Förderverein für Wissenschaftler, Ingenieure Marketing, Dresden e. V., eine Lerndienstleistung entwickelt werden, die Generationen übergreifendes Lernen in einem Team unterstützten kann. Neues und altes Wissen soll im Erarbeiten der Konzeption zum Wiederaufbau des Dresdner Kugelhauses zusammengeführt, Teamarbeit durch den Projektbegleiter/Lernbegleiter mit Reflektionsangeboten unterstützt werden. Dabei sind die Leistungen des Projektbegleiters ebenso gestaltbar wie seine Stellung zum beratenen Lernteam. Anzustößen, zu belegen und zu analysieren sind die individuellen Prozesse der Kompetenzentwicklung von Teammitgliedern, deren Biographiebezug und des Erwerbs dieser Kompetenzen an unterschiedlichen Lernorten. Weitere Fragen beziehen sich auf charakteristische Merkmale von Arbeitsaufgaben, die Konzeptentwicklung fördern, und von typischen dort erworbenen beruflichen Kompetenzen. Wahrscheinlich sind die gegebenen Spielräume in dieser Entwicklungsaufgabe lernförderlich. Sie können aber bei Teammitgliedern, die länger arbeitslos waren, auch zu Desorientierung führen. Von besonderem Interesse sind die realisierten Lernprozesse: Was wird erlernt, was verlernt? Wie wird gelernt, welche Lernerfahrungen werden gemacht, wie selbstorganisiert ist das Lernen und ist es in der Lage, produktive Ressourcen – Innovation beim Bearbeiten der Thematik – freizusetzen?

Im Projekt “Pädagogische Biographiearbeit” ist einerseits interessant, inwiefern Biographiearbeit als Methode in pädagogischen Prozessen erschlossen werden kann. Für Weiterbildner könnte damit ein Beitrag zu ihrer eigenen Fortbildung geleistet werden. Sollte diese Fortbildung dann aber auch anders organisiert sein und in anderer Art und Weise verlaufen? Bisher wird im Projektverbund “Mitarbeiterentwicklung” das Lernen an konkreten Arbeitsaufgaben am Arbeitsplatz im Weiterbildungsalltag präferiert. Worin bestehen jetzt Ansätze für ein innovatives Fortbildungskonzept? Ein zweiter Teil von Fragen entsteht aus der organisatorischen Einbindung dieses Leistungsangebots als Gemeinschaftsprojekt des *Interuniversitären Netzwerks Biographie- und Lebensweltforschung an der Universität Bielefeld und dem Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa/Heimvolkshochschule*. Werden berufsbegleitende Weiterbildungsangebote von Universitäten ein künftig wachsendes Segment auf dem Weiterbildungsmarkt sein? Ein dritter Fragenkomplex betrifft Lernberatung, wie sie sich im Kontext tradi-

tioneller Weiterbildung zu etablieren scheint, denn sie geht über den Biographiebezug hinaus. Ganzheitliche Lernprozesse werden zunehmend aktuell, z. B. beim Feststellen von Eingangskompetenzen, beim Erschließen von Kompetenzpotentialen aus anderen Lebensbereichen (Arbeitsbereich, soziales Umfeld, im Internet) und insgesamt in Lernbiographien. Es wird also interessant sein zu erfahren, wie dieses Fortbildungskonzept sich tatsächlich realisiert. Inwieweit ist das Konzept in andere Kontexte, Lernumgebungen und Professionen übertragbar? Somit sind hier auf verschiedenen Ebenen innerhalb des Projekts angeregte und ablaufende Lernprozesse zu beobachten.

Mit der Entwicklung und Erprobung eines “Medialen Selbstlernkonzepts” soll das Lösen von betrieblichen Problemen durch standardisierte Tools unterstützt werden. Diese Unterstützungsleistung wird von der *INVENT-Net GmbH Berlin* in Kooperation mit anderen Partnern erbracht. Problematische Situationen scheinen künftig charakteristisch für Arbeitsprozesse zu sein, wenn aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen durch Komplexität, Dynamik und Unvorherbestimmbarkeit beschrieben werden können. Wie sich in diesen Situationen besonders Führungskräfte in kleinen Unternehmen aus einem Baukastensystem eine für ihre Person geeignete Lernunterstützung “basteln” können, ist unter dem Aspekt der Selbstorganisation interessant, gleichzeitig als Beitrag zur Stärkung der Methodenkompetenz. Indem das Konzept und die Tool-Box zur Entwicklung anderer Lernstrategien/Problemlösealgorithmen beiträgt, könnte es auch für andere Zielgruppen und Anwendungssituationen nützlich sein. Eine nicht unwichtige Frage ist die nach der Marktakzeptanz medialer Lernstrukturen. Nicht vergessen werden sollte, inwieweit das Angebot ohne weitere Unterstützung, in Form von persönlicher Beratung über Hotlines oder Chat, funktioniert oder in andere formale Bildungsangebote wie Existenzgründerseminare eingebunden werden kann. Das Vorgehen bietet viele Möglichkeiten für selbst organisierte Lernprozesse; offen ist aber, inwiefern sie sich innerhalb standardisierter Tools, variablen netzgestützten Strukturen und einem gestaltbaren organisatorischen Rahmen realisieren lassen.

2.4.3 Design zur wissenschaftlichen Begleitung

An die wissenschaftliche Begleitung stellt sich der Anspruch, die Projekte so zu begleiten, dass die Projektbeteiligten selbst in ihrem eigenen Entwicklungsprozess die lerntheoretischen Prinzipien ihrer zu gestaltenden Lerndienstleistungen selbst erleben (Schüßler 2002). Für die vier ausgewählten Projekte geht es darum, eine Lerndienstleistung zu entwickeln, die den lerntheoretischen Prinzipien eines selbst organisierten Lernens gerecht werden. Der Entwicklungsprozess hat somit auch Einfluss auf die beteiligten Mitarbeiter in den Projekten und die Organisationsstruktur der Lerndienstleister

selbst. Die Beteiligten müssen sich z. B. nicht nur ihrer eigenen subjektiven Theorien zum Lernen und eingeschliffener Handlungsrouinen bewusst werden, sondern auch in ihrer organisatorischen Struktur den Ansprüchen an eine innovative Lerndienstleistung genügen. Es ist anzunehmen, dass dieser Entwicklungsprozess selbst sich als Organisationsentwicklungsprozess für die einzelnen Lerndienstleistungen (die sich als solche sogar erst einmal entwickeln müssen) darstellt.

Die wissenschaftliche Begleitung hat diese Besonderheiten, die während der Projektarbeitsphase zu erwarten sind, zu berücksichtigen. Dabei werden Prozess-, Handlungs- und Arbeitsfeldorientierung sowie Selbstorganisations- und Subjektorientierung zu relevanten Aspekten. Das heißt, die Projektbearbeitung ist für die Beteiligten als Lernprozess anzusehen, da es um die Entwicklung eines neuartigen "Lernprodukts" geht, das zukünftig auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden soll. Das Lernen erfolgt somit im Prozess der Arbeit. Es ist daher notwendig, in einem prozessorientierten (formativen) Vorgehen einen direkten und permanenten Rückbezug von Teilergebnissen der Evaluation an die Praxis zu gewährleisten, damit diese Ergebnisse quasi als Korrektiv in den weiteren Projektablauf eingebunden werden. Durch die Verzahnung von Evaluation und beruflichem Handeln ist somit eine kontinuierliche Qualitätssicherung der Projektbearbeitungsphase gewährleistet. Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich dann im Sinne des Handlungsforschungsansatzes, der die Arbeit in den Projekten problemerschließend unterstützt.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Maßnahme muss ebenfalls dem Selbstorganisationsanspruch der neuen Lerndienstleistungen gerecht werden und die Projektmitarbeiter zur selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Forschungsprozesses befähigen. Dazu eignen sich selbstevaluative Verfahren, weil sie die Beteiligten zu einer reflexiven Sicht auf den eigenen Lernprozess anregen und durch diesen Rückkopplungsmodus wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Organisation beitragen. Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich an dem subjektiven Kenntnisstand und den Interessen der Beteiligten. Bedeutsam sind daher die subjektiven Theorien der Beteiligten über den Verlauf ihres Entwicklungsprozesses. Die Orientierung am Einzelfall ist wichtiger als die Generalisierung von Ergebnissen.

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

- Rückkoppelung der Ergebnisse mit gleichzeitiger Beeinflussung des Geschehens,

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

Sie orientiert sich zudem an den Evaluationsstandards, wie sie durch das “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” in den 1990er Jahren entwickelt wurden, da sie die Qualität eines Evaluationsprojekts sichern (vgl. Bewyl/Widmer 1999, S. 8). Diese Standards dienen der Orientierung systematisch durchgeführter Untersuchungsprozesse im Hinblick auf ihre Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit.

Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen wird für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eine “begründungsorientierte, prozessbegleitende, primär qualitative Selbstevaluation” (Heiner 1988, S. 11) mit externer Unterstützung favorisiert. Die Dokumentation des Entwicklungsverlaufs der Einzelprojekte und des Projektverlaufs des ganzen Vorhabens greifen somit ineinander über. Die wissenschaftliche Begleitung hat folgende Schritte zu begleiten:

Im ersten Schritt werden die Projekte darin unterstützt, ihre Ziele in Abstimmung mit den Projektverantwortlichen und der wissenschaftlichen Begleitung festzulegen. Bei der Zielfindung ist die eigentliche Aufgabenstellung der Gestaltungsprojekte im Hinblick auf “neue Lerndienstleistungen” mit zu berücksichtigen, insbesondere die innovative Funktion, die mit der Projektumsetzung intendiert ist. Die wissenschaftliche Begleitung hat hier die Aufgabe, nicht nur die aktuelle Projekterarbeitung zu unterstützen, sondern auch das Ziel, durch die Evaluation zur Prognose der Erfolgswahrscheinlichkeit beabsichtigter Lerndienstleistungen beizutragen, um durch die Erfahrungen Aufschluss über die Planung zukünftiger Programme zu erhalten. Die Selbstevaluation wird hier zum Instrument von Qualitätssicherung und zum Motor innovativer Lernarrangements. Bei einer formativen Evaluation korrespondiert die Frage nach den Zielen der Evaluation letztlich mit den Zielen des zu evaluierenden Projekts. Denn an die Evaluation selbst stellt sich der Anspruch, die Umsetzung des Ziels zu unterstützen und prozessbegleitend Feedback über den Stand der Zielerreichung zur Verfügung zu stellen.

Im nächsten Schritt werden sowohl die institutionell-organisatorischen als auch individuell-psychologischen sowie gruppendynamischen Voraussetzungen der Durchführung der Evaluation geklärt. Gegenstand und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation werden bestimmt durch Hypothesen – also mögliche Antworten auf die gestellten Fragen. Im Umkehrschluss weisen diese Hypothesen zusätzlich auf implizite Erwartungen hin, die die Beteiligten mit dem Projekt verbinden. Durch diesen Prozess der Gegenstandsbestimmung können diese impliziten Annahmen transparent und einer weiteren Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Erfasst man sie bereits zu Beginn, schärfen sie das Bewusstsein der Beteiligten für ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 25). Erst durch den Vorgang der Operationalisierung des Gegenstands wird eine systematische Sammlung und Auswertung der Informationen über einen Gegenstand möglich. Gemeinsam mit den Beteiligten ist die Angemessenheit der Indikatoren zur Erfassung des Gegenstands zu überprüfen. Die wissenschaftliche Begleitung hat hier die Aufgabe, diesen Operationalisierungsprozess – unter Beachtung der Kriterien Trennschärfe und Vollständigkeit – zu unterstützen und ggf. weitere Indikatoren zu ergänzen, indem sie wissenschaftliche Deutungsangebote zur Verfügung stellt. Wenn z. B. überprüft werden soll, ob die Lernarrangements tatsächlich selbst organisiertes Lernen ermöglichen, helfen wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema und die darin identifizierten Kriterien. Ihre Nutzbarkeit für den eigenen Entwicklungs- und Evaluationsprozess kann so geprüft und daraus geeignete Indikatoren abgeleitet werden. In den Prozess der Entwicklung bestimmter Bewertungskriterien fließen erneut die Werturteile der Beteiligten ein. Die Bewertungskriterien und die dahinter liegenden Wertentscheidungen müssen in dieser Phase transparent, begründet und legitimiert werden. Erst durch diese Offenlegung können die Ergebnisse der Projekte adäquat interpretiert, diskutiert und kritisiert werden. Auch in diesem Prozess kann es zu möglichen Interessenkonflikten kommen, weshalb diese ebenso offen gelegt und behandelt werden müssen, da ansonsten zu befürchten ist, dass die Ergebnisse der begleitenden Evaluation von den Betroffenen abgelehnt werden und somit keine Resonanz in der Praxis finden.

Mit der Auswahl von Indikatoren und Bewertungsmaßstäben wird meist schon eine Vorstellung verbunden, an welchen Stellen sich entsprechende Informationen dazu finden lassen. Doch nicht alle Informationsquellen können ausgeschöpft werden und ebenso sind nicht alle Quellen frei und uneingeschränkt zugänglich. Es ist daher wichtig, den Entwicklungs- und Projektverlauf aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu dokumentieren, um so auch Verzerrungen und Verfälschungen von Ergebnissen zu vermeiden. Es empfiehlt sich, die Gründe zu dokumentieren, die für oder gegen eine Entscheidung bestanden haben sowie die Kriterien und Methoden, die zur Aus-

wahl herangezogen wurden. Dies legitimiert nicht nur die Schlussfolgerungen, die aus den Ergebnissen gezogen werden, sondern lässt sie gleichfalls nachvollziehbar werden, wodurch die Glaubwürdigkeit der Evaluation auch für Außenstehende erhöht wird. Mit spezifischen Instrumenten und Erhebungsmethoden sollen gezielt Informationen gesammelt werden, die das beschreiben, was im Rahmen des Forschungsfelds in den Gestaltungsprojekten geschieht, um ein geordnetes, überschaubares und dadurch schließlich beurteilbares Bild des Handelns der Beteiligten und seiner Folgen zu gewinnen und die Ergebnisse wieder für die weitere Projektbearbeitung zu nutzen (vgl. König 2000, S. 88). Das setzt zum einen Methoden voraus, mit deren Hilfe das Handeln in den Gestaltungsprojekten dokumentiert werden kann. Zum anderen sind Instrumente nötig, die das Verhalten, Erleben und die soziale Wirklichkeit der Beteiligten und Betroffenen, also die Auswirkungen dieses Handelns aufzeigen.

Im Schritt der Datenerhebung und -auswertung gilt es zu entscheiden, welche Daten quantitativ und welche qualitativ aufbereitet werden, wobei eine Kombination von Auswertungsverfahren möglich ist. Für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bieten sich vorrangig qualitative an, die sich durch die Strukturverwandtschaft von Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsverfahren (vgl. Tietgens 1986, S. 19) begründet.

Auch die wissenschaftliche Begleitung muss ihre Qualität bewerten und dokumentieren (Meta-Evaluation). Dazu ist es einerseits sinnvoll, die dargestellten Evaluationsstandards immer prozessbegleitend zu überprüfen, um ggf. Fehler, die im Verlauf der Evaluation auftreten können, zu vermeiden. Andererseits muss abschließend geprüft werden, ob die Ergebnisse Gültigkeit besitzen und ihre Verwertung daher legitim ist. Da das hier beschriebene Vorgehen einen stark selbstevaluativen Charakter trägt, sind die von Mayring (1990, S. 103 ff.) entwickelten Gütekriterien hilfreich: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung durch die Beforschten, Triangulation. Bei der Verwertung der Ergebnisse geht es darum, einerseits die Ergebnisse unter allen Beteiligten und Betroffenen bekannt zu machen und andererseits Konsequenzen aus den Ergebnissen für die Praxis, in der sie entstanden sind, anzuregen bzw. zu initiieren. Bei der Präsentation der Ergebnisse ist auf eine plausible und nachvollziehbare Argumentation zu achten sowie auf eine ausgewogene Darstellung des Evaluationsverlaufs und seiner Ergebnisse, was zudem bedeutet, Unklarheiten oder Widersprüchlichkeiten zur Sprache zu bringen und alternative Interpretationsmöglichkeiten anzubieten. Das erhöht letztlich die Akzeptanz bei den Beteiligten und Betroffenen und schafft somit eine wesentliche Grundlage für gemeinsame Schlussfolgerungen.

Insgesamt liegt ein Erkenntnisgewinn der Projektentwicklung darin zu dokumentieren, inwieweit es neuen Lerndienstleistern gelingt, neue Lernformen und -arrangements sowie innovative Themen für die Unterstützung selbst organisierter Entwicklung beruflicher Kompetenzen zu erfinden und sich mit ihren Lerndienstleistungen längerfristig auf dem Weiterbildungsmarkt zu etablieren. Es wird in diesem Prozess spannend sein zu beobachten, wie traditionelle Weiterbildungsträger auf diese Konkurrenz reagieren und ihre eigenen Angebote weiterentwickeln. Aufschluss sollte darüber gefunden werden, wie neue Lerndienstleister eine regionale Lerninfrastruktur mitgestalten können und mit welchen Widerständen hier zu rechnen ist, aber auch, welche Impulse für die Region von ihnen ausgehen können.

2.5 OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen

2.5.1 Ziele und Arbeitsweise

Im Verbund von Gestaltungsprojekten zu diesem Themenschwerpunkt (QUEM-report... 2003) sollen Lösungen zur Vorgehensweise bei organisationsstrukturellen Veränderungen in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung entwickelt werden, die geeignet sind, den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kommunalen, regionalen und individuellen Anforderungen aktiv zu begegnen. Weiterbildungseinrichtungen begreifen sich selbst als lernende Organisationen, die sich verändern wollen. Wenn Weiterbildungler nach dem Prinzip der Selbstorganisation arbeiten wollen und ihre Lernunterstützungsangebote nach diesem Prinzip gestalten, dann wird Organisationsentwicklung zu einer wesentlichen Rahmenbedingung für dieses Handeln. Organisationsentwicklung rückt damit als konstitutive Bedingung für moderne Erwachsenenpädagogik in den Blick von Wissenschaftlern und Praktikern. Mit diesen Veränderungen tragen Bildungsanbieter als Trendsetter und Multiplikatoren zu einem kompetenzbasierten Verständnis beruflicher Weiterbildung und einer auf Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit gerichteten Lernkultur bei. Zum Erreichen dieser Vision sollen Projekte beitragen, die mit der Entwicklung und Erprobung von Organisationskonzepten die Innovationsfähigkeit in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen fördern. Sie werden durch Innovationsberater und wissenschaftliche Begleitung ihrer konkreten Entwicklungsvorhaben in den Teilprojekten bei ihren Bestrebungen zur Re-Formierung unterstützt, beim Generieren spezifischer Leistungsprofile und bei der Bestimmung ihres Platzes in einer sich entwickelnden Lerninfrastruktur. Für diese OE-Konzepte wird angenommen, dass sie selbst

bereits vom angestrebten, künftig breit wirksamen Lernkulturverständnis getragen sind, um nicht eigene Forderungen zu konterkarieren.

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. Davon berührt wird die Art der Arbeitsgestaltung (partizipative Entscheidungsfindung, Kollegialität, Selbstbestimmungsverfahren – z. B. selbststeuernde oder teilautonome Arbeitsgruppen, Konzepte der Dezentralisierung von Fachbereichen), 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 Tätigkeiten geht. Es werden also Arbeitsweisen notwendig, in denen sich z. B. die Angebotsentwicklung als eigenständiger Suchprozess organisieren lässt. In den OE-Konzepten soll versucht werden, die aktive und gleichberechtigte Beteiligung aller Mitarbeitergruppen bei der Lösung konkreter Arbeitsprobleme zu ermöglichen und sie prozessbegleitend zu evaluieren. Mit solchen PE/OE-Konzepten wird eine Verbesserung des Problemlösepotentials der Organisation erwartet, das dann nach dem Ende der Projektlaufzeit in der Einrichtung erhalten bleiben sollte.

Mit der Entwicklung der Organisationskonzepte werden Veränderungen in der Organisationskultur erwartet, denn es werden sich wahrscheinlich andere Handlungsrouinen herausbilden. Solche Konzepte zur Organisationsentwicklung in pädagogischen Dienstleistungsunternehmen sind aber bisher kaum erkennbar. Deshalb soll geprüft werden, welche OE-Ansätze z. B. aus der Industrie nutzbar sind, welche theoretischen Ansätze praktisch umgesetzt werden können und ob in den Projekten erst den Besonderheiten pädagogischer Dienstleistungen entsprechende PE/OE-Konzepte erfunden werden müssen. Die Dokumentation und wissenschaftliche Analyse des Verlaufs der Veränderungsprozesse soll zu verallgemeinerbaren Orientierungen führen, die für andere Bildungsträger und Innovationsberater handlungsrelevant werden können. Gleichzeitig werden Erkenntnisse für ein weiteres Ziel des Projekts erwartet, das die in den Teilprojekten tätigen Innovationsberater als Kern eines aufzubauenden Unterstützungssystems für PE/OE-Prozesse in Bildungseinrichtungen sieht. Damit werden auch Fragen einer Professionalisierung in diesem Bereich aufgeworfen, die von der Entwicklung erforderlicher Kompetenzen bis zu Ausbildungsfragen reichen.

Um der Vielfalt von Bildungsanbietern und ihrer Praxis nahe zu kommen, wurden in der ersten Ausschreibungswelle die Einrichtungstypen großes Bildungswerk, freier Träger mittlerer Größe, Netzwerk von Bildungsträgern und Verband von Bildungseinrichtungen für den Projektverbund ausgewählt. 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. Diese grobe Typisierung von Weiterbildungseinrichtungen wird jedoch im Projektverlauf unter dem Aspekt der externen und internen Förderlichkeit für selbst organisierte Lernprozesse geprüft. Merkmale wie das Selbstbild, die Zukunftsvorstellungen, die Genese der Einrichtung, ihre Mitgliedschaft, das Leistungsspektrum, ihre Arbeitsweise, ihre formale Struktur und die Struktur ihrer Nutzer könnten sich bedeutsamer erweisen als ihre Größe und Rechtsform. Die Heterogenität der Bildungseinrichtungen wird hier als Chance gesehen, durch kontrastierenden Vergleich Besonderheiten zu erkennen.

Der unterschiedlichen Situation der Weiterbildungslandschaft in den neuen und in den alten Bundesländern entsprechend, wurde dieses Schwerpunktthema bundesweit ausgeschrieben und paritätisch vergeben, womit künftig unter diesem Aspekt Vergleiche möglich werden sollen. Die Zugehörigkeit zu den beiden Fördergebieten teilt die Zuordnung der Teilprojekte zu zwei wissenschaftlichen Begleitteams. Die konzeptionelle Basis für die wissenschaftliche Begleitung bilden Modelle struktureller Transformation (Schäffter 1998) und organisationspsychologische Modelle, mit denen der Funktionswandel von Weiterbildung erfassbar und gestaltbar werden soll.

Erwachsenenbildung wird im professionellen Selbstverständnis pädagogischer Organisationsberatung als Suchbewegung verstanden, in der Selbstlernprozesse gefördert und entwicklungsbegleitendes Lernen unterstützt werden sollen. In den Gestaltungsprojekten soll die Praxisrelevanz von vier Transformationsmodellen 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. Die beiden Teams der wissenschaftlichen Begleitung stehen einerseits den Innovationsberatern für Falldiskussion und Supervision zur Verfügung und andererseits bearbeiten sie übergreifende wissenschaftliche Fragestellungen aus den Teilprojekten gestützt auf Erklärungsmodelle verschiedener Disziplinen.

Die Arbeit in einem Verbund von Gestaltungsprojekten und die komplexe Architektur für das Zusammenwirken der Projektbeteiligten war in den ers-

ten Monaten gewöhnungsbedürftig und erforderte eine intensive Klärungsphase, in der die gegenseitigen Erwartungen, Pflichten und Regeln der Zusammenarbeit diskutiert und erprobt wurden. Die ersten Aktivitäten der Gestaltungsprojekte bestanden in der Redefinition der Beratungsaufträge und im Herstellen von Akzeptanz für das übergreifende Projektanliegen und die externen und/oder internen Innovationsberater. In den beteiligten Einrichtungen bieten aktuell anstehende Entwicklungsaufgaben den Lern- und Beratungsanlass. Damit beziehen sich die Gestaltungsvorhaben wesentlich auf den Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und die Schaffung lernförderlicher Situationen in den Einrichtungen.

2.5.2 Beispiele für Strukturentwicklungen in den Gestaltungsprojekten

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.

Den Ansatzpunkt in der *ABU Berlin* – beraten durch einen internen und einen externen Berater – bieten Formen abteilungsübergreifender Teamarbeit und regelmäßige Abstimmungsprozesse bezogen auf eine Curriculumentwicklung. Die Moderation und Reflexion dieser Prozesse trägt dazu bei, dass sich die Haltung der Mitarbeiter untereinander und gegenüber den Lernenden in Richtung einer “Entwicklungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe” verändert, was zu anderen Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden beitragen kann. Die Veränderung des Curriculums einer Jahresmaßnahme im Bereich “Arbeiten und Lernen” sollte zu einer besseren Motivation der Lernenden in der Einstiegsphase, der Vereinbarung von Lernzielen und der Verzahnung von theoretischen und praktischen Lernsequenzen beitragen. Offen ist, wie das Lernen einzelner Mitarbeiter und Teams in das Lernen der Gesamtorganisation überführt werden kann.

In der *Werkstatt Unna* gingen die externe Beraterin von bbb Dortmund und der interne Berater von den zwei Prämissen aus, dass anstehende Innovations- und Entwicklungsaufgaben nur in einer Verantwortungsgemeinschaft aller beteiligten Akteure erfolgreich bearbeitet werden können. Das Berater-tandem ist der Meinung, dass Veränderungen in Organisationen Arbeitsstrukturen brauchen, damit das Lernen Einzelner zum Lernen der Organisation wachsen kann. Solche Strukturen zeichnen sich durch ein hierarchie-, professions- und abteilungsübergreifendes Arbeiten aus und übernehmen im Entwicklungsprozess eine Art Modellfunktion für das “Händeln” und Steu-

ern zukünftiger Anforderungen in der Organisation. Darüber hinaus sind Beteiligungs- und Potentialorientierung grundlegende Arbeitsprinzipien. Über moderierte Standortbestimmung, Strategieentwicklung, Zielfindung und -priorisierung und der Ableitung von Handlungsschritten mit dem Leitungsteam wurden mit der Effektivierung interner Kommunikations- und Entscheidungsprozesse mit Produktentwicklungsteams und dem Aufbau eines internen Netzwerks und Arbeitsforen begonnen. Bisher entstanden eine dauerhafte abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe, ein Steuerkreis und temporäre Teams, die erste neue Produkt- und Lernangebote entwickelten und die Umsetzung begleiteten.

Nach jahrelanger Expansion sieht sich das *Berufsfortbildungswerk des DBG* vor Anforderungen gestellt, die eine intensive Organisationsentwicklung im Gesamtunternehmen erfordern. Den konkreten regionalen und individuellen Anforderungen gerecht werdende Lernangebote müssen mehr als bisher aus der Vor-Ort-Perspektive von Außenstellen bearbeitet werden. Dazu wird in der Zweigniederlassung Thüringen, beraten durch isob Regensburg, sowohl das Herstellen von Synergien durch verstärkte Zusammenarbeit teilautonomer Berufsbildungsstätten vor Ort in Form von Konzeptaustausch und fachlichem Austausch der Mitarbeiter in kollegialer Beratung erprobt als auch die Optimierung der Kommunikationsabläufe zwischen den Bildungsstätten eines Regionalbereichs. In einer zweiten Projektphase soll versucht werden die Regionalerfahrungen für die zentrale Organisation des Bildungswerks zu erschließen und/oder das Herangehen in einer weiteren Außenstelle zu erproben. Der Balanceakt der externen Innovationsberatung besteht hierbei im Vermitteln der jeweiligen Außenperspektive in die Innensicht.

Im *Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft* werden – begleitet durch die bfz Bildungsforschung – gleichzeitig zwei Ziele verfolgt: kurzfristige Produktentwicklung und Schaffung veränderter Strukturen für kontinuierliche Innovationsprozesse. Hier werden auf Initiative der Geschäftsführung Produktentwicklungsteams durch eine externe Innovationsberatung unterstützt. Manche Teams haben bereits neue Lerndienstleistungen entwickelt und erprobt; bei anderen Teams stehen noch Entscheidungen über deren Praxiseinführung als Leistungsangebot durch die Geschäftsführung aus oder sie wurden teilweise durch die arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen schon wieder obsolet. In Teilbereichen gelang es bereits dauerhaft veränderte Strukturen für kontinuierliche Innovationsprozesse zu etablieren. Hier ist etwa die Einführung von Produktmanagements als Methode der Verstetigung und Marktanbindung von Innovationen zu nennen. Das Produktmanagement “E-Learning” arbeitet bereits seit sechs Monaten und wird kontinuierlich begleitet. Eine übergreifende Bewertung von Veränderungen temporärer Projektstrukturen in der Organisation steht aber ebenso noch aus wie ihre dauer-

hafte Beibehaltung, da Innovationen unterschiedlich flexible Lösungen brauchen, d. h. innovative Schnittstellen, die jeweils auf ihre konkrete Innovationsaufgabe ausgerichtet sind.

Das Vorhaben des externen *Innovationsberaters tamen Berlin*, verschiedene Bildungsträger mit ihren jeweiligen Potentialen für einen Kundenkreis Berlin-Brandenburger KMU aus dem Baubereich zu verbinden und Lerndienstleistungen flexibel anzubieten, gestaltet sich trotz vorher bekundeter Bereitschaft der Geschäftsführungen als schwierig. Das Besondere besteht in der Entwicklung von Lernunterstützung, die nahe am Arbeitsprozess der KMU stattfinden sollte. Die einzelnen Bildungseinrichtungen erleben den Anspruch an Kooperation bisher 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 länger dauernder Prozess, der durch positive Erfahrungen im Projektverlauf befördert werden soll.

Das ursprüngliche Ziel, ein von den *KAB Sozialinstituten* koordiniertes regionales Netzwerk mit externer Unterstützung durch BBJ München in seiner Neuorientierung zu begleiten, musste aufgrund gravierender Veränderungen der Bedingungen für die Zusammenarbeit zurückgestellt werden. Nach einer Phase der Verunsicherung der Netzwerkpartner durch geänderte Förderrichtlinien im Bundesland und neue Machtkonstellationen im Netzwerk wird nun gemeinsame Vertrauensbildung und Zielfindung durch den externen Berater unterstützt.

Im Rahmen des *VSBI Leipzig* sollen zuerst in drei Mitgliedseinrichtungen Erfahrungen mit Organisationsberatung gesammelt werden, die dann in den Aufbau von Unterstützungsangeboten für weitere Verbandsmitglieder einfließen. Darin sieht der Vorstand eine Serviceleistung für seine Mitglieder. Dieses Teilprojekt versucht somit das gleiche Herangehen wie der Projektverbund insgesamt. Auch hier hat jede der drei Beispieleinrichtungen ein anderes konkretes Entwicklungsanliegen.

Ein weiteres Projekt mit Verbandsperspektive begann auf der strukturellen Ebene eines ihrer Bildungsträger, des *DRK Borken*, 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 der gesamten Organisation zu schaffen. Damit soll die Leistungserbringung grundlegend verändert und in den Teams eigenverantwortliches und selbst organisiertes Arbeiten möglich werden. Die in der Beispieleinrichtung ge-

sammelten Erfahrungen sollen dem Landesverband in der zweiten Projektphase nahe gebracht werden.

Die folgenden vier Teilprojekte haben ca. ein Jahr nach den bisher genannten begonnen:

Die *Gewerbeförderungsakademie der Handwerkskammer Hamburg* will sich in einem von oben initiierten Organisationsentwicklungsprozess, unterstützt durch externe Beratung von BBJ, zu einem zukunftsfähigen Lerndienstleister entwickeln. Ausgangspunkt ist eine traditionelle, an hohen inhaltlich-fachlichen Ansprüchen orientierte Aufstellung in einer Linienorganisation, in der hierarchische Durchgriffe schwach ausgeprägt sind, die Leistungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme einzelner Mitarbeiter jedoch sehr hoch ist. Hier gilt es, gerade in einer neuen Richtungsbestimmung und im Schaffen von Verbindlichkeit in den Arbeitsprozessen zu einer professionellen Struktur zu finden, in der das gemeinsame Entwickeln von Kundenbedarfen im Vordergrund stehen. Für die handelnden Personen bedeutet dies, ihre fachliche Kompetenz in ein neues Leitbild einzubringen, das für die Gesamtorganisation gilt und damit einen professionellen Handlungsrahmen schafft. Der Weg dahin führt über eine Organisationsberatung, in der sich auch Elemente der Supervision wiederfinden, und er zielt darauf ab, die von oben angeregte Entwicklung in einen “Bottom-up”-Prozess, eine “Lernen-Organisation” zu überführen.

Das *IHK-Bildungszentrum Frankfurt/Oder* verlagerte in den letzten Jahren den Schwerpunkt der Erwachsenenqualifizierung von der Prozess- zur Projektarbeit, um den Bedarf der Kunden – vorwiegend kleinere und mittlere Unternehmen Ostbrandenburgs – besser aufzugreifen. Die Innovationsberatung richtete sich, zunächst top-down initiiert, auf die Einführung eines Wissensmanagements in das IHK-Bildungszentrum und – mit Schwerpunkt für die Außenwirkung – auf die Popularisierung des bereits mit Erfolg praktizierten E-Learnings. In Mitarbeitergesprächen durch die interne Innovationsberaterin vom IHK Bildungszentrum und durch den externen Berater von der EuroNorm GmbH verlagerten sich die Beratungsschwerpunkte auf Probleme der Personal- und Organisationsentwicklung, die von Mitarbeitern und Leitung gleichermaßen als zentrale Veränderungsprozesse erkannt und bearbeitet werden. In den Arbeitsgruppen Kundenakquise, Zeitmanagement, Info-Systeme sowie in der AG Entwicklung neuer innovativer Produkte werden nunmehr die Ansätze für Veränderungsprozesse in IHK-Bildungszentrum gesehen.

In zwei Lehrwerkstätten der *my pegasus Berufsbildungs-GmbH* soll ein PE/OE-Projekt durchgeführt werden, das zu einer verbesserten Kunden-

schnittstelle, flexibleren Bildungsangeboten und zusätzlichen Dienstleistungen beiträgt. Der externe Berater analysiert die Ist-Situation und entwickelt mit den beiden Pilotbereichen die Ausgestaltung, Umsetzung und Evaluation organisationaler Lösungsansätze mit Hilfe solcher Instrumente wie Jour fix, Szenario-Analysen, Feedback-Systemen, Workshops und wechselnden Verantwortlichkeiten. Anschließend soll eine Transfergruppe aus anderen Bereichen des Bildungsträgers Bedingungen und Strategien für die Nutzung der Erfahrungen in den Kernbereichen Planung und Teamführung festlegen und gekoppelt mit einer internen Koordination umsetzen. Mit der Übertragung der Arbeitsweise in einen anderen Bereich wurde gerade begonnen.

Die Beratungsfirma *Polylux Berlin* wurde auf Initiative des Geschäftsführers der Bildungseinrichtung mit der Aufgabe betraut, die Entwicklung von Lernangeboten gemeinsam mit und bei den Kunden (inhaus) durch die Mitarbeiter zu unterstützen. Flexibilität und Kundennähe sollten so gefördert und die Dozenten zu Lernbegleitern werden. Eine Besonderheit dieser wirtschaftsnahen Weiterbildungseinrichtung besteht darin, dass ihre Kunden selbst Dienstleister sind – zwar im Gesundheitsbereich, doch auch hier hängt das Erreichen des Leistungsziels wesentlich von der Mitwirkung der Patienten ab. Ob diese Parallele zu Leistungen für die Unterstützung von Lernen produktiv gemacht werden kann, ist offen. Zunächst wurden die interne bereichs- und abteilungsbezogene Zusammenarbeit analysiert und die Perspektiven der verschiedenen Mitarbeitergruppen erhoben. Eine erste Strukturreform war die Einrichtung einer bereichsübergreifenden Entwicklungsgruppe.

2.5.3 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt werden mit den konkreten Beratungsanliegen unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten für Organisationsentwicklungen deutlich (vgl. auch Humboldt-Universität ... 2002). Alle zeigen aber, dass strukturelle Veränderungen inhaltlich begründet sind und von Personen aus der Führungsebene der Bildungseinrichtung getragen und durch externe Beratung unterstützt werden. 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) und weniger als

mitgestaltende Akteure der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Daher könnte durch Innovationsberatung die Wahrnehmungsfähigkeit der Bildungsdienstleister geschärft werden. Mangelnde Planungssicherheit erschwert dabei strategische Organisationsentwicklung. Bisher gibt es wenig Raum und Ressourcen zur Reflexion basaler Organisationsentwicklungsprozesse und wenig Kompetenz für reflexive Organisationsentwicklung. Innovationen finden bislang nur in Nischenbereichen statt und sind eher Reaktionen als Aktionen. In vielen Bereichen überlagern kontrollierende, soziale, helfende etc. Funktionen die Funktion der Lernunterstützung. 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. Ein Funktionswandel von Weiterbildung könnte sich in der Wahrnehmung als gesellschaftliches Unterstützungssystem darauf beziehen, dass nun auch für andere gesellschaftliche Bereiche Dienstleistungen erbracht, gesellschaftliche Veränderungen aktiv unterstützt, verstärkt reflexive Orientierung angeboten und frühzeitig Veränderungen wahrgenommen werden, so dass Weiterbildung sich als Teil von Lerninfrastruktur profiliert.

Die Erfahrungen in den Gestaltungsprojekten zeigen, dass die Angebote zur Innovationsberatung in den Teilprojekten auf einen manifesten Unterstützungsbedarf beruflicher Weiterbildungseinrichtungen antwortet. Die externe Ressource Innovationsberatung stellt den Einrichtungen Reflexionsbedingungen zur Verfügung, die in ihrem Alltagshandeln kaum vorhanden sind. Entscheidend ist, dass die Beratung auf die Mobilisierung interner Potentiale zielt. Das Veränderungsspektrum der Entwicklungsvorhaben umfasst Optimierungsfragen, reflexive Standortbestimmung und konzeptionelle Weiterentwicklung. Zentral scheint das Beratungsverständnis, das die Beteiligten im Veränderungsprozess entwickeln. Hier werden auch Erkenntnisse zur Lerndienstleistung "Beratung" erwartet, die auf den verschiedenen Ebenen des Projektverbundes erzielt werden (Weiterbildner mit Lernenden, Innovationsberater mit Weiterbildnern und der Geschäftsführung, wissenschaftliche Begleiter mit Innovationsberatern, Projektleitung mit wissenschaftlichen Begleitern).

Zur Förderung des kollegialen Erfahrungsaustauschs der Innovationsberater ist eine Zusammenschau der Berufserfahrungen und Stärken aller beteiligten Berater entstanden. Sie kann als erster Schritt in Richtung eines Unterstützungssystems für Organisationsberatung von Bildungseinrichtungen und die Entwicklung einer Professionalisierung gesehen werden. Das entstandene "Beraternetzwerk" kann zur Bearbeitung von Problemen genutzt werden. Vorgesehen ist auch das Erstellen von Anforderungsprofilen für Innovationsbera-

ter von WBE, das die differenzierte Stellung zur beratenen Einrichtung berücksichtigen soll. Jetzt müssen die Forschungsfragen weiter konkretisiert und gezielt mit den Innovationsberatern reflektiert werden, damit in der Dokumentation der Prozessverläufe entsprechende Aspekte berücksichtigt werden:

- Gibt es typische Verläufe der Beratungsprozesse zur OE in WBE?
- Welche Modelle (z. B. Teamarbeit funktionsübergreifend und projektbezogen) und
- welche Prinzipien (z. B. Mitarbeiter-)Beteiligung, Transparenz) sind
- in welchen Phasen des Beratungsprozesses
- für welche Ziele hilfreich?

Weil jedes Teilprojekt Besonderheiten aufweist, wird es künftig notwendig sein, noch stärker fallbezogen zu arbeiten. Erst wenn sowohl die Spezifik der beteiligten Einrichtungen erkennbar sind hinsichtlich ihrer Teilnehmer-Milieus, regionaler Bedingungen, Organisationsstruktur und -kultur als auch Trends und Ähnlichkeiten, können Ansätze für das Unterstützungssystem der PE/OE-Beratung von pädagogischen Organisationen abgeleitet werden.

2.6 Studien

Im Themenbereich LiWe sind Gestaltungsprojekte zentral, die wissenschaftlich begleitet werden. In den bereits laufenden Gestaltungsprojekten wurden aber auch solche Fragestellungen identifiziert, die zu Beginn der Projekte nicht zu erwarten waren oder für deren Bearbeitung die vorhandenen personalen Kapazitäten nicht ausreichen. Darüber hinaus sollen gesonderte Studien zur Entwicklung der Forschungsstrategie im Themenbereich beitragen. Deshalb wurden in der zweiten Ausschreibungswelle Studien angestrebt, die

- den Alltag der Weiterbildungspraxis abbilden sollen, um den Realitätsbezug und die Bedeutsamkeit der geförderten Projekte für Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung besser einschätzen zu können,
- zum frühzeitigen Erkennen neuer Probleme im Bildungsbereich beitragen, indem sie sich bisher randständigen oder speziellen Fragestellungen zuwenden und
- relevante Aspekte für die Einschätzung aktueller Entwicklungstrends im Themengebiet historisch aufarbeiten.

Solche Studien vermitteln zwischen wissenschaftlicher Begleitung von Gestaltungsprojekten und Grundlagenforschung.

Fallstudien zu neuen Organisationsformen und Kooperationsmodellen

In den elf Fallstudien wurden retrospektiv aus der Sicht authentischer Beteiligter bereits gelebte, reale Prozesse und Modelle von Organisationsentwicklungen beschrieben, die zur Unterstützung selbst organisierter Lernprozesse geeignet scheinen. Die Studien trugen damit zu einer Art Bestandsaufnahme über das (eher gering ausgeprägte) Bewusstsein von Weiterbildnern für ablaufende Veränderungsprozesse (nur 13 Bewerber) in einer (Forschungs-) Situation bei, in der es kaum empirische Daten über die Qualität und Quantität der Reorganisation (betriebsnaher und außerbetrieblicher) beruflicher Weiterbildungseinrichtungen gibt v. Kuchler/Schäffter 1997, S. 13).

In den Fallstudien nehmen sich die Anbieter der Lerndienstleistungen selbst ins Visier, indem sie ihre eigenen, internen Lernprozesse beschreiben. Natürlich vollziehen sich diese Veränderungen nicht ohne Einfluss und abgeschottet von der Außenwelt und sind häufig durch geänderte Förder- und Rahmenbedingungen angestoßen worden. Bemerkenswert ist, dass diese Prozesse der Organisationsveränderung Elemente von Selbstorganisationsfähigkeit aufweisen. Das Prinzip der Selbstorganisation scheint sich auf verschiedenen Ebenen durchzusetzen, hier in Form lernender Organisationen. Mit den Fallstudien wurden Teilantworten zur Prüfung der Annahme gegeben, dass die Unterstützung selbst organisierten Lernens nicht auf fremde oder äußere Stützung verzichten kann, sondern besonders entwickelte Formen benötigt.

Dem Anliegen entsprechend wurde ein breites Spektrum von Organisationsveränderungen ausgewählt, das von der Herkunft nach traditionellen Anbietern (Entwicklung vom Ausbildungszentrum zu einem regionalem Kompetenzzentrum) über mehrere Netzwerke mit unterschiedlicher Orientierung (eher regional oder fachspezifisch, unterschiedliche gesellschaftliche Akteure) bis zur Schaffung neuer Organisationsformen (die sich aus Selbsthilfeinitiativen herausgebildet haben und Lücken im Unterstützungsangebot füllen) reicht. Es sind Beispiele für Organisationsveränderungen, die die enge Verbindung zwischen Ausübung spezieller Funktionen/Leistungen und geeigneten Organisationsformen beschreiben. Interessant ist, welche Lerndienstleistungen es sind, die das selbst organisierte Lernen verschiedener Nutzer (Individuen, Gruppen, Organisationen, Regionen) unterstützen und warum sie die Flexibilitätsgrenzen traditioneller Organisationsformen und Kooperationsmodelle überschreiten. Die Verständigung über Motive, Anlässe, Zielrichtung und Konfliktsituationen solcher Veränderungsprozesse und das Selbstverständnis der entstandenen bzw. entstehenden Organisationen kann Aufschluss über Entwicklungen von Organisationen geben – und sollte Anliegen weiterer Studien sein.

Historische Studie zu Lehr- und Lernkonzepten der 70er und 80er Jahre in Deutschland

Die im Herbst 2001 ausgeschriebenen Studien sollten historische Entwicklungsbezüge und Erfahrungswerte mit Lernkonzepten der 70er und 80er Jahre für die aktuelle Diskussion um die Unterstützung selbst organisierten Lernens analysieren und transparent machen. Dazu wurden vier von den 14 Antragstellern sechs Monate lang bzw. mit einem Festbetrag gefördert. Jeweils eine Studie befasste sich mit der Entwicklung der Lernkonzepte in der damaligen gesellschaftlichen Situation der DDR und der Bundesrepublik und zwei Studien widmeten sich ost-west-übergreifend einerseits aufgabenorientierten Lehr- und Lernkonzepten im industriellen Arbeitsbereich und andererseits Lernkonzepten der politischen und gewerkschaftlichen Bildung, der Jugendbildung, der ökologischen Bildung sowie neuer sozialer Bewegungen (vgl. Henkel/Schwarz 2002, Franzke/Franzke 2002, Witzgall 2002, Behrens/Ciupke/Reichling 2002).

Die Erläuterung der Studien durch die Autoren, die Einschätzungen von Koferenten und die Diskussion auf dem Workshop warfen mehr Fragen auf, als Antworten gefunden wurden. Offen blieb, inwieweit die Handlungsfelder der 70/80er Jahre den heutigen ähnliche Problemlagen des Lernens hervorbrachten und entsprechende Lernkonzepte favorisieren ließen. Die Rückbindung in den jeweiligen historischen Kontext ist für das Erschließen von produktiven Anregungen für heutige Suchprozesse wesentlich. Die jetzigen Handlungsfelder befinden sich in einer neu strukturierten Arbeitswelt und einer sich neu formenden Zivilgesellschaft/Wissensgesellschaft/Risikogesellschaft und weisen auf charakteristische neue Problemlagen der Entgrenzung, Chaotisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung des Lernens hin. Diese Beziehungen zwischen gesellschaftlichem Wandel und Veränderungen von Lernkultur sowie damit verbundene Suchvorgänge bleiben nach wie vor Erkenntnisgegenstand von Bildungsforschung. Zugleich bleiben aber auch Auseinandersetzungen der 70er und 80er Jahre aktuell, z. B. Ungleichheitsdiskurse, Legitimationszuweisungen an Erwachsenenbildung, staatliche versus individuelle Verantwortung wie auch entsprechende disziplinäre Theoriedebatten (Betriebspädagogik, Arbeitspädagogik, Berufspädagogik).

Die Vorstellung von disziplinären Lernkonzepten, die in Instruktionen oder Interventionen transferiert werden könnten (lineare Didaktisierung), scheint wenig weiterführend. In gleicher Weise wird es wahrscheinlich vergeblich sein, ein einheitliches Lernkonzept zu suchen, das handlungsbegründend werden könnte. Künftige Begründungsversuche werden von der Koexistenz verschiedener Lernkonzepte, von einem Konzeptpluralismus ausgehen müssen. Lernkonzepte waren in der Diskussion kaum erkennbar, dafür aber eine

Vielfalt von empirisch begründeten Vorstellungen zum Lernen. Dies gilt auch für das Diskussionsdefizit von Lernkonzepten, die sich dem Kompetenzlernen als Aneignung von Wertorientierungen und Einstellungen zuwenden. Die Dominanz von kognitiven Lernkonzepten erscheint zumindest für die Vergangenheit als nicht förderlich, wenn über Kompetenzlernen reflektiert wird.

Eine Ausgrenzung der osteuropäischen Bildungstradition könnte jetzige Diskurse verarmen lassen. Die parallele Aufarbeitung der Theorietraditionen der Erwachsenenbildung, eventuell auch der gegenseitigen Wirkungen, bleibt Aufgabe. Das Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft in einer veränderten Lernkultur bedarf einer genaueren Analyse der Zwischen- oder Vermittlungsglieder (Arbeitskollektive, Freizeitgemeinschaften, Branchen), Übergänge und Nahtstellen (z. B. zwischen informellen und formellem Lernen) und der sie tragenden Widersprüche und Dilemmata.

Berufsbiographien von Weiterbildnern

Diese Studie war als direkte Unterstützung im Projektverbund "Mitarbeiterentwicklung" angelegt; das erarbeitete Instrumentarium kann aber auch darüber hinaus genutzt werden. Wegen der Anbindung betrug die Laufzeit nur drei Monate. Die Studie wurde an das Privatinstitut für angewandte qualitative Sozialforschung e. V. in Berlin vergeben, deren Antrag sie unter 18 Bewerbern als erfahren im Umgang mit biographischen Methoden auswies. Aus der Anbindung der Studie erwuchsen frühzeitige und mehrmalige Konsultationen zwischen QUEM, der wissenschaftlichen Begleitung und dem Projektnehmer.

Die Studie sollte Kriterien und Methoden für die Erfassung der Kompetenzen von Weiterbildnern zur Unterstützung selbst organisierten Lernens aus der jeweiligen (Berufs-)Biographie heraus erschließen. Dabei wurde angenommen, dass die vielfältigen Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben ein Konglomerat aus dem Erfahrungswissen von Ausbildungs- und Berufssozialisation sowie persönlichen Dispositionen darstellen. Ausbildungswege, Berufs- und Lernerfahrungen, individuelle Stellung innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, Typ der jeweiligen Einrichtung aber auch der bildungspolitische Kontext sind zu berücksichtigende Aspekte. Es ist aber bisher kaum untersucht, worin diese Professions-Kompetenzen bestehen und wo und wie sie erworben wurden. Aus der besseren Kenntnis dieser Zusammenhänge können Weiterbildner beim Bewusstwerden ihrer eigenen Lernprozesse unterstützt werden und diese Erfahrung auch mit anderen Lernern erschließen. Wenn das entwickelte Instrumentarium vorliegt, mit den Teilprojekten des Verbunds und der wissenschaftlichen Begleitung diskutiert und gegebenen-

falls getestet und eingesetzt wurde, könnten diese und weitere (aus anderen Teilprojekten) dann vorliegende Berufs-Biographien von Weiterbildnern in einer computergestützten Auswertung analysiert werden.

Lernwirkungen neuer Lernformen

Auch diese Studie ist konzipiert als direkte Unterstützung im Projektverbund “Mitarbeiterentwicklung”, womit sich die kurze Laufzeit von nur drei Monaten erklärt. Das erarbeitete Instrumentarium kann natürlich auch darüber hinaus genutzt werden. Die Vergabe der Studie wurde gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbunds entschieden und (unter neun Bewerbern) die Universität Kaiserslautern (Frau Dr. Schüßler) ausgewählt. In intensiven Gesprächen wurden Intensionen der Auftraggeber und Möglichkeiten der Studiennehmerin abgeklärt, so dass ein besseres Problembewusstsein entwickelt und die Erwartungen an die Qualität der Studie erfüllt wurden.

Besonders im Zusammenhang mit der Anwendung neuer Lernformen zur Unterstützung selbst organisierter Lernprozesse (z. B. Projektarbeit, tätigkeitsorientiertes und prozessbegleitendes Lernen) erlangt die Erfassung der damit einhergehenden Lernwirkungen Aktualität. Positiv empfundene Lernwirkungen solchen Lernens könnten zu deren Verbreitung in der Bildungspraxis beitragen. Lernfortschritte und Kompetenzentwicklungen werden vermutlich zeitverzögert und differenziert nach Kontexten, Aufgaben und Zielsetzungen über Reflexionsleistungen transparent. In der Studie sollen Merkmale und Methoden erarbeitet werden, die für die Erfassung und Dokumentation subjektiv erfahrenen Nutzens neuer Lernformen geeignet sind. Die Erfassbarkeit von Lernwirkungen wird aber kontrovers diskutiert. Das Meinungsspektrum reicht vom detaillierten Nachweis einzelner Lernfortschritte bis zur Behauptung der prinzipiellen Unmöglichkeit ihrer Erfassung.

Das entwickelte Methoden-Manual sollte in verschiedenen neuen Lernangeboten des Themenbereichs LiWe bzw. im Programm LKK getestet werden können.

3 Ausblick

Die begonnenen Gestaltungsprojekte und vorliegenden Fallstudien sollen einerseits quer zu den im Bereich institutionalisierter beruflicher Weiterbildung bisher benannten Themenschwerpunkten: Mitarbeiterentwicklung, Lernberatungskonzepte, Kompetenzdokumentation, Lernunterstützungsleistungen und Organisationsveränderungen sekundär ausgewertet und andererseits durch weitere Themen sowohl vertiefend als auch erweiternd ergänzt werden. Der Blick wird damit nicht nur in die Weiterbildungsorganisation hineingerichtet, sondern enger verbunden werden mit der Sicht auf Lernwirkungen bei den Nutzern und auf Kooperationsbeziehungen mit verschiedenen Partnern für lebensbegleitende Kompetenzentwicklung in verteilten Lernräumen. Die Handlungsrelevanz, Sinnhaftigkeit und Kontinuität von Lernen/Weiterbildung sollte wieder im Zentrum der Betrachtung liegen. So könnten sich die Besonderheiten selbst organisierten Lernens in Weiterbildungsorganisationen klarer konturieren und als Teil einer pluralen Lerninfrastruktur etablieren. Gemeinsame Lernprozesse von Weiterbildnern und Erwachsenen in unterschiedlichen Kontexten (Lebensbereichen, Regionen) werden dann bedeutsam.

In den Teilprojekten entsteht eine Fülle von Materialien, die Weiterbildungspraxis authentisch abbilden und damit auch für anwendungsbezogene Forschung problemerschließenden Wert haben können. Gleichzeitig sind solche Praxisbereiche aus der Erfahrung nützlicher wissenschaftlicher Begleitung aufgeschlossener für diese Art von Zusammenarbeit.

Für die Analyse vorhandener Primärdokumente unter anderen Aspekten könnten unter Beachtung methodischer Prämissen inhaltlich beispielsweise die Nutzbarkeit der Projekterfahrungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an die durchschnittliche Weiterbildungspraxis interessant sein, darin auch Abweichungen zwischen verbalen Bekenntnissen und realem Handeln (Kil 2003, S. 34) oder der Zusammenhang von Projekterfolg und dauerhafter Verankerung im Weiterbildungsalltag. Indikatoren für Erfolg – und Lernen aus Misserfolgen – wären für verschiedene Ebenen und Zeiträume zu bestimmen.

Sichtbar geworden sind Fragen der Professionsentwicklung von Erwachsenenbildnern/Weiterbildnern, die beispielhaft mit den Schlagworten Lernberater, Lernmanager, Kompetenzprofiler sowohl in Richtung Generalisierung als auch Spezialisierung deuten. Das könnte Konsequenzen für adäquate Inhalte und Formen berufsbegleitender Fortbildung und neue Ausbildungspro-

file haben. Gleichzeitig könnten sonst eher für Dritte genutzte erwachsenenpädagogische und sozialwissenschaftliche Methoden zur Analyse eigener Berufsbiographien produktiv gemacht werden. Es lohnt sich wohl auch, den Beratungsbegriff genauer an der Weiterbildungspraxis zu spiegeln.

Ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit erhält die Institution Weiterbildung nur über ihre Außenbeziehungen; sie ist nicht Selbstzweck. Damit sind ihre Wahrnehmung von Außensteuerung und Selbstbild relevante Forschungsfelder (Dollhausen 2003, S. 31), ebenso wie die Entwicklung von Supportstrukturen zur Förderung der Selbstreflexivität beruflicher Weiterbildungseinrichtungen.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Schnelligkeit und Komplexität verschiedener aktueller Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis zu einer Lücke bei deren analytischer und verallgemeinerter Erklärung geführt hat. Hier ist die Angemessenheit der Forschungsmethodik, der Projektarchitekturen und des Forschungsmanagements zu prüfen. Damit ist eine konsequente Anwendung allgemeiner Prinzipien der "Praxisforschung" auf allen Handlungsebenen verbunden. Die Frage "Was wäre gewesen, wenn es ein solches Gestaltungsprojekt nicht in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen gegeben hätte?" ist ebenso gemeint wie die Frage nach den eindeutig zuordenbaren Veränderungen der Lernkultur zu den initiierten und begleiteten Veränderungsprojekten. Hier sind auch methodische Fragen der Differenzierung von Faktorenbündeln angesprochen.

Wenn es um die Veränderung von Werten, Normen und Verhaltensweisen des Lernens geht, müssen längere Zeiträume berücksichtigt werden. Bei künftigen Projekten sollte auch an individuelle (demographische und soziale Gruppen) und organisationsbezogene (Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsbetriebe, NGO) Langzeitstudien und Wiederholungsuntersuchungen gedacht werden. Sie könnten besser geeignet sein, die Erweiterung oder Vertiefung von Kompetenzen und situationsbezogene Handlungsfähigkeit zu belegen.

Literatur

Aulerich, G.: ProLern – Neue Projekte zur Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen. Problemlage und Chancen. In: QUEM-Bulletin, 2'2002, S. 6-10

bbw 2001: Konzeption für eine ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung für Wiedereinsteigerinnen. Alzey 2001*

Behlke, K. u. a.: Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement und selbst gesteuertem Lernen von Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen. Isny 2001*

Behrens, H.; Ciupke, P.; Reichling, N.: Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Essen 2002*

Beywl, W.; Schepp-Winter, E.: Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 29. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin 2000

Beywl, W.; Widmer, T.: Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe. In: Sanders, J. R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Opladen 1999, S. 7-9

Bjornavold, J.: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V.: Standards für Evaluation. Köln 2002

Dietrich, St.: Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, St.; Fuchs-Brüninghoff u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE. Frankfurt/M. 1999, S. 14-23

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

Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn 1999

Dollhausen, K.: Kultur, System, Netzwerk. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2003, S. 29-32

Drexel, I.: Die bilans de compétence – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 197-249

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

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 289-335

Europäische Kommission: Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000. Brüssel SEK 1832. Brüssel 2000

Fischer, E.: Thesen zur Fachbeiratssitzung LiWe 10/2002*

Franzke, A.; Franzke, U.: Lernkonzepte in der DDR. 2002*

Heiner, M.: Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzeptes. In: Heiner, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg i. B. 1988, S. 7-40

Heller, P.: Eine Studie zur Vorbereitung des Aufbaus einer regionalen Struktur für Lernberatung. Neubrandenburg 2001*

Henkel, M.; Schwarz, A.: Aus der Geschichte lernen. Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung. Synopsenbericht des DIE zu den Zwischenberichten, Juli 2002. Dortmund 2002*

Holtschmidt, I.; Zisenis, D.: Konzeption Prozessbegleitende Lernberatung 2001*

Humboldt-Universität zu Berlin: Thesen der wissenschaftlichen Begleitung vom 15.10.2002^{*}

Käpplinger, B.: Zusammenfassung des Syntheseberichts der wissenschaftlichen Begleitung des DIE für das erste Halbjahr 2002^{*}

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

Kil, M.: Im Zentrum steht die Person. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2003, S. 33-36

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms “Lernen im sozialen Umfeld”. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 5-70

Klein, R.; Reutter, G.; Poppeck, A.; Dengler, S.: Fallbeschreibungen realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. 2002^{*}

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

Kompetenzentwicklung 2000. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Wandel im Lernen – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000

König, J.: Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg i. B. 2000

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. In: DIE, Studentexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997

Lüders, C.; Kade, J.; Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-216

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München 1990

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

Pisa-Studie: Die neue Bildungskatastrophe. Sind deutsche Schüler doof? In: Der Spiegel, Nr. 50/2001, S. 60-75

Poppeck, A.; Klein, R.: Zweiter Synthesebericht "ProLern" für den Praxiszeitraum 2-6/2002^{*}

Probst, G.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin, Hamburg 1987, S. 113 ff.

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

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998

Schäffter, O.: Wenn Strukturen "Lernen" gelingen lassen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2003, S. 25-32

Schüßler, I.: Antrag der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Kaiserslautern 2002^{*}

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Teichgräber, R.: Handlungsorientierte Evaluation eines Kommunikationstrainings in der beruflichen Bildung. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 147-168

Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997

Tietgens, H.: Zur Problematik der Evaluationsformen. In: Tietgens, H. u. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1986, S. 5-60

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

Weiß, R.: Erfassung und Bewertung informell erwobener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie? In: de Cuvry, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung. Neuwied 1999, S. 176-191

Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.: Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 11-42

Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A.; Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 404-447

Witzgall, E.: Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Dortmund 2002^{*}

^{*} Interne Materialien: Thesen, Konzeptionen, Berichte projektvorbereitende Studien, Anträge. QUEM, Programmbereich LiWe, unveröffentlicht

Der Programmbereich “Lernen im Netz und mit Multimedia”

Der Computer und seine vielfältigen Ausprägungsformen hat heute schon sehr viele Gebiete menschlichen Tätigseins erreicht. In der Weiterbildung wird selbst gesteuertes oder selbst organisiertes Lernen gefordert und besonders durch das Lernen mit neuen Medien gefördert. Hier kommt es darauf an, das Verhältnis von Lernen und Arbeiten im Netz zu analysieren und zu gestalten. In diesem Prozess geht es nicht nur um den – relativ schmalen – Anteil des Lernens im Netz und mit Multimedia, in dem eine Kompetenzentwicklung stattfindet, es muss ebenso und zunehmend um den – relativ breiten – Anteil des Arbeitens im Netz und mit Multimedia gehen, der die Entwicklung von Kompetenzen auslösen und fördern kann.

Es gilt herauszufinden, wie E-Learning effektiv, tätigkeitsnah und kostengünstig eingesetzt werden kann. Niemand soll von diesen neuen Lernformen ausgeschlossen werden. Bei der Zertifizierung müssen besonders die informell erworbenen Kompetenzen berücksichtigt werden, die eben im Lernen und in der Arbeit mit neuen Medien erworben wurden.

An sehr vielen Arbeitsplätzen findet man heute Computer oder aber Maschinensteuerungen etc., hinter denen sich ebenfalls Computer verbergen. Zunehmend mehr Menschen haben zu Hause einen PC, viele mit Internetanschluss. Die Attraktivität von Computer und Internet – oft durch Spiele erzeugt – ist besonders bei jungen Menschen ungebrochen. Der Umgang mit Computern und dem Internet setzt Handlungsfähigkeit voraus und ist gleichzeitig ein Weg zu ihrer Entwicklung. Menschen sind von Natur aus handlungsfähig. Diese Handlungsfähigkeit, die in Arbeit, Freizeit und Kommunikation vorausgesetzt und gleichzeitig entwickelt wird, gilt es in der Lernkultur zur analysieren und zu fördern. Allein die Wahrnehmung des Nutzens der Computer und seiner multimedialen und besonders kollaborativ-kommunikativen Möglichkeiten als Lernmittel zur Kompetenzentwicklung muss verstärkt werden – ohne zu vergessen, dass die Technologie der Personalcomputer und der elektronischen Kommunikation im Vergleich mit der Lerngeschichte der Menschheit vielleicht gerade einen Augenblick ausmachen. Mensch und Technik brauchen Zeit zur Adaption und Reife.

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” sollen bestehende Lernformen analysiert und Vorschläge für

eine Um- und Ausgestaltung generiert werden. Dabei soll mit der Bezeichnung des Bereichs “Lernen im Netz und mit Multimedia” (LiNe) mehr intendiert werden als das, was heute üblicherweise unter dem – auch noch nicht klar definierten – Begriff E-Learning zusammengefasst ist. Lernen im Netz und mit Multimedia ist unabdingbar, weil es einerseits – nicht immer wahrgenommen – schlichtweg existiert und anderseits in alle Lernbereiche integriert werden kann und in viele bereits integriert ist. Hier ist also eine Lernform hinzugekommen, die sowohl in ihren vielfältigen Facetten als auch in ihrer Integrierbarkeit in das Tätigsein von Menschen wirklich neu ist. Die Entwicklung geht hin zu einer Diversifizierung des Lernens, in der ein “selbst organisierter Lerner” im Mittelpunkt steht und die Lernformen oder eben deren wohlüberlegter und geschickter Mix sich nach den zu vermittelnden Lerninhalten richtet, wobei der Erwerb von Handlungskompetenzen bei den Lernenden das Ziel bleibt. In diesem Prozess gilt es Ressentiments gegenüber elektronisch begleitetem Lernen abzubauen und neue Professionen wie die des Lernbegleiters, Tutors, Coach etc. zu gestalten.

Das E-Learning wird nicht alle hochgesteckten Erwartungen erfüllen können; eingebettet in ein Ensemble von bewährten klassischen und kollaborativ-kommunikativen Lernformen, wird es jedoch unabdingbar für das Bestehen in der Wissensgesellschaft sein.

1 Kompetenzentwicklung mit digitalen Medien

Das Lernen im Netz und mit Multimedia steht in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff vor einer grundlegenden Herausforderung. Unter dem Blickwinkel der Lernwirksamkeit zielen praktische Ansätze und Fragestellungen häufig auf einen Ansatz, bei dem letztlich die untaugliche Metapher des Nürnberger Trichters Pate gestanden haben könnte – jetzt eben in elektrifizierter Form. Das technische Modell von Sender und Empfänger gepaart mit der Wunschvorstellung, dass der Sender das Informationsaufnahmeverhalten des Empfängers mittels interaktiver Techniken steuern könne, führt dazu, dass dem Medium Qualitäten zugeschrieben werden, die sich nicht als Eigenschaften eines technischen *Produkts*, sondern nur als Merkmale eines Prozesses angemessen charakterisieren lassen.

Unter dem Blickwinkel der Kompetenzentwicklung soll zunächst die Rolle digitaler Medien skizziert werden. Im Anschluss werden mögliche Formen individueller und kooperativer Unterstützungsfunktionen in analytischer und gestalterischer Hinsicht behandelt. Dabei wird deutlich, dass bezüglich der Frage der Kompetenzentwicklung durch LiNe noch erhebliche Forschungsanstrengungen nötig sind, um die vielfältigen Potenziale zu erschließen und damit verbundene unerwünschte Probleme zu vermeiden.

1.1 Produkt und Prozess beim Lernen

Die Fähigkeit eines Lehrenden, aufgrund bestimmter Äußerungen der Lernenden auf Verständnisprobleme einzugehen und sein Verhalten entsprechend darauf einzustellen, ist grundsätzlich verschieden von einem so genannten intelligenten tutoriellen System, das sich aufgrund der Benutzereingaben und des im System von den Entwicklern niedergelegten Benutzer- und Fachmodells an den Lernenden anpasst. Da die Entwickler in der jeweils aktuellen Lernsituation nicht zugegen sein können, bleibt ihnen nur die Möglichkeit, bestimmte Stereotypen von Lernverhalten zu antizipieren und diese – wenn auch mit sehr flexiblen Mechanismen – im System niederzulegen. Anpassungsoperationen können von den Entwicklern folglich nur in Abhängigkeit von der Form und der Reihenfolge der Zeichen, die vom Benutzer eingegeben werden, definiert werden. Die Antwort des Systems ist also vollständig über die Zeichensequenz der Benutzereingaben determiniert. Etwas anderes steht nicht zur Verfügung und kann folglich von der Maschine auch

nicht berücksichtigt werden. Ein technisches System verfügt nicht über ein beobachtendes und interpretierendes Bewusstsein.

Demgegenüber heißt einfühlsames Verhalten, sich in die Person des Lernenden hineinzuversetzen, sein Verhalten vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu interpretieren und zu versuchen, die Perspektive des anderen zu übernehmen. Es handelt sich um eine Interaktion zwischen zwei interpretierenden Personen, deren Ergebnis sich nicht allein aus den zwischen ihnen ausgetauschten Zeichen ableiten oder auf sie reduzieren lässt, weil die ausgetauschten Zeichen durch die persönliche Erfahrung der Beteiligten zu jeweils anderen Interpretationen und Handlungen Anlass geben. Dabei zählt nicht nur die jeweilige Erfahrung und die individuellen Einstellungen der Beteiligten, sondern auch die jeweils spezifische Interaktionsgeschichte zwischen ihnen. Solche sozialen Interaktionsformen sind letztlich die Grundlage allen Lernens, auch wenn es möglich scheint, durch rein individuelles Lernen eine Zeit lang abzutauchen. Da letztlich sowohl der Wissens- als auch der Kompetenzbegriff soziale Konstrukte sind, kommt es vor allem darauf an, den Blick vorrangig von der individuellen auf die sozialen Formen des Lernens zu richten, denn schließlich bedeutet Selbstorganisation nicht “von selbst”, sondern “aus sich selbst” – und das ist immer in einen Kontext eingebettet.

Die Konsequenz dieser Überlegungen ist zunächst, dass ein Mediengestalter mit der Gestaltung eines Lernsystems grundsätzlich nur die Umgebung des Lernenden gestalten kann, nicht jedoch den Lernprozess selbst. Aufgrund des fehlenden interpretativen Bewusstseins kann das maschinelle System nur auf der Produktebene, nicht jedoch auf der Prozessebene interagieren. Hinzu kommt, dass ein Lernsystem nur einen kleinen Teil einer Lernumgebung ausmacht, und dies ist oftmals noch nicht einmal der relevanteste. Diese Überlegungen korrespondieren mit empirischen Untersuchungen, die belegen, dass die Umgebung, in der das Lernen stattfindet, weitaus mehr Einfluss auf den Lernerfolg hat, als das jeweils eingesetzte Medium (Hasebrook/Otte 2002, S. 24). Dieser größere Einfluss ist aber vorrangig durch Prozessqualitäten bestimmt. Insofern ist die Frage berechtigt, ob die Interaktion zwischen Mensch und Maschine überhaupt einen substanziellen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten kann, da mit dem Kompetenzbegriff nicht nur Behaltens- und Transferleistungen ins Blickfeld rücken, sondern vor allem auch die Fähigkeit zur eigenständigen Erweiterung des Lernhorizonts (siehe hierzu auch Keil-Slawik/Selke 1998).

Diese Frage kann insoweit mit “ja” oder mit “ist grundsätzlich möglich” beantwortet werden, als zumindest der Lernende ja über das interpretierende Bewusstsein verfügt und sich in Auseinandersetzung mit einem interaktiven System durchaus Kompetenzen herausbilden können. Allerdings gilt es ge-

nauer zu betrachten, worin denn hier die jeweils spezifische Qualität liegt. Der zweite und heute weitaus vielversprechendere Ansatz besteht in der Abkehr vom interaktiven Lernsystem und der Hinwendung zum Computer als kooperativem Medium, denn in dieser Konstellation ist es möglich, sich nahezu beliebigen Prozessaspekten zu öffnen, da hier Menschen interagieren und nicht nur Mensch und Maschine.

1.2 Individueller Mediengebrauch und Kompetenzentwicklung

Soweit wie menschliches Verhalten beobachtbaren Dispositionen und Einstellungen unterliegt, ist es möglich, solche Dispositionen auszunutzen, um mediale Anregungen und Anstöße zu geben. Hier wird Interaktivität nicht als Mittel der Instruktion genutzt, also der vordefinierten Interpunktion von Lernabläufen, sondern als Mittel der Immersion und der Irritation. Immersive Techniken versuchen die Benutzer emotional einzufangen und in das "virtuelle" Geschehen hineinzuziehen. Dies kann durch dramaturgische Momente ebenso geschehen wie durch neue Formen der virtuellen 3-D-Realität (VR), bei der die Nutzer sich mittels halbautomatischer Eingabeerfassung in einer errechneten visuellen Welt bewegen. Allerdings spielen VR-Technologien aufgrund des enormen technischen Aufwands bislang nur bei teuren Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten eine entscheidende Rolle.

Dramaturgische Elemente, die vor allem bei Spielen und Simulationen zum Einsatz kommen, bieten vielfältige Möglichkeiten der Anregung, haben jedoch den Nachteil, dass die jeweiligen Autoren bzw. Entwickler die Nutzer in gewisser Weise instrumentalisieren, indem sie aufbauend auf bekannten Wirkmechanismen Überraschungseffekte und Spannungsbögen erzeugen. Dadurch kann man die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Problem lenken und eventuell auch eine vertiefte Beschäftigung damit anregen. Einsichtsvolle Transferleistungen dürften damit jedoch nur erzielbar sein, denn erfahrungsgemäß steht beim Spielen das Spielen im Vordergrund. Die Erbringung von Lernleistungen bleibt eine Anstrengung die durch dramaturgische Elemente angeregt und stimuliert, aber nicht nachhaltig geprägt oder gesteuert werden kann.

Dies könnte sich eher über den Ansatz der Irritation erzielen lassen, indem man beispielsweise gezielt versucht, durch Konfliktinduzierung einen Lösungsdruck zu erzeugen, anstatt direkt Lösungsalternativen anzugeben oder vorzugeben. Stehen bei der Immersion eher Spiele und Simulationen im Vordergrund, geht es bei der Irritation vorwiegend um Entscheidungskonflikte oder ethische Dilemmata, also unkonventionelle Situationen, die den Ler-

nenden dazu “zwingen”, sich Strategien zur Auflösung der Spannung anzueignen.

Beide Ansätze, sowohl der immersive als auch der irritierende, sind gegenwärtig Gegenstand von Projekten im Rahmen von LiNe. Inwieweit sich hier tatsächlich echte Momente von Kompetenzentwicklung ergeben, bleibt jedoch abzuwarten. Nach bisheriger Erfahrung wird das vor allem davon abhängig sein, ob eine entsprechende Einbettung in einen sozialen Kontext erfolgt, der die Interaktion mit dem System in Anschlusshandlungen einbettet. Dabei bietet es sich an, die vielfältigen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten digitaler Medien zu berücksichtigen.

1.3 Kooperative Medien zur Kompetenzentwicklung

Eine wichtige Möglichkeit, die traditionelle Produktbeschränkung bei der Computernutzung zu überwinden, besteht in der Einbeziehung kooperativer Funktionen. Durch Kommunikations- und kooperative Bearbeitungsfunktionen kann man tendenziell diejenigen Prozessaspekte ins Spiel bringen, die über Produktmerkmale nicht gestaltbar sind. Dabei geht es nicht nur darum, Lernmaterialien um Kommunikations- und Bearbeitungsfunktionen für die Interaktion von Lehrenden und Lernenden anzureichern, sondern komplexe Lernarrangement zu gestalten, die vielfältigste Formen der medial vermittelten sozialen Interaktion ermöglichen. Eine zunehmend durchgängige Vernetzung gestattet sowohl die Erschließung verteilter Wissensbestände und die Kombination vorgefertigter Lernmaterialien mit authentischem Quellmaterialien als auch die Integration der Lernprozesse in unterschiedliche Lern- und Arbeitsumgebungen. Um sich die Fülle der damit verbundenen Möglichkeiten unvoreingenommen zu erschließen, wurde im Herbst 2002 im Rahmen von LiNe ein Ideenwettbewerb gestartet, der zu einer ersten Auswahl von Ideen geführt hat, die nun in eine entsprechende Antragsform umgesetzt werden sollen.

Die Komplexität solcher Lernarrangements drückt sich auch unmittelbar in der zunehmenden Betonung des Konzepts der gemischten Lernformen (Blended Learning) aus. Das bedeutet, dass man es mit einer Mischung aus traditionellen und computergestützten Ansätzen (E-Learning) zu tun hat. Entsprechend vielfältig sind die Kombinationen von Lernorten, Lernformen, Lernmethoden und Lernmedien. Gelegentlich wird auch schon von neuen Lerndienstleistungen gesprochen. Insofern kommt dem Lernen im Netz und mit Multimedia eine integrierende Funktion zu (vgl. Matiaske 2002).

In Bezug auf die technische Umsetzung in der Praxis werden jedoch auch noch viele Defizite sichtbar. Viele Lernarrangements reduzieren sich auf die

Bereitstellung von Materialien im Netz und die Eröffnung von Kommunikationskanälen, die jedoch meist unverbunden nebeneinander stehen. Die Potenziale virtueller Lernräume, in denen Materialien nicht nur bereitgestellt, sondern auch arrangiert, kombiniert, annotiert und gemeinsam bearbeitet werden können, sind bislang noch nicht mal in Ansätzen erschlossen (vgl. Hampel/Keil-Slawik 2000). Unter alltagstauglichen Bedingungen ist das im Hinblick auf die Gestaltung eines praktischen Lernarrangements durchaus hilfreich, um eine Überfrachtung mit lernfremden organisatorischen und technischen Aspekten zu vermeiden und beim Alltagswissen der Beteiligten anknüpfen zu können. Bislang haben Systeme zur Nutzung und Gestaltung virtueller Lernräume noch nicht ihren Weg in die Weiterbildung gemacht, obwohl mittlerweile nicht nur standardmäßige Chat-Funktionen genutzt, sondern auch erste Ansätze der Integration von Workflow-Systemen in Lernprozesse erkennbar werden. Letztere allerdings scheinen sich wiederum einem Selbstorganisationsprozess entgegenzustellen, da doch ihr genuines Potenzial in der Formalisierung routinemäßiger Abläufe großer Nutzergruppen liegt. Zur Abgrenzung wird deshalb bei weniger formalisierten Abläufen in der Literatur auch von *Workgroup Computing* statt *Workflow Computing* gesprochen.

Unabhängig von der speziellen Form technischer Unterstützung bleibt bei gemischten Lernformen das Problem, die vielfältigen Konzepte, Techniken und Methoden angemessen miteinander zu verknüpfen. Konsequenterweise wird im Rahmen von LiNe nicht nur angestrebt, Analyse und Gestaltung eng miteinander zu verzahnen, um den Wissenstransfer zu befördern, sondern es sollen auch Grundlagen gelegt werden, die es gestatten, diese neuen Ansätze hinsichtlich ihres Kompetenzbeitrages zu evaluieren und die Vielfalt der Konzepte und Ansätze zu ordnen und aufeinander zu beziehen.

1.4 Theorie und Praxis

Nichts ist praktischer als eine gute Theorie, sagt der Volksmund. Doch geht es nicht um das Primat von Theorie oder Praxis, sondern darum, beide wechselseitig immer wieder aufeinander zu beziehen. Dies ist speziell im Bereich LiNe erforderlich, der als letzte Säule im Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" eingerichtet worden ist und gerade eben auf ein zweijähriges Bestehen zurückblicken kann. In dieser Zeit wurden zunächst verschiedene Studien vergeben. Ein Ziel ist dabei die Bestandserhebung neuer Ansätze und Befunde, und zwar sowohl im nationalen Maßstab wie auch im internationalen Vergleich. Zugleich sollen Entwicklungslinien kenntlich gemacht werden, indem die Befunde regelmäßig aktualisiert und fortgeschrieben werden. Solche Bestandserhebungen und Monitoring-Aktivitäten vermitteln

nicht nur einen Eindruck vom aktuellen Stand, sondern liefern auch Anknüpfungspunkte zu Kategorisierung und Typisierung neuer Entwicklungen. Allerdings sind dazu weitere konzeptuelle Arbeiten erforderlich, die u. a. auch theoretische Aspekte des Kompetenzbegriff gezielt mit praktischen Szenarien und empirischen Befunden in Beziehung setzen. Gefragt wird dabei unter anderem, wie multimediales Lernen die Lernkultur verändert, ob eine Ausgrenzung bestimmter Lerngruppen erkennbar ist, wie beim internetgestützten Lernen der Lernerfolg evaluiert werden kann oder auch, welche Formen des informellen Lernens es in nicht als explizit als Lernsystem ausgelegten computergestützten Arbeitsformen gibt. Die Bandbreite dieser Fragestellungen deutet zugleich an, dass in einem solchen heterogenen Feld einfache Antworten nicht zu erwarten sind. Entsprechend heterogen sind bislang auch die verschiedenen Befunde und begrifflichen Konstrukte. Heterogenität ist jedoch nicht per se ein unabdingbares Kennzeichen dieser Situation. In Bezug auf die Nutzungs- und Einsatzszenarien ist es sicherlich ein Vorteil, in Bezug auf Konzepte und Grundbegriffe erweist es sich jedoch schnell als kontraproduktiv. Deshalb wird ein weiteres wichtiges Ziel der Arbeit von LiNe darin bestehen, ein kohärentes Rahmenwerk zu entwickeln, das es gestattet, verschiedene Ansätze und Methoden miteinander zu verknüpfen und strategische Entwicklungslinien der Kompetenzentwicklung beim Lernen im Netz und mit Multimedia zu erproben und weiter voranzutreiben.

2 Projektarbeit

Die Projektarbeit im Programmbereich “Lernen im Netz und mit Multimedia” begann mit der Ausschreibung bzw. Vergabe von sechs Projekten, die als einjährige Studien ausgelegt waren und neben dem Erkenntnisgewinn auch der Aufbereitung des Forschungsfelds “Lernen im Netz und mit Multimedia” dienen sollten. Aus ihnen wurden neben den empirischen und theoretischen Erkenntnissen Anregungen für weiterführende Forschungs- und Gestaltungsprojekte im Programmbereich erwartet.

Unter dem Titel “*Kompetenzförderliche Perspektiven des Lernens im Netz und mit Multimedia*” sind zwei Themen vergeben worden:

- (1) “*Vergleichende Analyse bestehender Verfahren des Lernens im Netz und mit Multimedia unter medienpädagogischen – insbesondere kompetenz-analytischen – Gesichtspunkten, bis hin zu einer kompetenzbezogenen Typologie und Bewertung der Lernformen*”. Hier stand die Frage im Mittelpunkt: Welche Formen des Lernens im Netz und mit Multimedia gestatten es, bestimmte – fachlich-methodische, personale, sozial-kommunikative oder aktivitäts- und umsetzungsbezogene – Kompetenzen zu fördern? Ziel war, eine Übersicht über bestehende Lernformen im Netz und mit Multimedia zu gewinnen, sie zu vergleichen und zu bewerten. Parallel dazu sollte ein Katalog von Vergleichs- und Bewertungskriterien erarbeitet und diskutiert werden. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen sollten Konzepte für eigene kompetenzbezogene Evaluationsformen entstehen und schließlich Möglichkeiten des handhabbaren Einsatzes dieser Evaluationsformen in der Praxis von Unternehmen ergründet werden.
- (2) “*Analyse zu kompetenzförderlichem Lernen in nicht explizit als Lernsysteme ausgelegten computermediengestützten Arbeitsformen*”. Solche Lernformen sollten in z. B. selbst organisierten Internet-Foren, bei PC-basierten Maschinensteuerungen, Büro-Kommunikations-Programmen, Content Management Systemen und an anderen Lernorten, gefunden, beschrieben und bewertet werden. Schwerpunkt der Analyse war die Frage nach den Formen und Graden der Selbstorganisation: Wie tragen diese offenen Lernformen zum selbst organisierten Lernen der Nutzer und damit zur Entwicklung ihrer Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten bei? Dabei war sowohl die individuelle als auch die organisationale Kompetenz Gegenstand der Untersuchung. Ziel war, die Erkenntnisse sowohl in die Steuerung der Arbeitsprozesse als auch in die Gestal-

tung von Freizeit bewusst zu integrieren und für die Entwicklung internetbasierter bzw. multimedialer Lernformen zu nutzen.

Unter dem Titel *“Chancen und Risiken des Lernens mit und in neuen Informations- und Kommunikationstechnologien”* wurden ebenfalls zwei Themen behandelt:

- (1) *“Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kompetenzbasierten, mit Hilfe von Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestalteten Lernkultur für den Kompetenzerhalt, die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer und die Sicherung von Arbeitsplätzen in Unternehmen – insbesondere in KMU”*. In diesem Vorhaben sollte der Frage nachgegangen werden, wie das multimediale Lernen die Lernkultur beeinflusst und wie es Teil einer kompetenzbezogenen Lernkultur werden kann. Analysiert wurde das Verhältnis von technischen zu medienpädagogischen Möglichkeiten beim Lernen im Netz und mit Multimedia, insbesondere das Verhältnis von *“Technikgetriebenheit”* dieses Lernens (im Sinne eines Nutzungsdrucks immer neuer Lernsoftware) versus einer durch entsprechende medienpsychologische und -pädagogische Untersuchungen gestützten *“Kompetenzgetriebenheit”*.
- (2) *“Untersuchungen von Erscheinungen einer durch das Lernen im Netz und mit Multimedia beschleunigten Segmentierung der Gesellschaft”*. In diesem Projekt wurde analysiert, wie es durch solche Lernformen zur Vereinzelung der Arbeitnehmer, zur Gefährdung der Mitbestimmung und zur Vernachlässigung von personalen, sozialen und handlungsbezogenen gegenüber fachlich-methodischen Kompetenzen kommen kann, was bis zum Ausschluss eines großen Personenkreises von modernen Bildungs-, Berufs- und Karrieremöglichkeiten führen kann. Es sollten Vorschläge und Strategien entwickelt werden, wie dem entgegenzuwirken ist. Die sozialen Auswirkungen des *“Computeranalphabetismus”* waren unter dem Aspekt eines expandierenden Lernens im Netz und mit Multimedia zu diskutieren und kompensatorisch Alternativen zu entwickeln.

Unter dem Titel *“Lernerfolgskontrolle und Zertifizierung”* überschrieben, standen *“Untersuchungen kompetenzbezogener Evaluationsformen des Lernens im Netz und mit Multimedia für das Bildungscontrolling und für Kosten-Nutzen-Analysen in Unternehmen – insbesondere in KMU”* im Mittelpunkt. Erwartet wurden eine Übersicht über bestehende kompetenzbezogene Formen der Lernerfolgskontrolle, ein Vergleich und eine Bewertung dieser Formen. Möglichkeiten und Formen des handhabbaren Einsatzes dieser Lernerfolgskontrollen in der Praxis von Unternehmen sollten ergründet wer-

den. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen sollte die Entwicklung von Konzepten eigener kompetenzbezogener Evaluationsformen erfolgen.

In den folgenden drei Kapiteln werden Forschungsschwerpunkte und Ergebnisse ausgewählter Projekte aus den oben umrissenen Vorhaben im Bereich LiNe “Lernen im Netz und mit Multimedia” dargestellt. Die getroffene Auswahl ist keine Wertung der einzelnen Themen.

2.1 Lernen im Netz und mit Multimedia unter medienpädagogischen Gesichtspunkten

In einer vergleichenden Analyse der bfz Bildungsforschung wurde das Lernen im Netz und mit Multimedia unter medienpädagogischen – insbesondere kompetenzanalytischen – Gesichtspunkten betrachtet, bis hin zu einer kompetenzbezogenen Typologie und Bewertung der Lernformen. Die Projektleiter kommen zu dem Ergebnis, dass gesellschaftliche Akteure des Informationszeitalters sich nur dann als zukunftsfähig erweisen, wenn sie Bereitschaft und Fähigkeit zu kontinuierlichem Lernen entwickeln: einem Lernen, das – von den “verordneten” (z. B. schulischen) Formen traditionellen Zuschnitts charakteristisch unterschieden – den Charakter des *selbst organisierten Prozesses* annimmt (vgl. Reglin/Hölbling 2002).

“Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziel, Operatoren, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen.” (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 130) Die Grundkompetenzen und die “integrierenden Handlungsgesamtheiten” (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 161) haben Wissen und Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und den Willen als dispositionell relevante Größen zur Voraussetzung. Kompetentes Handeln kann nur auf der Grundlage verinnerlichter sozial-kommunikativer und personaler *Werthaltungen* stattfinden, also nur gewollt. Der Erwerb von Kompetenzen wird als diskontinuierlicher, individueller, lebenszeitlicher Prozess verstanden: Kompetenzen sind Produkte biographischer Entwicklung.

Der Kompetenzbegriff fokussiert zum einen auf die Eigenart des lernenden Subjekts, selbstorganisiert Handlungsdispositionen zu erwerben, zum anderen auf die Bedeutung non-formaler und informeller Lernformen für die Entwicklung dieser Handlungsdispositionen. Die Perspektive der Kompetenzentwicklung impliziert damit eine Entgrenzung des Lernumfelds Erwachsener. Lernziele und -methoden und der Stellenwert von theoretisch-fachlichem Wissen im Bildungsprozess erfahren eine Neubewertung. Da Kompe-

tenzen in konkreten Handlungsvollzügen erworben werden, finden als Orte ihrer “Vermittlung” zunehmend der Arbeitsprozess, der private Alltag, das Ehrenamt etc. Beachtung. Die neue ganzheitliche Sichtweise, die durch den Kompetenzbegriff ins Spiel kommt, rückt in den Mittelpunkt des Interesses das offene Verhältnis zwischen prinzipiell ungewissen, sich wandelnden Anforderungen der Arbeit und dem selbstorganisiert denkenden, handelnden und lernenden Mitarbeiter, der sich in der Auseinandersetzung mit beruflichen und außerberuflichen Aufgabenstellungen und Situationen beständig weiterentwickelt.

2.1.1 LiNe und Kompetenzentwicklung

Der zentrale Stellenwert, den selbst organisiertes Lernen und informelle Lernformen bei der Entstehung von Kompetenzen einnehmen, bezeichnet die entscheidende Schnittstelle des Kompetenz-Konzepts zum *Lernen mit Neuen Medien*. Diese gewinnen vor allem deshalb an Bedeutung, weil sie sich als situativ anschmiegsame Hilfsmittel eines Lernens empfehlen, das in enger Anbindung an Arbeitsanforderungen und -kontexte stattfindet, und insbesondere ein *Switching zwischen implizitem und explizitem Lernen* ermöglichen: Kompetenzentwicklung geschieht zunächst in Auseinandersetzung mit Arbeitserfordernissen, sozialer Umgebung und Arbeitsmitteln und kommt als solche meist überhaupt erst in metareflexiver Perspektive in den Blick. Die Konfrontation mit Neuem, für das sich nicht in Prozessen spontaner Assimilation und/oder Akkomodation praktikable Handlungskonzepte aufbauen lassen, wird vom Akteur als “Krisensituation” erfahren, wobei “Krise” hier nichts anderes bezeichnet als den Prozess des Aufbrechens von Routinen in der Erfahrung der Emergenz des Neuen – insofern einen integralen Bestandteil der Normalität individueller und gesellschaftlicher Praxis (vgl. Oevermann 2001). Diese Krisensituation macht den Übergang zu explizitem Lernen erforderlich. Die soziale Anschlussfähigkeit dann zu nutzender Lernangebote hängt wesentlich davon ab, inwieweit sie fließende Übergänge zwischen explizitem und implizitem Lernen ermöglichen.

Die Entwicklungsdynamik der Arbeitsmittel am modernen wissensintensiven Arbeitsplatz selbst weist in diese Richtung:

Die Rechercheinstrumente des Internets erlauben es den “Wissensarbeitern” am modernen Büroarbeitsplatz, auf die Informations- und Wissensressourcen im weltweiten Datennetz zuzugreifen. Softwarenutzer arbeiten und lernen mit integrierten Hilfesystemen und Lernprogrammen, nehmen bei Bedienungsproblemen und zur Erweiterung von Medienkompetenzen Hotlines in Anspruch und beteiligen sich an Newsgroups oder Diskussionsforen. Nötiges

Wissen wird im individuellen Austausch mit Experten – per Telefon, E-Mail oder Chat – beschafft. So verschwimmen in der professionellen Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) Arbeits- und Lernprozesse, Informationsbeschaffung und Wissensaneignung. Das Switching zwischen probabilistischem Sich-Zurechtfinden, beiläufigem Nachschlagen situativ erforderlicher Informationen und dem Überwechseln in selbst organisierte explizite Lernsituationen ist so bei der Nutzung von Anwendungssoftware – wie in vielen anderen berufspraktischen Kontexten – längst Realität.

Eine prästabilisierte Harmonie ist freilich auch hier nicht zu haben – so als wären die Entwicklungsprobleme der Wissensgesellschaft durch den Selbstlauf der Fortentwicklung IuK-basierter Lern-Arbeitsmittel immer schon gelöst. Erst eine Mediengestaltung, die die skizzierten Herausforderungen bewusst in sich aufnimmt, wird in der Lage sein, Wissensarbeitern die benötigten *Instrumente der Kompetenzentwicklung* bereitzustellen. Ein traditioneller – im Mainstream immer noch an latent behavioristischen Modellen orientierter – Lernbegriff ist es, der die Medienproduzenten allzu oft an dieser Aufgabe scheitern lässt. Entwickler und Evaluatoren bleiben auf ein dem Lern-Event zeitnah nachgelagertes *Abfragen von Wissen* fixiert und kommen so den erwünschten Resultaten von Lernprozessen noch nicht einmal nahe.

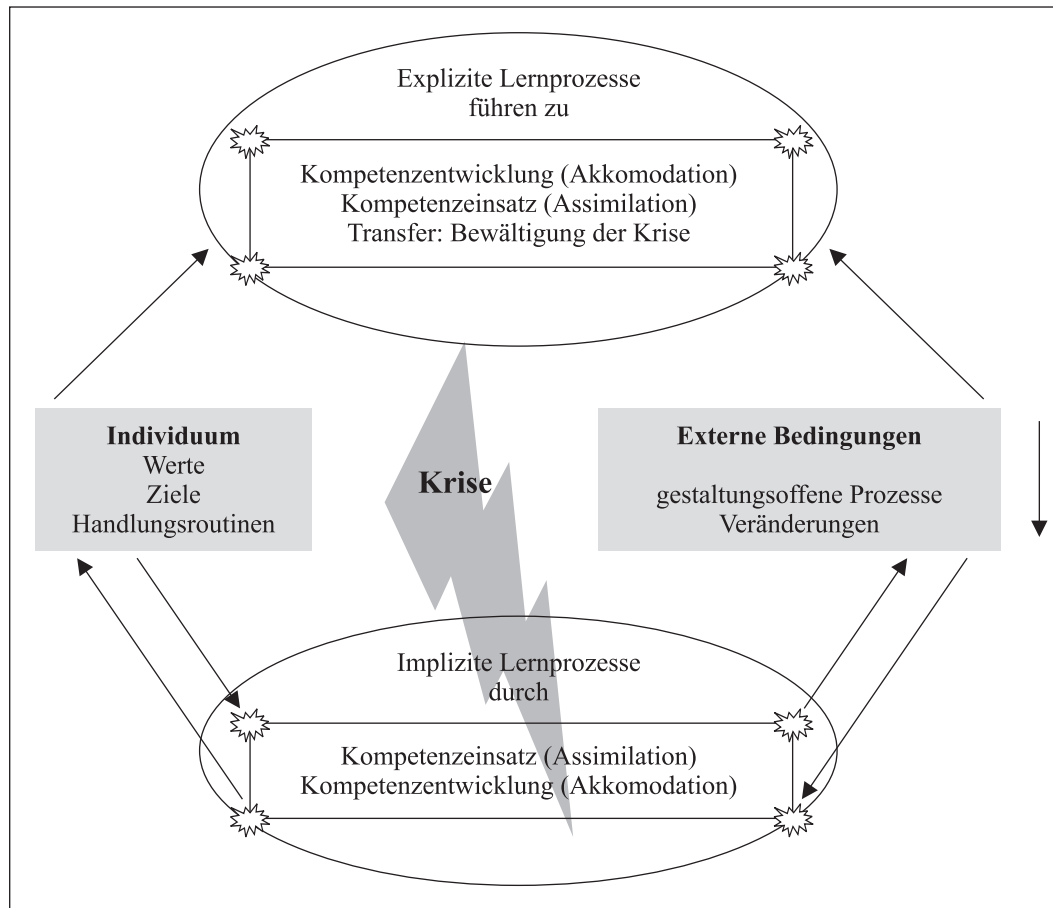
2.1.2 Elektronische Lernmedien am Arbeitsplatz

Um die Rolle zu verstehen, die elektronische Lernmedien am modernen Arbeitsplatz zu spielen vermögen, wird es hilfreich sein, von einem detaillierteren Prozessmodell des “Hin- und Herschaltens” zwischen implizitem und explizitem Lernen auszugehen. (Vgl. Abbildung 1)

Individuelle Entwicklungsprozesse vollziehen sich vor dem Hintergrund von Routinen, ohne die Handeln auch in einer sich dynamisch verändernden Welt nicht möglich wäre. Diese Routinen reiben sich freilich immer wieder an der Erfahrung des Neuen in der beruflichen und sozialen Umwelt: Widerständige Bedingungen werden von den Handlungssubjekten unter Rückgriff auf bereits entwickelte Kompetenzen spontan bearbeitet und dadurch handhabbar gemacht. En passant kommt es so zur Erweiterung der genutzten Kompetenzen: Der Akteur erhält neue Handlungsmöglichkeiten und erfährt deren vergrößerte Reichweite, in der zugleich auch immer ein Stück Fortentwicklung der aktualisierten Kompetenz liegt. Erst wenn solche sozusagen unter der Wahrnehmungsschwelle bleibenden Anpassungsprozesse nicht mehr ausreichen, wird das natürliche Wechselspiel von Routine und Krisensituation unterbrochen. Solche Situationen sind es, in denen sich der Übergang in Szenarien expliziten Lernens als rationale Strategie anbietet.

Abbildung 1

Dynamisches Gleichgewicht: explizite Lernprozesse als Bewältigungsstrategien im Umgang mit “Krisen”



2.1.3 Lernsoftware unter kompetenzanalytischen Gesichtspunkten

Welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Beurteilung und Kategorisierung von Lernsoftware unter kompetenzanalytischen Gesichtspunkten? An welchen Eigenschaften elektronischer Lernmedien entscheidet sich ihre Tauglichkeit für Entwicklungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Routine, impliziter und expliziter Krise? Die erforderlichen Qualitäten lassen sich zu vier großen Bereichen zusammenfassen:

Erstens: Zunächst müssen die Medien sich gegenüber sozialen und organisationalen Kontexten als anschlussfähig erweisen, also das beschriebene *Switching* dadurch unterstützen, dass sie zeitlich und räumlich flexibel – insbesondere arbeitsplatznah – genutzt werden können. Hierfür kann von Bedeutung sein, dass sie sich an durchschnittlichen technischen Bedingungen orientieren und an unterschiedliche Einsatzbedingungen bei vertretbarem

Aufwand adaptierbar sind. Datenschutz und Zertifizierbarkeit seien als weitere wichtige Gesichtspunkte genannt (Kriterium der *Social Connectivity*).

Zweitens: Der Zugriff auf je benötigte Wissensinhalte setzt voraus, dass diese auch in einer Form vorliegen, in der sie sich auf aktuelle Entwicklungserfordernisse beziehen lassen. Diesem Bedürfnis entsprechen modularisierte Lernsysteme, die sich durch große Granularität und Selbstbeschreibungskraft auszeichnen: Metadaten erleichtern potenziellen Nutzern den Zugriff auf die angebotenen Inhalte und benennen Wissensbausteine, die als mögliche “Vorgänger” und “Nachfolger” in Betracht kommen (Kriterium der *Accessibility*).

Drittens: Individuelle Anschlussfähigkeit stellt sich zunächst dadurch ein, dass der Praxisbezug von Lernzielperspektiven und Lerninhalten dem Lerner transparent gemacht wird. Lernwegdifferenzierung und Bereitstellung unterschiedlicher Zugänge zum verhandelten Thema gewährleisten *Viability* des Lernmediums. Unterschiedliche Denk- und Lernstile sind zu berücksichtigen, so dass die Nutzer ihre je individuellen Zugänge zu den Inhalten finden können.

Viertens: Das souveräne Umschalten zwischen Routine, implizitem und explizitem Lernen stellt selber eine bedeutsame Basiskompetenz dar, die durch individuelle Entwicklungsprozesse erworben werden muss. Die Typologie der zugehörigen Kompetenzdefizite bewegt sich im Spannungsfeld zwischen oberflächlichem “Dünnbrettbohren”, das bestehenden Entwicklungsbedarf übersieht, und zielloser Grübeleien, die Routinen nicht nutzt (oder nicht hinreichend entwickelt), weil sie im Sinne eines “Urmisstrauens” stets unabsehbare Probleme vermutet. Der vierte bedeutende Kriterienbereich einer auf Kompetenzentwicklung fokussierenden Medienanalyse gruppiert sich daher um das Aufzeigen anzustrebender Entwicklungsziele (Kriterienbereich *Zielperspektive*). Zu fragen ist also, ob die Inhalte so dargestellt werden, dass durchgehend Perspektiven der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten deutlich werden. Dies kann “kritisch” geschehen (defizitäre Routinen und Konzeptualisierungen werden erfahrbar gemacht) oder “positiv” (Lernen an Modellen und Best Practice wird angeregt).

Die *Binnendifferenzierung* der Kriteriengruppen kann in diesem Rahmen nur angedeutet werden (vgl. dazu Reglin 2001). *Untereinander* stehen sie in einem durchaus *spannungsreichen* Verhältnis: Was dem Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven förderlich ist (die Simulation von Entscheidungssituationen in einem Unternehmensplanspiel etwa) mag die *Accessibility* benötigter Informationen (die z. B. im Planspiel als “theoretischer Hintergrund” figurieren) gerade behindern und der *Social Connectivity* massiv ent-

gegenstehen (hoher organisatorischer Aufwand bei innerbetrieblicher Nutzung, lange Spielzeiten); individuelle und soziale Anschlussfähigkeit können auseinanderfallen etc. In der kompetenzanalytischen Typologie der Lernmedien spielen Gewichtungsunterschiede, die sich aus solchen Divergenzen ergeben, die entscheidende Rolle.

2.1.4 Lernmedien als strukturierende Hilfen

Gestaltungsprojekte, die sich die Perspektive der Kompetenzentwicklung zu Eigen machen, werden das Paradigma einer bloßen (multimedial unterstützten) Vermittlung von Inhalten ebenso hinter sich lassen müssen wie die Technikzentriertheit vieler Entwicklungsprogramme. Benötigt werden medial und inhaltlich differenzierte Angebote, die es den Nutzern erlauben, ausgehend von den jeweiligen Kontextbedingungen problembezogen ihren Entwicklungsbedarf zu evaluieren und Lernwege zu wählen: Die Lernenden initialisieren, organisieren und bewerten ihre Lernprozesse selbstständig. Medien expliziten Lernens sind dabei nur ein Instrument neben anderen. Lernen gewinnt den Charakter autonomen Zugriffs auf Wissensräume. Die Lernmedien verstehen sich als strukturierende Hilfen. Damit wären u. E. auch künftige Aufgaben des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" im Bereich "Lernen im Netz und mit Multimedia" bezeichnet: Es gilt, die Veränderungen der Lernkultur in der Internet-Ökonomie zu *erforschen* und die Potenziale von E-Learning im Kontext einer Kultur arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung durch die Entwicklung geeigneter Instrumente zu *entfalten*.

2.2 Möglichkeiten einer kompetenzbasierten Lernkultur in KMU

2.2.1 Untersuchungsgegenstand

Die beschleunigte Nutzung und rasante Ausgestaltung des globalen IT-Netzwerks hat einen tief greifenden Wandel in der Wertung und Behandlung von Wissen herbeigeführt. So sind die digitalen Informations- und Kommunikationsplattformen der Gegenwart schon heute weit mehr als nur eine Voraussetzung für die Effizienz und Innovationsfähigkeit zukunftsorientierter Unternehmen. Der Einfluss des Lernens im Netz und mit Multimedia auf die Kompetenzentwicklung in Unternehmen ist bislang sowohl wissenschaftlich als auch in seinen praktischen Konsequenzen nur in Ansät-

zen erforscht. Der hier entstandene Handlungsbedarf resultiert zunächst daraus, dass die digitalen Kommunikationsmedien zwar mit hoher Dynamik, aber erst seit weniger als einem Jahrzehnt tiefgreifend in das Leben und Arbeiten der Menschen Einzug gehalten haben. Analysen des realen Standes und Aussagen zur Wirkung auf Kompetenzentwicklung sowie zur Ausgestaltung förderlicher Bedingungen für multimedial interaktive Lernmethoden bleiben im Umfang und in der Aussagetiefe weit hinter dem praktischen Vordringen dieser neuen Medien in die Bildungs- und Arbeitswelt zurück.

Geht man davon aus, dass Arbeitsplatzerhalt und Wettbewerbsfähigkeit größer wie auch kleiner und mittelständischer Unternehmen (KMU) in zunehmendem Maße davon abhängen, wie es den Unternehmen gelingt, durch innovative und selbstbestimmte lebensumfassende Lernprozesse ihr notwendiges Wissen für Produkt- und Prozessentwicklungen dynamisch zu akkumulieren und produktivitäts- bzw. wettbewerbswirksam einzusetzen, wird deutlich, dass eine Untersuchung zu diesem Gegenstand nach wie vor höchste Priorität genießt.

Das Projekt “LeKuNe” (vgl. Stieler-Lorenz/Krause/Stieler 2002) hatte die durch Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestattete Lernkultur von kleinen und mittelständischen Unternehmen im Fokus. Es ging um die Frage, ob und wie eine solche Lernkultur die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer, damit ihre Employability und den Arbeitsplatzerhalt ermöglichen bzw. fördern kann.

Um diese Frage zu beantworten, wurde ein nutzerorientierter Ansatz entwickelt. Zunächst sollte erforscht werden, ob und wie die Mitarbeiter der KMU überhaupt im Netz und mit Multimedia arbeiteten und ob die objektiven und subjektiven Bedingungen in den jeweiligen Unternehmen für das – wir nennen es im Folgenden IT-basiertes – Lernen förderlich waren oder nicht.

Notwendig war zuerst herauszufinden, wie das IT-basierte Lernen von den Beteiligten in den Unternehmen wahrgenommen wurde und ob und warum es die Kompetenzentwicklung der Lernenden befördert oder vielleicht auch behindert. Der dazu entwickelte Forschungsansatz verband ein primär qualitatives Vorgehen mit einem quantitativen Ansatz.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Untersuchungen werden durch die folgenden Hypothesen und die daraus generierten Forschungsfragen repräsentiert. Die Hypothesenbildung erfolgte jeweils aus empirischen Analysen und Beobachtungen in bereits durch die Antragsteller realisierten Forschungsprojekten (Projekt AIKO und Projekt Cornucopia), aus durchgeführten Inter-

views mit IT-Lernenden (vgl. Kompetenzentwicklung 2000) sowie auch aus der Literatur.

Dabei wird unter “Lernen im Netz” nicht nur der explizit dafür organisierte Lernprozess verstanden, sondern ebenso das informelle, selbst organisierte, mit dem Arbeiten im Netz unmittelbar verbundene Lernen, z. B. über E-Mail-Austausch und andere Kommunikationen im Intra-/Extranet der Unternehmen sowie im weltweiten Netz. Beim Lernen mit Multimedia werden computer-basierte Elemente (CD-ROM/DVD) ebenso mit einbezogen wie web-basierte Lernmedien. Unter Multimedia werden hier nach der Definition des Deutschen Multimediaverbands (dmmv) “alle computerunterstützten, interaktiven Online-, Offline-, Medien- und Kommunikationsprodukte” verstanden, die mindestens drei Darstellungsformen z. B. Text, Bild, Ton beinhalten (vgl.: www.dmmv.de/info/empfehlungen.htm).

Folgende polarisierenden Hypothesen waren forschungsleitend (vgl. Abbildung 2):

1 Beschleunigungshypothese

Die Vorzüge und Nachteile des möglicherweise erhöhten Tempos des Lernens im Netz und mit Multimedia und der damit verbundenen Potentiale mentaler Forderung und Überforderung verbessern oder vermindern die Effizienz des IT-basierten Lernens.

- Effizienz versus Nichteffizienz

2 Individualisierungshypothese

Das IT-basierte Lernen führt zur Individualisierung von Lernprozessen oder bringt Menschengruppen lernend zusammen.

- Individualität versus Gruppensynchronisation

3 Rückkopplungshypothese

“Quasiautomatische” Rückmeldungen aus dem IT-basierten Lernsystem haben Konsequenzen hinsichtlich der Wahrnehmung durch den Lernenden. Sie führen entweder zur “Sucht” nach Erfolgsmeldungen oder blockieren das Lernen durch das Fehlen menschlicher Feedbacks.

- Euphorie versus Depression

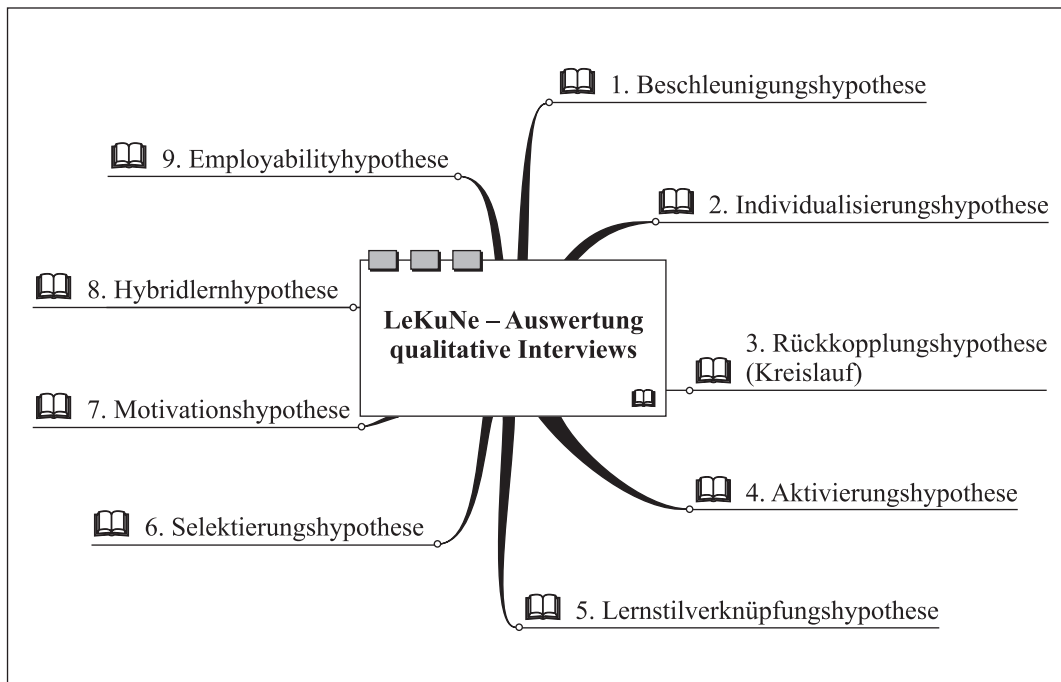
4 Aktivierungshypothese

Das Lernen im Netz und mit Multimedia setzt bestimmte Lernverhaltensweisen a priori voraus und bietet daher für unterschiedliche Lernertypen Chancen oder Blockaden des Lernens.

- Aktivlerner versus Passivlerner

Abbildung 2

LeKuNe: Auswertung der qualitativen Interviews/Übersicht



5 Lernstilverknüpfungshypothese

Die Verknüpfung möglicher Lernstile, z. B. linguistisch und/oder logisch-mathematisch, mit intrapersonellen oder interpersonalen Lernstilen führt zu Förderung oder Verhinderung der Akkumulation von Wissen durch Lernen im Netz und mit Multimedia.

- Kognitive versus affektive Strategien

6 Selektierungshypothese

Die Fülle der unterschiedlichen Informationen und der Umgang damit hat positive oder negative Konsequenzen für die selbstbestimmte Orientierung beim Lernen.

- Eindeutigkeit versus Vieldeutigkeit

7 Motivationshypothese

Das IT-basierte Lernen wird entweder durch Content oder technische Interessen motiviert.

- Technik-Motivation versus Content-Motivation als “Treiber”

8 Hybridlernhypothese

Das Lernen mit IT durch gezielte E-Learning-Elemente oder die Kombination mit direktem Lernen im Netz und Face-to-Face Lernen führen zu mehr Kompetenz.

- Face-to-Face-Lernformen versus IT-gestütztes Lernen

9 Employabilityhypothese

Das Lernen im Netz und mit Multimedia beeinflusst die Segmentierung auf dem Arbeitsmarkt oder verbessert die Beschäftigungsfähigkeit.

- Beschäftigungsfähigkeit versus Ausgrenzung (lebenslange Lerner versus Bildungsferne)

10 Lernkulturhypothese

Die Arbeitsaufgaben und die Bedingungen, unter denen die Lernenden arbeiten, fördern oder hemmen das Lernen im Netz und mit Multimedia.

Sie ermöglichen, befördern oder behindern Balance, Verträglichkeit, Effizienz des IT-basierten Lernens.

Für die in der letzten Hypothese genannten *drei Kriterien der Unternehmenskultur für das Lernen im Netz und mit Multimedia* sind im Ergebnis der Forschungsarbeiten in der ersten Phase folgende Arbeitsdefinitionen erarbeitet worden:

Balance: ermöglicht im Unternehmen ein optimales Verhältnis des Lernens im Intranet, Internet sowie mit Multimedia gestützten Lernformen in ausgewogenem Verhältnis zu human komplexen Face-to-Face-Lernformen.

Verträglichkeit: sichert im Unternehmen solche differenzierten Lernatmosphären für das Lernen mit dem Netz und mit Multimedia, die es den Mitarbeitern gestatten, ihre individuellen Ressourcen zu entdecken, einzusetzen und weiterzuentwickeln.

Effizienz: des Lernens im Netz und mit Multimedia ist im Unternehmen dann vorhanden, wenn eine Vernetzung der individuellen Ressourcen zu einer höheren kollektiven Intelligenz stattfindet, die es den Arbeitsgruppen ermöglicht, sich selbst projektbezogen immer wieder zu redefinieren und auf die sich schnell ändernden Anforderungen des Markts und damit Veränderungen in den Unternehmen mit hoher Flexibilität zu reagieren.

2.2.2 Vorgehen

Als Erhebungsmethode für die qualitative Forschungsphase dienten fokussierte Interviews. Dazu wurden aus den Hypothesen Fragen für die teilstandardisierten Interviewleitfäden abgeleitet. In der Auswertung dieser qualitativen Interviews kam es zu einer rekonstruktiven Überprüfung unserer Hypothesen auf Basis der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauß 1998) – einer Ana-

lysemethode, deren Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet. Dieser Ansatz zeichnet sich durch seine Bemühungen aus, Forschung als kreatives Konstruieren von Theorien zu betreiben, die gleichzeitig fortlaufend an den Daten kontrolliert werden. Hier hat die Theorie ihre Grundlagen in empirischen Daten, die systematisch und intensiv analysiert werden. Die daraus entstandenen Ergebnisthesen dienen der Rekonstruktion und Verifizierung bzw. Falsifizierung der vorausgesetzten Hypothesen.

Die Darstellung und Aufbereitung des Datenmaterials erfolgte u. a. mit der Software mind manager. Dieses Instrument ermöglicht eine computerunterstützte Darstellung und Kategorisierung des Datenmaterials entlang der gewählten Auswertungsmethode. Durch eine Kombination aller Datensätze mit den Auswertungskategorien und der darauf aufbauenden Clusterbildung ist der Nachweis spezifischer Typisierungen möglich gewesen.

Entlang der Grounded Theory kam es durch die ausführliche Auswertung und Interpretation des Kategoriensystems, dem mind-map-artig alle Datensätze zugeordnet waren, zur Ableitung von zehn Ergebnisthesen mit dem Ziel der rekonstruktiven Erarbeitung und der Verifizierung bzw. Falsifizierung der Forschungshypothesen.

Sowohl die Erhebungsmethode, als auch die Auswertungsmethode wurden durch Pretests überprüft. Danach wurden sie in 90-minütigen Interviews bei 45 Probanden (in sieben sowohl tradierten als auch wissensbasierten Unternehmen) eingesetzt.

Aus diesen Ergebnisthesen wurde zusammen mit den Wissenschaftlern der INFO GmbH der Fragebogen für die quantitativen Untersuchungen abgeleitet. Mit 1000 CATI-Interviews wurden so die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen überprüft.

Zusätzlich wurde mittels bipolarer Schätzskalen durch die in den Unternehmen befragten Lerner die Lernförderlichkeit der von ihnen ausgeführten Arbeitsaufgaben sowie der Bedingungen, unter denen sie lernten und arbeiteten, bewertet.

2.2.3 Erste ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarisch drei Ergebnisthesen aus den qualitativen Untersuchungen vorgestellt und daraus erste Schlussfolgerungen für die

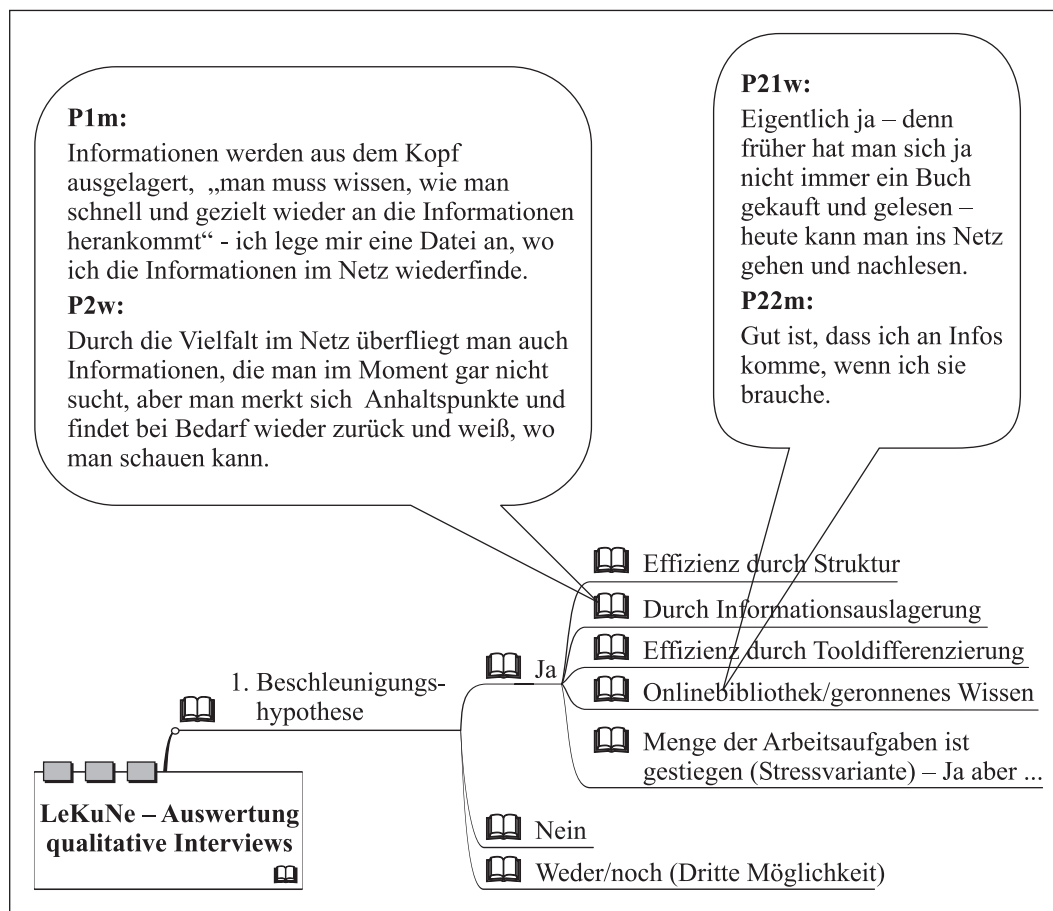
Lernkulturgestaltung in den Unternehmen und auch für Lernmedienproduzenten abgeleitet.

Ergebnisse zur Beschleunigungshypothese

Die Lerner stellen in Verbindung mit dem IT-gestützten Lernen eine Beschleunigung bei der Erledigung ihrer Arbeitsaufgaben, bei der Aneignung von Wissen und der Entwicklung Ihrer Kompetenzen fest. Nur wenige der befragten IT-basierten Lerner empfinden diese beschleunigten Möglichkeiten des Lernens und damit verbunden, der Aufgabenbewältigung in kürzerer Zeit als Stress (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3

Qualitative Interviews: Beispiel Beschleunigungshypothese



Ergebnisse zur Individualisierungshypothese

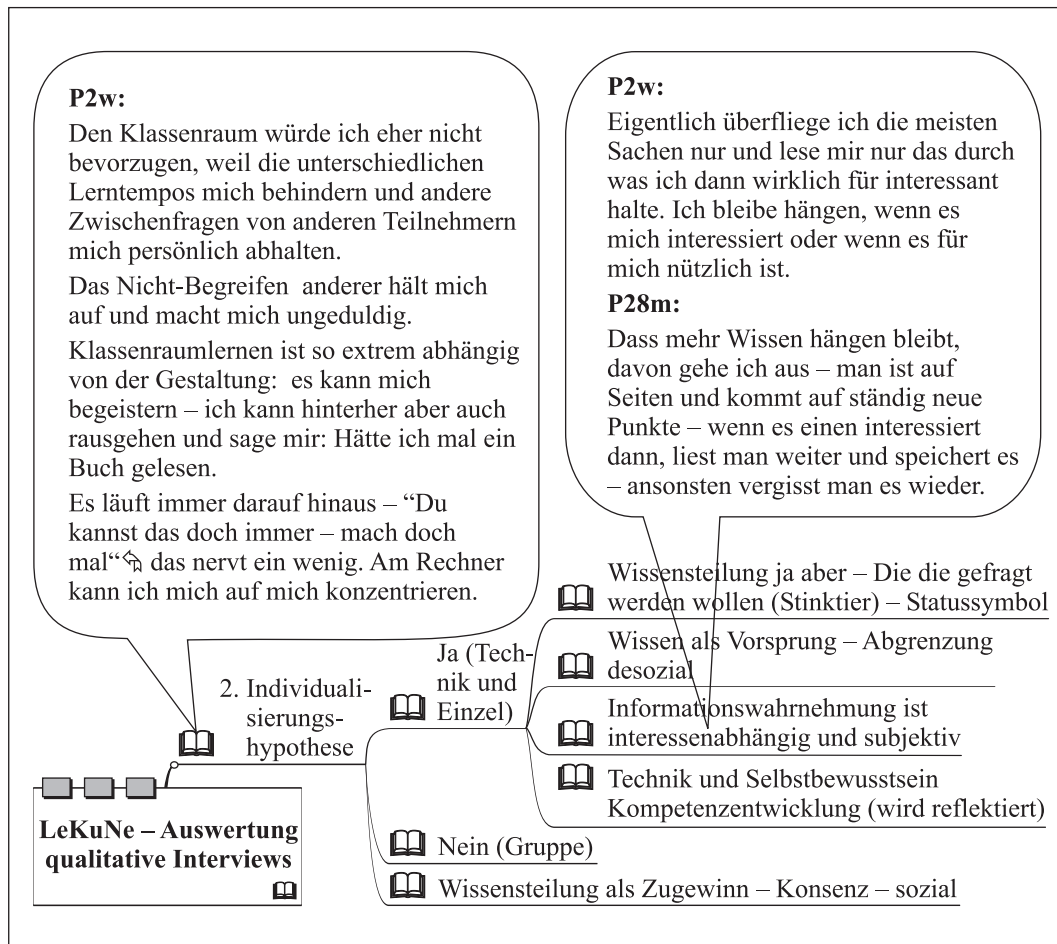
Die IT-basierten Lerner reflektieren die Möglichkeiten zum individuellen, selbstbestimmten und nach ihren individuellen Interessen geleiteten Möglichkeiten, Informationen aus dem PC und dem Netz zu entnehmen und als Lerninhalte für sich selbst zu identifizieren, als positiven Individualisie-

rungsprozess des Lernens. Das betrifft insbesondere die Selbstbestimmung des Lernorts, der Lernzeit und des Lerntempos.

Allerdings ist aus den Aussagen der Lernenden auch abzuleiten, dass sie mit dem Erleben der Individualisierung des Lernprozesses ihre Akzeptanz des Lernens in Gruppen und Klassen reduzieren (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4

Qualitative Interviews: Beispiel Individualisierungshypothese

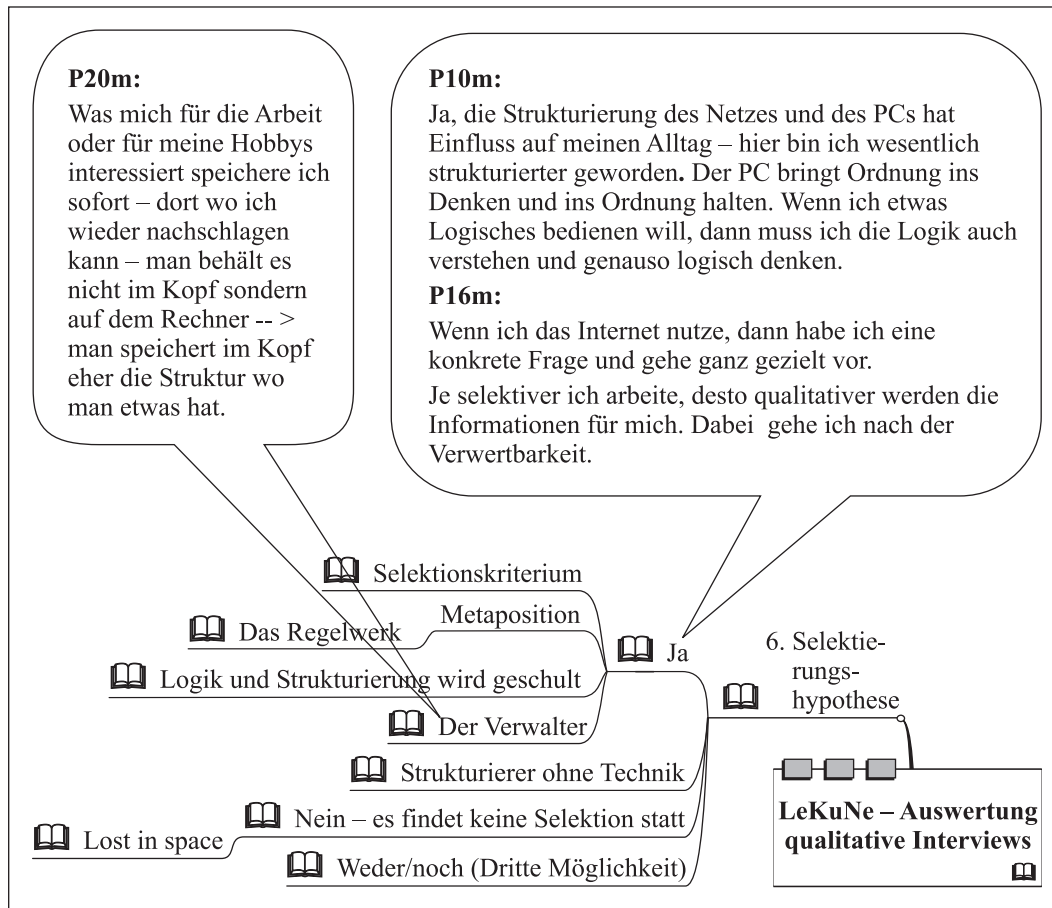


Ergebnisse zur Selektierungshypothese

Die Nutzer des IT-basierten Lernens entwickeln beim Lernen im Netz ihre Fähigkeit zur Selektion von Lerninhalten, die bis ins Alltagsleben hinein wirkt. Sie begründeten das mit der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu strukturiertem Denken und Handeln analog der Strukturierung des PC und des Netzes, zur gezielten Auslagerung (Dokumentenablage) von Informationen für die eventuelle spätere Nutzung sowie den gesicherten Zugang zu Informationen auf Datenbanken, die sie beim IT-gestützten Lernen kennen und schätzen lernten (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5

Qualitative Interviews: Beispiel Selektierungshypothese



2.2.4 Fazit

Die Konsequenzen für die Gestaltung der Lernkulturen in den Unternehmen sind vielfältig und können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die Lerner in den Unternehmen messen das Lernen im Netz daran, wie sie die dabei gewonnenen Daten und Informationen in praktisches Handeln umsetzen können. Das heißt, IT-gestütztes Lernen findet nach ihrer Auffassung dann statt, wenn die aus dem Netz gewonnenen Daten und Informationen im Kopf des Users in Wissen umgewandelt worden sind und er erlebt, dass dieses Wissen ihn zu neuem Handeln in der Praxis befähigt hat.
2. Das IT-basierte Lernen findet in kleinen und mittelständischen Unternehmen primär selbstgesteuert, eher informell und in direkter Verbindung mit den Arbeitsprozessen am PC und im Netz statt. Gezielte und organisierte E-Learning-Prozesse sind in den KMU bisher wenig verbreitet. Der Erfolg des Lernens im Netz und am Computer und damit auch die dadurch angestrebte Wertschöpfung durch die Entwicklung der Employability der Mitarbeiter wird wesentlich davon determiniert, ob die jeweiligen

Unternehmen eine entsprechende Lernkultur entwickelt haben. Entscheidende Kriterien dafür sind die Transparenz über Sinn und Zweck des IT-basierten Lernens, die Beeinflussbarkeit der Lernprozesse durch die User selbst sowie die Interessenübereinstimmung zwischen den Lernern und den Unternehmenszielen bei der Realisierung des Lernens mit IT-basierten Lernarrangements.

3. In den empirischen Untersuchungen konnten unterschiedliche Nutzergruppen identifiziert werden, die sich durch ihre individuellen Entwicklungsprozesse in der Beschäftigung mit dem PC und im Netz unterscheiden. Weiterhin wurden Nutzertypen identifiziert, die durch unterschiedliches Nutzerverhalten charakterisiert sind. Letztlich fanden die Wissenschaftler unter den Nutzertypen unterschiedliche Lernertypen, die zugleich differenzierte Zielgruppen des E-Learnings repräsentieren. Die Kenntnis dieser unterschiedlichen Nutzer- und Lernertypen hat insbesondere Konsequenzen für die methodisch-didaktische Aufbereitung von E-Learning-Produkten (CBT, WBT, Lernplattformen etc.) und die Gestaltung des Lernens mittels Lernplattformen, insbesondere hinsichtlich der Tutorentätigkeit. Die Ergebnisse der Studie werfen aber auch die Frage danach auf, in welchem Maße die derzeit meist ausschließlich selbstorganisiert und selbstgesteuert (und oft ohne dafür zur Verfügung gestellte Lernzeiten) im Internet lernenden Mitarbeiter dabei methodisch-didaktisch durch Unternehmen und Weiterbildner z. B. geführt, begleitet, unterstützt werden können. Letztlich setzen sie die dabei erworbenen Kompetenzen in der Regel wertschöpfend für das Unternehmen ein.

2.3 Ausgrenzung und soziale Teilhabe – Potenziale von E-Learning und ihre Wirkungsbedingungen

Information und Kommunikation sind wesentliche Aspekte unseres modernen Lebens. Nahezu ein jeder von uns konsumiert viele Stunden täglich Medien wie Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen und Internet. Dazu kommen Telefonate und Gespräche am Arbeitsplatz, zu Hause und unterwegs. Eine Vielzahl von Medien informiert uns zu jedem Zeitpunkt von jedem Ort der Erde aus mit aktuellen Neuigkeiten.

Angeichts einer immer beschleunigten technologischen Entwicklung wurde bereits vor knapp zehn Jahren die drohende Gefahr neuer Segmentierungen und Chancenungleichheiten in der Gesellschaft thematisiert. So erlauben zwar die neuen IuK-Technologien durch die Überbrückung ehemaliger raumzeitlicher Barrieren völlig neue Kommunikations- und Interaktions-szenarien; es ist aber wichtig zu berücksichtigen, dass es einer Vielzahl von

Personen schwer fällt, dieser Innovationslawine zu folgen, sie zu verstehen und die einzelnen Aspekte daraus nutzbringend für sich zu verwenden.

In welchem Ausmaß nehmen die einzelnen Menschen die neuen Möglichkeiten als Chance für eine individuellere und bedürfnisgerechtere Lebensgestaltung wahr oder inwieweit führen die laufenden Entwicklungen in ihrer Rasantheit zu neuen Segmentierungen und Chancenungleichheiten zwischen den “Nutzern” und “Nicht-Nutzern”? Bei der Untersuchung von Erscheinungen einer durch das Lernen im Netz und mit Multimedia beschleunigten Segmentierung wird diese Fragestellung auf den Bereich innovativer Lernszenarien – dem E-Learning in all seinen Facetten – angewandt (vgl. Ludwig 2002).

Den theoretischen Rahmen für die Analyse von Prozessen der Inklusion und Exklusion bildet ein systemtheoretisch fundiertes Modell der sozialen Teilhabe. Als Grundlage für die Beobachtung und die Analyse der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von systemischen Entwicklungen dient die Selbstorganisationstheorie der Synergetik. Im Rahmen dieser Theorie sind die für ein System relevanten Kontrollparameter – als Determinanten der Umwelt – und die jeweiligen Ordnungsparameter – als Determinanten des Systems – zu identifizieren und in ihrer Intensität und Wirkungsrichtung zu beschreiben. Ein aus der Synergetik abgeleitetes Indikatorenraaster wird als allgemeines Diagnoseraster für den Bereich E-Learning konkretisiert und erlaubt die differenzierte Erfassung von E-Learning-Systemen in all ihren Facetten.

Auf der Lernsystem-Ebene können die Kontrollparameter der Lernumwelt und die Ordnungsparameter der lernenden Person identifiziert werden. Kontrollparameter zur optimalen Gestaltung von E-Learning-Szenarien lassen sich nach Ludwig (2001) und Mayer (2002) differenzieren nach den zum Einsatz kommenden

- *Telemedien* wie Internet und Telefon,
- *Repräsentationsmedien* wie CBT, WBT und Printmaterialien,
- *Akteuren* wie Tutoren, Experten, Lerngruppe und Familie,
- *räumlichen Ressourcen* und
- *zeitlichen Ressourcen*.

Die Person des Lerners kann auf Basis synergetisch fundierter psychologischer Ansätze in ihrer Ordnungsparameterstruktur beschrieben werden (Grawe 1998). Als verhaltensbestimmende Parameter sind vier Grundbedürfnisse zu berücksichtigen, nämlich das

- Bedürfnis nach *Orientierung und Kontrolle*,

- Bedürfnis nach *Lustgewinn und Unlustvermeidung*,
- Bedürfnis nach *sozialer Bindung* und
- Bedürfnis nach *Selbstwerterhöhung*.

Diese Grundbedürfnisse münden in eine Vielzahl von Schemata, die der Bedürfnisbefriedigung auf der Realisierungsebene dienen. Als grobe Kategorien sind zu nennen die

- richtunggebenden motivationalen,
- bewertenden emotionalen und
- verbindenden interpersonalen Schemata.

Die genannten Grundbedürfnisse und Schemata konstituieren die Psyche eines jeden Menschen. Sie bestimmen das Denken, Fühlen und Verhalten der Person in und mit ihrer Umwelt.

E-Learning als ein neues Lernangebot innerhalb der etablierten Bildungslandschaft kann nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn es sich auf die Bedürfnisse der jeweiligen Personen und Personengruppen ausrichtet, eine darauf abgestimmte optimale Kontrollparameterstruktur gestaltet, einen deutlichen Nutzen im Vergleich zu anderen Lernformen bereithält und diesen Nutzen sowohl im Bewusstsein als auch in der Ordnungsparameterstruktur der potenziellen Lernenden verankert. Es ist darauf zu achten, dass unterschiedliche Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf E-Learning aufweisen, was eine detaillierte Zielgruppenanalyse und Maßschneidung der Angebote erforderlich macht.

Zur Analyse der aktuellen Passung zwischen bestehenden E-Learning-Systemen und Individuen verweilt der Fokus der Betrachtung nicht nur auf der Lernsystemebene, sondern bettet diese auch in einen übergeordneten gesellschaftlichen Kontext ein. Ein aufgrund umfangreicher Metaanalysen gewonnenes empirisches Indikatorenraaster ergänzt zu diesem Zweck die systemtheoretisch angestellten Betrachtungen ((MENON 2002).

Demnach umfasst eine vollständige Analyse der Thematik E-Learning:

- a) Indikatoren zu *Kontextfaktoren* wie Demographie, Infrastruktur und Zugang zu IuK-Technologien,
- b) Indikatoren zur *Bildungsfinanzierung* wie allgemeine Bildungsausgaben oder Ausgaben für den Einsatz von IuK-Technologien im Bereich der Bildung,

- c) Indikatoren über den *Zugang zu Bildung und sozialer Teilhabe* wie den allgemeinen Zugang zu Aus- und Weiterbildung und die individuelle Teilhabe an verschiedenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten,
- d) Indikatoren über die *Verbreitung und Anwendung von IuK-Technologien im Bereich der Bildung*
- e) Indikatoren zur Charakterisierung der *Lernumwelt* bezüglich der Organisation, Infrastruktur, Eigenschaften der Lehrenden und Lernenden, der Prozesse des Lernens und des Lehrens sowie der Evaluation der Lernumwelt,
- f) *Ergebnisindikatoren* verstanden sowohl als individuelle wie auch allgemeine Ergebnisse von Lernprozessen,
- g) Indikatoren zur *Charakterisierung des Einflusses einzelner Formen der Weiterbildung auf den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft* wie zum Beispiel auf die Zahl an Beschäftigungsverhältnissen, auf die Höhe von Einkommen/Löhnen oder andere soziale Entwicklungen.

Bei Anwendung dieses Indikatorenrasters lässt sich Folgendes feststellen: In Bezug auf die Internetnutzung – als Grundvoraussetzung für die Teilhabe an innovativen Lernsystemen – zeigen sich deutliche Unterschiede der Nutzung in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Bildung, Berufstätigkeit, Einkommen, Familienstand und Behinderung. So nutzen im Jahr 2002 Jüngere das Internet häufiger als Ältere, Männer häufiger als Frauen, Personen in der Lehre/Ausbildung häufiger als Personen an Volksschulen oder Hochschulen, Vollzeitangestellte und Auszubildende häufiger als Teilzeitbeschäftigte oder Arbeitslose, Personen im unteren bis mittleren Einkommensbereich häufiger als Personen im hohen Einkommensbereich, Mehr-Personen-Haushalte häufiger als Ledige, Personen ohne Behinderung häufiger als Behinderte (vgl. GfK ... 2001, 2002; Fittkau & Maaß 2002, TNS EMNID 2001, 2002).

Bezüglich der Teilhabe an E-Learning-Systemen lässt sich im Kontext der beruflichen Weiterbildung eine durchschnittliche Beteiligung deutscher Unternehmen am E-Learning um die 54 Prozent feststellen. Von diesen sind 11 Prozent regelmäßige und 43 Prozent gelegentliche Nutzer. Weitere 38 Prozent haben zwar schon mal etwas von E-Learning als Weiterbildungsform gehört, kennen sich aber nicht aus, während sieben Prozent nicht wissen, was es mit E-Learning auf sich hat (Convex ... 2001).

Der Privatsektor weist mit Werten zwischen 10 und 15 Prozent für Telelernen noch geringere Nutzerzahlen als der betriebliche Bereich auf. Unterschiede in der Nutzung zwischen verschiedenen Personenkreisen zeigen sich bisher bezüglich der Altersstruktur und dem Haushaltseinkommen. So nutzen jüngere Personen E-Learning-Angebote häufiger als ältere, Personen mit höhe-

rem Haushaltseinkommen häufiger als Personen mit niedrigerem (vgl. Bertelsmann-Stiftung und Deutscher Volkshochschul-Verband 2002)

In beiden Anwendungskontexten – sowohl im Unternehmenssektor als auch im privaten Bereich – bestehen grundsätzlich mittlere bis hohe Akzeptanzwerte für die Nutzung von E-Learning-Systemen. Die Einschätzung der künftigen Bedeutung für diese Lernform siedelt sich mit Werten durchschnittlich um die 70 Prozent recht hoch an.

Als Erfolgsfaktoren für eine gelungene E-Learning-Maßnahme lassen sich über viele Studien hinweg folgende Parameter identifizieren:

- maßgeschneiderte, zielgruppenspezifische, gut strukturierte, verständliche und aktuelle Lerninhalte,
- Integration des Lernalers in eine Lerngruppe,
- Betreuung des Lernprozesses durch einen oder mehrere Tutoren,
- Kombination von E-Learning-Phasen mit Präsenzphasen,
- Möglichkeit der Zertifizierung.

Bei Beachtung dieser grundlegenden Elemente der optimalen Lernsystemgestaltung haben auch solche Personengruppen erfolgreich an E-Learning-Maßnahmen teil, die unter den Internetnutzern als “ausgegrenzte” Personengruppen identifiziert wurden. Ob Senioren, Frauen, behinderte Personen, benachteiligte Jugendliche oder Strafgefangene – bei einer zielgruppenspezifischen Förderung der jeweiligen Gruppe nivellieren sich im Vergleich zu den bereits etablierten Nutzergruppen die Unterschiede im kompetenten Umgang mit den neuen Medien.

3 Fazit und Ausblick

Lernen im Netz und mit Multimedia ist der jüngste Bereich im Themenfeld Lernkultur Kompetenzentwicklung. Nach zwei Jahren Arbeit sind erste Ansätze gefunden, um das Feld zu strukturieren und Erwartungen und Hypothesen zu formulieren, die dann systematisch exploriert und evaluiert werden können. Bescheiden und metaphorisch könnte man sagen, LiNe hat es geschafft vom Krabbelstadium in den aufrechten Gang zu wechseln. Die dadurch vermittelte Fähigkeit, die Umgebung schneller und mit einer größeren Reichweite zu erschließen, erfordert neue Ansätze zur Orientierung und Bewertung. Mit den Fähigkeiten wachsen zwar die Anforderungen, doch auch hier muss man feststellen, dass wir in Bezug auf die Erschließung neuer computergestützter Lernformen erst ganz am Anfang stehen.

LiNe ist aufgrund der durchgängigen Nutzung digitaler Medien für zunehmend alle Aspekte von Arbeit, Lernen und Freizeit von zentraler Bedeutung; zentral im Sinne der Integration verschiedener Einsatzbereiche, Methoden, Techniken und Lernformen. Dabei gilt es auf der einen Seite zu berücksichtigen, dass technische Medien in Lernprozessen im engeren aber auch bei Kompetenzentwicklungsprozessen im weiteren Sinne nur eine sehr begrenzte Rolle spielen können, da sie grundsätzlich der Produkt- und nicht der Prozesssphäre zuzurechnen sind. Auf der anderen Seite muss festgehalten werden, dass digitale Medien alle Bereiche des Lernens und Arbeitens durchdringen und in Bezug auf die Gestaltung des lebensbegleitenden Lernens ein Potenzial aufweisen, das keinem der traditionellen Medien innewohnt. Diesen Spannungsbogen produktiv auszufüllen, Potenziale auszuloten und dabei unerwünschte Probleme frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden, bleibt für eine längere Zeit die zentrale Herausforderung des Lernens im Netz und mit Multimedia.

Diesen Herausforderungen kann nur mit einer Strategie begegnet werden, die der Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas gerecht wird. Mit dem Jahr 2003 werden deshalb sehr unterschiedliche Projekte auf den Weg gebracht.

Durch acht Themenfelder werden die *Gestaltungsebenen für eine effiziente Weiterbildung* thematisch untersetzt

- Unternehmen/Organisation
- Region
- korporative Fachebene

- Arbeitsmarkt
- Gesellschaft (Sauer 2002),

und der Programmbereich “LiNe” wie folgt strukturiert:

1. Aufbereitung des Forschungsfelds Lernen im Netz und mit Multimedia

In diesem Themenfeld werden vorwiegend Studien angesiedelt, die einerseits die allgemein empirisch-theoretische Ebene von LiNe ausfüllen und andererseits gemeinsam mit dem Internationalen Monitoring, einer Funktion der begleitenden Forschung bei QUEM, Forschungsfragen stellen, die nach entsprechender Sondierung in eigenständigen oder angelagerten Projekten beantwortet werden.

2. Perspektiven kompetenzorientierten Lernens mit LiNe für die Weiterbildung

Dieses Themenfeld repräsentiert die arbeitsmarktliche Ebene von LiNe. Hier geht es um Forschungs- und Gestaltungsfragen, die Entscheidungen vorbereiten und begründen sollen.

3. Integration von Wissensmanagement und internetbasierten bzw. multimedialen Lernformen

Integration von Wissensmanagement und internetbasierten bzw. multimedialen Lernformen ist eine vielversprechende Analyse- und Gestaltungsebene der Verknüpfung von Wissensmanagement, das im Wesentlichen computerbasiert abläuft mit darin integrierten oder integrierbaren Lernformen sowohl für das selbst organisierte als auch für das kollaborative Lernen.

4. Technische Potenziale und Kompetenzentwicklung

Technik macht Lernen im Netz und mit Multimedia erst möglich und lässt diese Formen in traditionelle Formen integrieren und mit ihnen kombinieren. Computer- und Kommunikationstechniken sind weit fortgeschritten, ihre Potenziale in Bezug auf Kompetenzen, die mit ihnen erzeugt werden können und die von ihnen verlangt werden, noch längst nicht hinreichend erforscht oder gar adäquat genutzt. Schließlich ist die technische Entwicklung auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien keineswegs abgeschlossen. Neue Möglichkeiten der Entwicklung bzw. deren breiter Einsatz in der menschlichen Tätigkeit werden immer wieder eine Herausforderung für alle am Lern-Lehr-Prozess Beteiligten sein.

5. Lernpsychologie im Kontext selbst organisierten Lernens

“Lernen für Maschinen” – damit ist Lernen gemeint, um Maschinen bedienen zu können bzw. Störungen und Probleme zu beheben – gibt es seit der

industriellen Revolution. “Lernen mit Maschinen” – gemeint sind Computer mit ihren Möglichkeiten der Informationsverarbeitung, der Kommunikation unter Menschen und des Dialogs eines Individuums mit einem (Lern-)Programm – ist neu und wird ein essentieller Bestandteil der Wissensgesellschaft.

6. *Evaluation und Qualitätssicherung*

Projekte, die den Einfluss von Lernen im Netz und mit Multimedia auf die Kompetenzentwicklung analysieren und/oder gestalten sowie deren Messung und Evaluierung für ein Bildungscontrolling nutzbar machen, stehen im Zentrum dieses Themenfelds.

7. *Nachhaltigkeit – Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis*

Good-Practice-Lösungen von Lernarrangements kompetenzorientierten Lernens müssen identifiziert, evaluiert und der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

8. *Wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten*

Die Einführung und Ausgestaltung von multimedialem und internetgestütztem Lernen ist häufig nicht mit dem Gedanken des Kompetenzerwerbs verbunden. Eine Lernkultur wird – oft unbewusst – vorausgesetzt und verändert, aber nicht reflektiert. Mit der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begleitung von Projekten in der Praxis durch ein externes Expertenteam kann dem Auftrag des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung in breiterer Weise entsprochen werden.

Lernen im Netz und mit Multimedia ist eine Herausforderung an die IuK-Technik und ihre Entwicklung, an die Lerner und ihr Lernverhalten sowie an die Lerngestalter und ihr Geschick. Der Programmbereich “*LiNe*” hat diese Herausforderung angenommen, stellt sich den Problemen und wird seinen Beitrag zum Gelingen des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” leisten.

Literatur

Baltes, B.; Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.: Führt Lernen im Netz zu mehr Wissen? Beitrag anlässlich der Know Tech 2002. München, Berlin 2002

Beisel, R.: Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. München 1996

Bertelsmann-Stiftung und Deutscher Volkshochschul-Verband. Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/documents/PRDOWN.pdf> 2002 [27.10.02]

Cognos: Akzeptanz von E-Learning. http://support.cognos1.de/schulung/studie_ueberblick.pdf 2002 [27.10.02]

Convex EDV Marktforschungsservice. bbw online Studie November/Dezember 2001. <http://www.bbwonline.de/bbwonline/download/Studie2E-Learning.pdf> [27.10.02]

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

Fittkau & Maaß. Ergebnisse der 14. W3B-Umfrage. <http://www.w3b.de> 2002 [27.10.02]

GfK AG. gfk-webgauge. <http://www.gfk.webgauge.com> 2002 [27.10.02]

GfK AG. GfK-Online-Monitor. Ergebnisse der 7. Untersuchungswelle. <http://www.gfk.de> 2001 [27.10.02]

Gidion, G.; Seufert, S.: Analyse zu kompetenzförderlichem Lernen in nicht explizit als Lernsysteme ausgelegten computermediengestützten Arbeitsformen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Glaser, B. G.; Strauß, A. L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen 1998

Grawe, K.: Psychologische Therapie. Göttingen 1998

Großmann, J.: Lern- und Kommunikationsprozesse in einem netzbasierten Lernsystem. Unveröffentlichte Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

<http://www.beaa.de/~rl100/Dissertation/Alles.pdf> 2002 [27.10.02]

Großmann, J.: Ziele von Berufswiedereinsteigerinnen nach der Familienphase. Entwicklung und Auswertung einer schemaanalytischen Selbstreflexion in der beruflichen Orientierungsphase eines überregionalen offenen Lernsystems. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 1995

Haken, H.: Principles of brain functioning. A synergetic approach to brain activity, behavior and cognition. Berlin 1996

Hampel, T.; Keil-Slawik, R.: Verteilte Wissensorganisation in virtuellen Gemeinschaften – Vom serverzentrierten Angebot zur nutzerseitigen Strukturierung. In: Engelin, M.; Neumann, D. (Hrsg.): Virtuelle Organisation und Neue Medien 2000. Köln 2000, S. 37-52

Hanft, A.; Müskens, W.: Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Hasebrook, J.; Otte, M.: E-Learning im Zeitalter des E-Commerce. Die dritte Welle. Bern 2002

Keil-Slawik, R.; Selke, H.: Forschungsstand und Forschungsperspektiven zum virtuellen Lernen von Erwachsenen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 165-208

Kompetenzentwicklung 2000. "Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen". Münster, New York, München, Berlin 2000

Kriz, J.: Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Wien 1999

Kubicek, H.: Die digitale Spaltung der Gesellschaft – Herausforderungen und Strategien.

http://www.fujitsu-siemens.de/loboea/download/Kubicek_Vortrag.pdf 2001a [27.10.02]

Kubicek, H.: Internet für Alle – zwischen Euphorie und Ignoranz. http://www.chancengleichheit-im-netz.de/de/aktuell/facts_and_figures.ppt 2001b [27.10.02]

Ludwig, E.: Ausgrenzung oder soziale Teilhabe – Potenziale von eLearning und ihre Wirkungsbedingungen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Ludwig, E.: Die Entwicklung der Fähigkeiten zur effektiven Selbstorganisation durch multimediale Tele-Lernsysteme. Evaluation des Projekts IMP-TEL, einer Initiative zur Implementierung von Telearbeitsstrukturen in Kleinen und Mittleren Betrieben. Diplomarbeit an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <http://www.diplomarbeiten24.de> 2001 [27.10.02]

Mangold, M.; Soultanian, R.: Analyse zu kompetenzförderlichem Lernen in nicht explizit als Lernsysteme ausgelegten computermediengestützten Arbeitsformen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002*

Matiaske, R.: Lernen im Netz und mit Multimedia. Eine Standortbestimmung. QUEM-Bulletin, 5/2002, S. 5-7

Mayer, T.: e-learning oder i-learning? ‚iMPULS‘ – Ein integratives Modell für Person-Umwelt Lern-Systeme (jenseits von IT, Multimedia und Internet). Unveröffentlichte Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 2002

MENON: DELOS. Developing a European E-Learning Observation System. Unveröffentlichter Forschungsbericht. FIM-NeuesLernen. Erlangen 2002

Oevermann, U.: Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist 2001

Projekt AIKO – Anpassung an den industriellen Wandel durch Kompetenzentwicklung, Qualifizierte Arbeitsgestaltung mit Systemintegration, Softwarehäusern und Multimediafirmen Berlins, Auftraggeber Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen von Berlin sowie die Europäische Union, Projektlaufzeit 1996 – 1999

Projekt Cornucopia – trainingscenter for online-producing – ein Modellprojekt, Auftraggeber Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen von Berlin sowie die Europäische Union, Projektlaufzeit 1998-2000

Projekt LeKuNe: Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kompetenzbasierten, mit Hilfe von Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestatteten Lernkultur für den Kompetenzerhalt, die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer und die Sicherung von Arbeitsplätzen in kleinen und mittelständischen Unternehmen – Lernkultur im Netz – (LeKuNe) im Auftrage des BMBF/ABWF/QUEM

Reglin, T.: Was bedeutet Usability netzgestützter Lehr-Lernsysteme? In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Report 48. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Dezember 2001, Thema: Betriebliche Weiterbildung, S. 51-66

Reglin, T.; Hölbling, G.: Vergleichende Analyse bestehender Verfahren des Lernens im Netz und mit Multimedia unter medienpädagogischen – insbesondere kompetenzanalytischen – Gesichtspunkten, bis hin zu einer kompetenzbezogenen Typologie und Bewertung der Lernformen. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002^{*}

Sauer, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, 2'2002, S. 1-7

Severing, E.: Lerntechnik? Lernkultur? – Zur Entgrenzung der betrieblichen Weiterbildung. In: Berufsbildung und Personalentwicklung im Zeitalter der New Economy. Unterlagen zur Tagung vom 28.-30. Mai 2001. Haus Lämmerbuckel der Daimler Chrysler AG

Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.: Lernen am Computer und im Netz. Aus der Perspektive kleiner und mittelständischer Unternehmen. QUEM-Bulletin, 5'2002 a, S. 8-10

Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.: Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kompetenzbasierten, mit Hilfe von Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestaltete Lernkultur für den Kompetenzerhalt, die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer und die Sicherung von Arbeitsplätzen in Unternehmen – insbesondere in KMU. Studie/Abschlussbericht. Berlin 2002 b^{*}

Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.; Stieler, U.: Lernen am Computer und im Netz aus der Perspektive von Usern in KMU – ein erster Zwischenbericht –, Beitrag auf der bbw Fachtagung "Virtuelle Berufsbildung". Nürnberg 2002

Strauß, A. L.; Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

Strauß, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991

TNS EMNID: (N)ONLiNeR Atlas 2002. Gender-Mainstreaming-Sonderauswertung von Frauen und Männern in Deutschland.

http://netrepreneur.akademie.de/studien/nonliner_atlas_2002.html 2002 [27.10.02]

TNS EMNID: Der Verweigereratlas – Basiserhebung. <http://www.initiated21.de/projekte/publikationen/verweigereratlas.pdf> 2001

unicmind.com: Die Nutzung von E-Learning-Content in den Top350-Unternehmen der deutschen Wirtschaft.

<http://www.unicmind.com/unicmindstudie2002.pdf> 2002 [27.10.02]

unicmind.com: E-Learning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen. <http://www.unicmind.com/elearningstudie.pdf> 2001 [27.10.02]

* Die Abschlussberichte der Studien liegen seit Ende 2002 vor und sollen z. T. veröffentlicht werden.

Die Begleitfunktionen

1 Einleitung

Ein solch umfassendes und aufwändiges Vorhaben, wie es das Programm “Lernkultur – Kompetenzentwicklung” darstellt, bedeutet nicht nur Forschungsaufträge und Generierung von Modellprojekten, es zieht auch die Frage nach sich, ob und inwieweit es selbst lernkulturbildend wirken will und wirken kann. Diese Frage kann heute durchaus bejaht werden. Es wurde nicht nur zum Erwachsenenlernen geforscht, sondern die Projektnehmer selbst haben in der Tätigkeit unaufhörlich lernen müssen, wenn sie ihre Aufgaben erfüllen und den selbst gewählten Ansprüchen gerecht werden wollten. Das gilt nicht allein für ihr individuelles Lernen, sondern in gleicher Weise für das Erlernen von Wissenschaftskooperation und das Lernen im Forschungsfeld, wenn es galt, gemeinsam mit Praktikern Konzepte auch umzusetzen. Sieht man nicht allein das gegenwärtige Programm, sondern bezieht seine Vorgänger, bezieht die Erfahrungen von ABWF/QUEM seit 1992 ein, so kann man feststellen, dass sich bei der Projekt- und Programmrealisierung Tätigkeits- und Diskussionszusammenhänge herausgebildet haben, die auf einem nicht einfachen Weg in den wissenschaftlichen Diskurs eingeflossen sind, die aber auch die Praxis von Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung angeregt und regionale Restrukturierung begleitet haben.

Die geistige und praktische Aneignung des umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses im Bereich berufliche Weiterbildung einschließlich seiner Beziehungen zu Unternehmens-, Organisations- und in bestimmter Weise auch Regionalentwicklung war und ist ein Lernhandeln, das aus gewohnten Sichtweisen herausführt. Es kann selbst als eine Facette einer sich ändernden Lernkultur verstanden werden. Diese Lernkultur wird im Wesentlichen durch das selbst organisierte Lernen in eigener Verantwortung bestimmt. Sie zielt bei aller Eigenverantwortung keineswegs auf ein isoliertes individuelles Lernen in Tätigkeiten, sondern sie ist kommunikativ und kooperativ angelegt. Sie stellt die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt, die sich mit ihrer Umgebung und sich selbst auseinander setzen, die sich dabei mit anderen Menschen und Organisationen verbinden, von ihnen lernen und andere zum Lernen anregen. Dieses auf das Erwachsenenlernen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern bezogene Lernhandeln hat Netze von Wissen-

schaftlern, Bildungs- und Organisationspraktikern, Wissenschaftsmanagern und Bildungspolitikern hervorgebracht, die innovativ und handlungsstark sind, die gleichermaßen forschen und gestalten.

Bisherige Erfahrungen und die Sicht auf die weitere Ausgestaltung des Programms führten nun zu dem Schluss, dass die Wirksamkeit des Gesamtprogramms durch einige Begleitfunktionen verstärkt werden kann. Dies sind erstens die systematische Arbeit zur stärkeren Beachtung und Nutzung internationaler Trends für die Arbeit der Forscher- und Gestalterteams, zweitens das systematische Heranführen befähigter wissenschaftlicher Nachwuchskräfte an die Fragestellungen des Programms, verbunden mit ihrer auf längerfristige wissenschaftliche Arbeit gerichteten Vernetzung und drittens das stärkere Hineintragen wichtiger Denkpositionen, Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen des Programms in die akademische Ausbildung der für diesen Gegenstand relevanten Studienrichtungen, verbunden mit dem Bestreben Innovationen in der Lehre anzuregen.

2 Das internationale Monitoring

Wissenschaftsentwicklung vollzieht sich heute weniger denn je in nationaler Selbstbeschränkung. Sie wird unter Beachtung der jeweiligen nationalen Ressourcen, Gegebenheiten und Entwicklungsaufgaben international vorangetrieben. Das gilt zunehmend auch für die Weiterbildungsforschung. Die berufliche Weiterbildungsforschung und -praxis haben zweifelsohne fest verankerte nationale Traditionen, doch durch die Internationalisierung des Wirtschafts- und Wissenschaftslebens fließen internationale Erfahrungen und Benchmarks z. B. deutlich in die Bildungs- und Personalentwicklungsstrategien von Großunternehmen ein, internationale wissenschaftliche Einrichtungen entstehen und die internationale Wissenschaftskooperation kommt voran. Unter diesem Gesichtswinkel betrachtet, waren die Projekte und Programme von ABWF/QUEM zu keiner Zeit von der internationalen Forschung abgekoppelt, obwohl sie zunächst einen deutlichen Akzent hatten, den Transformationsprozess vom Plan zum Markt in den neuen Bundesländern zu analysieren, zu begleiten und zu fördern. Von Seiten des Programmmanagements und in vielen Projektteams wurden dabei nach Kräften die Hauptlinien der internationalen Diskurse der Erwachsenenbildung, der Personalentwicklung, der Lern-, Arbeits- und Organisationspsychologie – um nur einige zu nennen – verfolgt und ausgewertet. Das wurde um so notwendiger, da sich im Verlaufe des Transformationsprozesses immer mehr herausstellte, dass es sich hierbei keineswegs allein um eine regional begrenzte Problemlage handelte. Vielmehr standen hinter den scheinbar allein der Transformationsproblematik ehemals staatssozialistischer Gesellschaften geschuldeten Vorgängen grundlegende Fragen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse allgemein. Forschungsfragen und Forschungsorte erweiterten sich und gingen über Ostdeutschland hinaus. Auf die Tagesordnung trat die Erforschung einer veränderten Lernkultur. Die Orientierung an den wichtigsten internationalen Tendenzen des Lernens Erwachsener wurde somit unverzichtbar für die Ausgestaltung eines Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur – Kompetenzentwicklung” in allen seinen Teilen und durch alle Projektnehmer.

Um die Übersicht über die vielfältigen internationalen Diskurse, die in großer Zahl entstehenden nationalen und internationalen bildungspolitischen Programme, Konzepte und Versuche für das Programmmanagement, für Forscher und Praktiker zu erleichtern, sie schnell auf neue Tendenzen aufmerksam zu machen und den Vergleich mit nationalen und regionalen Ansätzen zu ermöglichen, sollten nun kontinuierlich in kurzen Abständen wichtige internationale Ergebnisse und programmatische Dokumente zur Verfügung ge-

stellt, auf Quellen verwiesen, in knapper Form referiert und Vergleiche gezogen werden. So wurden den Resultaten einer Ausschreibung entsprechend im Jahr 2001 wissenschaftliche Einrichtungen beauftragt, periodisch Recherchen zu den Programmbereichen “Lernen im Prozess der Arbeit” (LiPA), “Lernen im sozialen Umfeld” (LisU), “Lernen im Netz und mit neuen Medien” (LiNe), “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” (LiWe) sowie “Grundlagenforschung” (Grufo) bereitzustellen. Seit Beginn des Jahrs 2002 erschienen fünf thematisch orientierte Statusberichte zu jedem der genannten Programmbereiche sowie ein integrierter Jahressachstandsbericht 2002 – abzurufen unter www.abwf.de/main/home/moni/frame.html.

Das Monitoring hat sich auf Grund der bisherigen Erfahrungen und der Hinweise der Nutzer von Quartal zu Quartal weiter vervollkommen. So werden künftig noch deutlichere Akzente zu thematischen Schwerpunkten gesetzt werden, anstatt eine ohnehin fragmentarische allgemeine Umschau zu geben; auch über spezielle “newsletters” wird nachgedacht.

Von Anfang an wurde Wert darauf gelegt, das Monitoring so auszurichten, dass nicht nur die Bedürfnisse von Forschern nach rascher Information über wissenschaftliche, bildungspolitische und bildungspraktische Entwicklungen berücksichtigt werden. Es ist auch für die Bedürfnisse des Programmmanagements gedacht und will darüber hinaus die Praktiker anregen, verstärkt internationale Erfahrungen und Konzepte für ihre Projekte, Modellvorhaben und die Ausgestaltung des alltäglichen Erwachsenenlernens zu nutzen. Der Rechenschwerpunkt liegt daher nicht allein auf dem Quellenverweis, dem Referieren und Rezensieren theoretischer Veröffentlichungen, sondern auch auf der Information zu internationalen und nationalstaatlichen Programmen, zu interessanten Modellversuchen und praktischen Erfahrungsberichten sowie zu aktuellen Strategien von Personalentwicklung in Unternehmen. Neben den bildungspolitischen Dokumenten und ihrer Umsetzungspraxis interessieren die Anerkennung und Zertifizierung von Resultaten des Lernens – insbesondere außerhalb organisierter Weiterbildung erworbener Kompetenzen, d. h. durch Lernen in der Arbeit oder im sozialen Umfeld – sowie Organisation und Finanzierung von lebensumspannenden Lernprozessen. So wurde auf eine unter www.e-lap.org stattfindende Debatte zu neuen Konzepten der Weiterbildungsfinanzierung aufmerksam gemacht. Die deutsche Diskussion um diese Finanzierung würde zweifelsohne bereichert, wenn Wege anderer Länder aufgeschlossen zur Kenntnis genommen und situationsangemessen adaptiert würden, z. B. durch Lernkonten oder Bildungsgutscheine eine gemischte Finanzierung zu erreichen, die individuelle Ziele und Möglichkeiten und die Erfordernisse des Arbeitsmarkts passgenauer zusammenbringt und die öffentlichen Kassen entlastet. International wird immer häufiger an Stelle einer angebotsorientierten auf eine nachfrageorientierte Weiterbildung

gesetzt, die eine differenziertere individuelle Förderung mit größeren Verwertungschancen am Arbeitsmarkt hervorbringen soll. Darüber wird in Deutschland zwar seit längerem diskutiert, jedoch noch ohne greifbare Resultate.

International steht – das belegen die bisher vorliegenden Recherchen – stärker als bislang in Deutschland die Orientierung auf das informelle Lernen von Erwachsenen im Mittelpunkt des Interesses. Das lebensumspannende informelle Lernen wird als Hauptweg angesehen, die Handlungsfähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten des Individuums zu erweitern und anzureichern. Damit werden gleichermaßen die Möglichkeiten zur Sicherung der Erwerbsarbeit unter sehr risikoreichen Bedingungen, die Mitgestaltung im öffentlichen Leben und die Erhöhung der Lebensqualität im unmittelbaren persönlichen Umfeld angesprochen.

Informelles Lernen wird trotz seines großen Umfangs und seiner tief reichen Wirkungen nicht als Ersatz oder Ablösung von organisierter Weiterbildung verstanden. Es geht – so der Tenor der Diskussion – um die Möglichkeiten und die Art des Zusammenwirkens beider Bereiche. Ausgeprägtes subjektiv reflektiertes informelles Lernen kann sogar das Bedürfnis nach organisierter Weiterbildung wecken und so den Anteil des formell organisierten Lernens vergrößern. Zweifelsohne haben im zurückliegenden Jahrzehnt in vielen Ländern die Teilnehmerzahlen an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zugenommen (Statusbericht LiWe 1/2002, S. 4), obwohl es schwierig ist, diese Zahlen vergleichend zu bewerten, da sie auf sehr unterschiedliche Weise erhoben wurden. Ob diese Tendenz sich ungebrochen fortsetzen wird, darf bezweifelt werden, solange Inhalte beruflicher Weiterbildung und Anforderungen am Arbeitsmarkt auseinander klaffen. Staatliche Strategien in vielen Ländern gehen zunehmend dahin, die individuelle Verantwortung für die Weiterbildung zu erhöhen – so durch Lernkonten und Bildungsgutscheine – und staatliche Hilfen darauf zu richten, die Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung insbesondere für Personen mit schwächeren Voraussetzungen zu sichern und durch den Einsatz von Fördermitteln moderne Informationstechnik in der Weiterbildung zur Verfügung zu stellen (Statusbericht LiWe1/2002).

Die Weiterbildungseinrichtungen selbst sind durch die wachsende Nachfrage zu einem umfangreichen Sektor der Bildung geworden, der sich zunehmender öffentlicher Aufmerksamkeit und wachsenden Ansprüchen der Nutzer gegenüber sieht. Das Monitoring wendet den Entwicklungen der Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Funktionen kontinuierlich Aufmerksamkeit zu, in jedem Quartal erscheint zu diesem Thema ein Bericht. Die Kritik an mangelnder Effektivität und Professionalität der organisierten Weiterbil-

derung wird international immer lauter. Rasche und überzeugende Lösungen sind nicht in Sicht. Die staatlichen Konzepte reichen, wenn man die Monitoringberichte zu Grunde legt, von der Schaffung eines Systems professioneller staatlicher Aufsicht über Zertifizierungssysteme für Weiterbildungseinrichtungen bis zur Weiterbildungsverpflichtung der Weiterbildner und zu Tutorenmodellen, die helfen sollen, Unterricht, Beratung und professionelles Management in den Weiterbildungseinrichtungen gleichermaßen zu verbessern. Doch die organisierte Weiterbildung wandelt sich kaum auf der Grundlage von Weisungen und staatlicher Intervention; erfolgversprechend scheint stattdessen vor allem die Debatte zwischen Nachfragern und Anbietern und die interne Diskussion in den Einrichtungen. Dass die Weiterbildung und ihre Einrichtungen in einem Funktionswandel begriffen sind, wird immer mehr akzeptiert. In vielen Ländern wird die fortschreitende Professionalisierung der Weiterbildner unter Einschluss des Bildungsmanagements als wichtige Aufgabe betrachtet (Statusbericht LiWe 1/2002). Die Weiterbildungseinrichtungen werden selbst zu lernenden Einrichtungen. Die Aufmerksamkeit für die dabei gewonnenen internationalen Erfahrungen kann Forschern, Bildungspolitikern und Bildungspraktikern helfen, deutsche Entwicklungen voranzubringen. Das Monitoring wird der internationalen Analyse entsprechender Trends weiterhin seine Aufmerksamkeit zuwenden. Untersuchungen über die Einbeziehung des informellen Lernens in die Konzepte und Planungen der organisierten Weiterbildung, die Funktionserweiterung der Weiterbildungseinrichtungen hin zu mehr Moderation, Lernberatung, Informationsbeschaffung, das Zusammenspiel von informellem und formellem Lernen sind daher von großem Interesse und werden in den Statusberichten zum Programmbereich LiWe insbesondere behandelt.

Das Programm Lernkultur – Kompetenzentwicklung will sich mit seinen Fragestellungen und Ausrichtungen in die Hauptlinien der gegenwärtigen internationalen Entwicklungen in der Weiterbildung einordnen, die Resultate internationaler Entwicklungen und Forschung rascher und umfassender für die eigene Arbeit nutzen. Die vorliegenden Recherchen sind keine vollständige Abbildung internationaler Veränderungen. Sie konzentrieren sich auf ausgewählte Länder und Regionen – insbesondere den EU-Raum, die USA, Japan, Australien und in einigen Beiträgen die mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten. Sie wollen Schwerpunkte markieren und Hinweise für weiterführende tiefergehende Recherchen geben. Eine systematische Ausweitung und Vertiefung des Monitorings bleibt eine zukünftige Aufgabe, die einen weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Kooperation erfordert.

Neben der Informations- soll das Monitoring auch eine Anregungsfunktion haben. In vielen Ländern der Erde verändert sich mit den gesellschaftlichen Strukturwandelprozessen das Erwachsenenlernen in schnellem Tempo. Das

ist keinesfalls eine geradlinige Höherentwicklung. Erwachsenenlernen findet international steigende Aufmerksamkeit; in vielen Ländern wird anerkannt, dass lebenslanges Lernen für immer mehr Menschen unumgänglich ist, eine Lebensstatsache wird – als zielgerichtetes, mehr und mehr bewusst reflektiertes Lernen, das auf eine kontinuierliche Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen gerichtet ist, wie die Europäische Kommission (2000, S.13 ff.) betont hat. Diese Bewegung vollzieht sich nicht allein spontan, sondern sie wird gefördert, wenn Lernmöglichkeiten eingeräumt werden, gesellschaftliche Unterstützung gegeben wird, damit Einzelne, Gruppen und Organisationen ihre Eigenverantwortung zum Lernen tatsächlich wahrnehmen können. Bildung und Lernen sind in gesellschaftliche Auseinandersetzungen einbezogen, Gruppen- und Einzelinteressen kreuzen sich und stehen sich gegenüber. Tendenziell nimmt das Erwachsenenlernen zu, greift in viele Lebensprozesse ein. Große Teile der Arbeit werden lernintensiver, gleichzeitig sind andere Menschen vom Lernen weitgehend ausgeschlossen, ihre Arbeit ist wenig lernförderlich oder sie sind gänzlich aus dem Arbeitsprozess verdrängt. Diese Tendenz verstärkt die gesellschaftliche Segmentation und schafft ein Klima sozialer Spannungen. Das Monitoring macht auf die weltweiten bildungspolitischen Auseinandersetzungen aufmerksam, es will helfen, Bildungspolitik und Lernveränderungen in Gesellschaftspolitik einzuordnen, will darauf aufmerksam machen, welche Konzepte des Erwachsenenlernens Unternehmen, Verbände, Regierungen und internationale Organisationen vorlegen, wie Individuen in diesen Kontexten Lernanstrengungen entfalten wollen, können und dürfen oder auch resignierend verweigern.

Das internationale Monitoring bestätigt die Vielfalt der Lernorte, Lernwege und Lernformen für Erwachsene. Neben das Lernen in der Arbeit tritt das Lernen im bürgerschaftlichen Handeln, das Lernen im sozialen Alltag im Nahraum des Individuums. Es bedarf einer verantwortungsvollen Interpretationsarbeit, um die ganz unterschiedlichen Arten von Lernaktivitäten angemessen zu beschreiben und zu vergleichen. Die nationalen Kulturen des Lernens haben ihre Geschichte, ihre Besonderheiten. Einfacher Erfahrungstransfer führt in der Regel nicht zum Ziel, wenn auf Entwicklungen in anderen Ländern zurückgegriffen werden soll. Auch definitorische Probleme sind nicht gelöst, viele Begriffe haben einen unterschiedlichen Bedeutungshof, sie werden unterschiedlich verwendet, sind in tradierte nationale Schul- oder Unternehmenskontexte eingebettet. All das hebt die Leistung der Monitoren heraus, zurückhaltend und verantwortungsbewusst zu informieren und zu interpretieren.

Es wurde schon darauf aufmerksam gemacht, dass Erwachsenenlernen vor allem informelles Lernen ist, es wird darüber hinaus international überwie-

gend als ein selbst organisiertes, in weiten Teilen selbst verantwortetes Lernen verstanden. Es ist mit den grundlegenden Lebenstätigkeiten verbunden und schließt sowohl Lernen in der Arbeit und für die Arbeit ein als auch Lernen im sozialen Umfeld und für die Beherrschung der Verhältnisse in diesem Umfeld, in dem man lebt. Gelernt wird durch Reflexion von Erfahrungen und mit traditionellen oder neuen Medien. Die Monitore zitieren die Europäische Kommission (2000, S.13 ff.), dass "in kohärenter Weise untersucht werden (muss), wie das Lernen in formalen, non-formalen und informellen Umgebungen zu bewerten ist. Menschen können das Lernen in Schule und Universität, in Ausbildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz, in der Freizeit und in der Familie nur kombinieren und nutzbringend einsetzen, wenn zuvor alle Lernformen identifiziert, bewertet und anerkannt wurden." In dem Memorandum wird weiter festgestellt, dass das nichtformale Lernen zwar stattfindet, dass aber die Wahrnehmung der entsprechenden Tätigkeiten als Lerntätigkeiten noch unterentwickelt ist und sich somit diese Art zu lernen weitgehend unbemerkt vollzieht (vgl. Statusbericht LiPA 2/2002). Aus internationalen Veröffentlichungen werden durch die Monitore einige Strategien zur Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Kontexten des Lernens zusammengestellt (vgl. Tabelle). Dabei wird deutlich, dass sie miteinander verwoben sind.

Unter den aktuellen Bedingungen erlangt das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen eine neue Qualität. Es wird angetrieben durch die praktischen Arbeits- und Lebensumstände und -bedürfnisse und entsteht aus Problemlagen und neuen Herausforderungen. Die konkreten Lernansprüche differenzieren sich mit dem lebenslangen Lernen weiter aus, sie werden individueller und bringen die bisher im Lebensverlauf erworbenen Kenntnisse, Erfahrungen und weitere Lernvoraussetzungen ins Spiel. Die vertrauten Formen des Unterrichts werden erweitert durch Lernberatung und andere Unterstützungsformen für eigenständiges Lernen. Die Lehrkultur verliert ihre Dominanz. Eine Kultur des kooperativen Lernens mit wechselndem Expertenstatus tritt stärker hervor. Das Monitoring bestätigt durch seine internationalen Untersuchungen diese Tendenz. Es hilft durch das Aufspüren von Erfahrungen aus anderen Ländern mit, dass die Weiterbildner ihre neuen Funktionen erkennen und annehmen, die sie zur Förderung von selbst organisiertem Lernen einnehmen müssen. Der Wandel von Lehrinstitutionen zu Lerndienstleistern ist international in vollem Gange. "Die Veränderungsprozesse beziehen sich auf das interne Management der Weiterbildungseinrichtungen und auf ihre Produktpaletten. Diese Einrichtungen sind heute einerseits mit dem weltweiten Wettbewerb unter den Weiterbildungsdienstleistern und andererseits mit einem sich in Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit wandelnden Verständnis von effizienten und effektiven Lernorten und Lernverfahren konfrontiert. Sowohl im Bereich des Lernens mit Multimedia als auch im Prozess der Ar-

Tabelle

Strategien zur Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Kontexten

Konzepte	Prozess	Kontext
<i>Structured On-the-job-Training</i> Niederlande (Statusbericht LiPA2/2002)	• Lernen durch Durchführung der Arbeitstätigkeiten	• Arbeitsplatz • Intervention in dem Arbeitsprozess durch pädagogisch-orientierte Maßnahmen oder Veränderungen in der Arbeitsorganisation
Lernmöglichkeiten Niederlande (Statusbericht LiPA2/2002)	• Modell des <i>complete job</i> • Lernklima in dem Unternehmen durch <i>mutual learning und collective problem-solving</i>. • Feedback	• <i>Learning opportunities of the job</i> • <i>Social, communicative work environment</i>
<i>High Performance Working Practices</i> verschiedene Länder, insbesondere Großbritannien (Statusbericht LiPA2/2002)	• Gestaltung des Arbeitsumfelds durch die Mitarbeiter • Sie befassen sich selbst mit ihren Lernmöglichkeiten (<i>selfdirected learners</i>).	• <i>Devolved decision-making</i> • <i>Team working</i> • <i>Autonomous working in nonhierarchical structures</i>
<i>The System for Continued Training for Adults</i> Dänemark (Statusbericht LiPA2/2002)	• Kompetenzsystem	• Bedarfe der arbeitenden Erwachsenen • ihre Arbeits- und Lebenserfahrung
Lernen im sozialen Umfeld Arbeitsdefinition des Monitorings zum Lernen im sozialen Umfeld (Statusbericht LiSU1/2002)	• Tätigkeitsintegriertes Lernen, zum Zwecke der Kompetenzentwicklung von Individuen	• Tätigkeiten im dritten Sektor sowie Familie und Freizeit • Lernen und Kompetenzentwicklung zwischen den Sektoren und ihren Organisationen sowie zwischen den verschiedenen Lernorten und Lernformen
<i>Flexible Learning</i> Australien (Statusberichte LiNe1/2002, LiNe2/2002)	• Anwendung verschiedener Lernstrategien, um Lernende mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten, Interessen, Möglichkeiten und Bedarfen möglichst umfassend zu erreichen	• in einer Vielfalt möglicher Lernumgebungen • in verschiedenen Lernzusammenhängen

Quelle: Jahressachstandsbericht 2002, S. 8

beit verändert sich das Management der Schnittstellen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und den Unternehmen. Es werden Makler für arbeitsplatzbezogene Basiskompetenzen (workplace basic skills brokers) oder Tutoren (basic skills tutors) eingeführt. Dies verlangt nach einer Professionalisierung

sierung der Weiterbildner. Zu ihren Aufgaben, wie Beispiele aus Großbritannien, Österreich und den USA veranschaulichen, gehören u. a. die Beratung von Unternehmen, die Gestaltung von Lernmöglichkeiten im Unternehmen, insbesondere beim Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien. Mit dem Lernkulturwandel sind neue Institutionen gefragt. Dabei werden sowohl neue Kooperationsformen zwischen traditionellen Akteuren der Weiterbildungsbranche (Weiterbildungseinrichtungen) als auch neue Institutionen geschaffen. Im Bereich des Lernens im Netz entstehen virtuelle Einrichtungen zum Wissensaustausch und (impliziten bzw. explizitem) Lernen mit unterschiedlichen institutionellen Verankerungen. In der Weiterbildung sind online communities ein weltweit aktuelles Thema." (Jahressachstandsbericht 2002, S. 14)

Das Zusammenwirken von informellem und formellem Lernen ist vor allem für das mit der Arbeit verbundene Lernen von großer Relevanz. In vielen Unternehmen, in traditionellen und neuen Organisationen werden Wege gesucht, das Lernen im Prozess der Arbeit zu optimieren. Internationale Erfahrungen bestätigen Forschungsergebnisse, die erbrachten, dass für das Lernen im Prozess der Arbeit zuerst die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe entscheidend ist. Aus qualifizierter Arbeit erwachsen Lernanreize, die ihrerseits wieder zur Stabilität der Beschäftigung beitragen (Statusbericht LiPA 2/2002). Gelernt wird nicht allein durch das bloße Ausführen der Tätigkeit, Lernen in der Arbeit schließt auch die Reflexion über die Tätigkeit ein, um daraus gefestigtes jederzeit wieder abrufbares Wissen zu machen. Unterstützungsformen werden dafür zunehmend durch "Lernagenten" angeboten, die direkt an den Arbeitsplätzen mitwirken (Beispiele aus Großbritannien; vgl. Statusbericht LiPA 2/2002); andere interessante Wege sind, durch wechselnde Arbeitsanforderungen – häufig mit wachsendem Schwierigkeitsgrad – neue Lernanreize zu schaffen. Diese Variante von Job-Rotation ist direkt auf Lerneffekte gerichtet und soll längerfristig stabile Beschäftigungsmöglichkeiten durch vielseitig einsetzbare Beschäftigte hervorbringen. Dagegen weisen prekäre Arbeitsverhältnisse auch aus internationaler Sicht deutlich weniger Lernpotential auf (Statusbericht LiPA 3/2002). Die durch die jeweiligen Unternehmenskulturen geprägten Formen und Intensitäten des Lernens in der Arbeit haben starke nationale Züge und sind nicht ohne weiteres transferierbar. Von aktuellem Interesse sind die verbreitet entstehenden realen und virtuellen Tätigkeits- und Lernnetzwerke, die neuartige Arrangements bilden, in denen gelernt wird und die die vertrauten Organisationsformen des Lernens erweitern.

Die Aufmerksamkeit, die Communities of Practice (COPs) international als spezifische Gemeinschaften erfahren, in denen sowohl für die Belange der

Arbeit als auch für Tätigkeiten im sozialen Umfeld gelernt wird, verdient ebenfalls Beachtung. Sie integrieren (Statusbericht LisU 4/2002) praktische Tätigkeit, subjektives Erfahren von Bedeutung, Konstruktion einer Gemeinschaft und der eigenen Identität. Wissen erlangt in den COPs unmittelbar praktische Bedeutung; es wird in einem sozialen Kontext erprobt, der entstanden ist, weil Menschen, die gemeinsame Probleme entdeckt haben, sich zusammengefunden haben, sich austauschen, ihr Potential vereinen. Auf diese Weise entstehen Bindungen, in denen man Rat sucht und Rat annimmt. Zunehmend agieren derartige COPs auch im Internet.

Seit einigen Jahren wendet sich die Forschung stärker den Lernfeldern in der unmittelbaren Lebensumgebung von Erwachsenen zu, die außerhalb von Erwerbsarbeit liegen. Lernen im sozialen Umfeld (LisU) ist deshalb zu einem der Schwerpunkte des Monitorings geworden, da dieses Feld noch bei weitem nicht ausreichend als Lernfeld erforscht ist. Lernen im sozialen Umfeld meint sowohl das individuelle Lernen in der Familie, in Vereinen, Verbänden, in Selbsthilfegruppen, in Netzwerken sowie in Projekten geförderter Arbeit, die auf die Stabilisierung des Lebensalltags der Menschen in Wohnquartier, Gemeinde, oder Stadtteil gerichtet sind. Allgemeiner gesagt, geht es um das Lernen von sozialen Beziehungen in einer sich wandelnden risikoreichen Welt. Zunehmend weitet sich der Blick für diese Lernvorgänge und bezieht das Lernen ganzer Regionen ein. Konzepte und Entwicklungsmodelle der internationalen Diskussion zu lernenden Regionen werden deshalb aufbereitet (Statusbericht LisU 2/2002).

International wird das Lernen im Internet immer populärer. Es ist ein wachsender unübersichtlicher Markt des E-Learnings entstanden. Die internationalen Tendenzen auf diesem Gebiet zu beobachten und für das Programm Lernkultur -Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen, war und ist ein Anliegen des Monitorings. Es wird prognostiziert, dass das E-Learning (Statusbericht LiNe 4/2002) vor allem in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung weiter vordringt. Hinsichtlich Medium und Methoden sei es sehr gut für das Lernen am Arbeitsplatz geeignet. In den USA werden (Statusbericht LiNe 2/2002) laut einer Studie von International Data Corporation in den nächsten fünf Jahren die Ausgaben für betriebliche Online-Weiterbildungsangebote um 60 Prozent jährlich zunehmen. Tendenziell dürften sich Europa und Deutschland dieser Entwicklung annähern. Es entstehen komplexe virtuelle Bildungsanbieter wie beispielsweise das australische Open Training and Education Network (Statusbericht LiNe 2/2002), das arbeitsplatznahe Trainings, Online-Bildungsangebote und Beratung für Schulen, Universitäten und für selbst organisiertes Lernen anbietet. Virtuelle Universitäten und regionale Bildungsnetzwerke erscheinen den Monitoren (Jahressachstandsbericht 2002, S. 14 ff.) als zukunftsweisende Formen von Weiterbildungsorga-

nisation. Durch den Aufbau von Lernplattformen verfügen Individuen und Organisationen an unterschiedlichen Orten über zielführende Weiterbildungsangebote. Aufschlussreich ist, dass in vielen Ländern die Konzentration auf die Inhalte zunehmend deutlicher hervortritt: Der Lerner steht im Mittelpunkt, nicht die Technik. Technik und Technologie dienen dem Lerner, die Didaktik des E-Learnings kommt voran.

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur – Kompetenzentwicklung hat einen Schwerpunkt in der Weiterentwicklung und Verbesserung der Anwendungsfähigkeit von Wegen und Methoden zur Ermittlung und Bewertung von Kompetenzen. Damit wird eine internationale Tendenz aufgegriffen und weiterentwickelt. Es soll eine vergleichende Kompetenzmessforschung aufgebaut werden (Erpenbeck 2002) mit dem Ziel, die Anwendungsmöglichkeiten in der betrieblichen Praxis zu optimieren. Die Monitore haben dazu aus der Beobachtung der internationalen Szene wichtige Impulse und Materialbausteine beigetragen. In zahlreichen Ländern zielen nationale und internationale Initiativen und Projekte auf die Ausarbeitung geeigneter Verfahren zur Messung und Validierung von Kompetenzen (Statusberichte Grufo 2, 3, 4/2002). Sie arbeiten in zwei Richtungen: Einmal sollen durch geeignete Verfahren zur Feststellung im Arbeitsleben erworbener und jederzeit abrufbarer Kompetenzen die Positionen von Arbeitnehmern auf dem Arbeitsmarkt gestärkt werden, zum anderen sollen den Unternehmen geeignete Verfahren für die Personalauswahl und die Personalentwicklung durch Kompetenzentwicklung in der Tätigkeit in die Hand gegeben werden. International ist das DeSECo-Programm der OECD zu beachten, das versucht, den theoretischen Hintergrund für die Identifikation, Auswahl und Messung von Kompetenzen weiterzuentwickeln. In internationaler Zusammenarbeit soll ein "Set von Kompetenzen bestimmt werden, die zur Bewältigung eines erfolgreichen und verantwortungsvollen Lebens notwendig sind." (Statusbericht Grufo 1/2002)

3 Das Graduiertennetzwerk

Ein strategischer Ansatz zur Ausgestaltung einer veränderten Lernkultur muss Überlegungen einschließen, wie ihre potentiellen Träger diese Lernkultur für sich selbst entdecken und in ihrem eigenen Lernverhalten realisieren. Eine Schlüsselrolle hat dabei die junge Wissenschaftlergeneration inne. Für sie besteht die Chance, von Beginn ihres wissenschaftlichen Arbeitens an – ganz gleich ob an einer Hochschule, in einem Unternehmen, einer Organisation, einer Bildungsinstitution oder einem Projekt im dritten Sektor – die Erfahrung zu erwerben, dass es in einer durchaus wettbewerbsorientierten scientific community sinnvoll ist, über Fachgrenzen hinweg zu kommunizieren, wissenschaftliche Kooperation zu pflegen und in interdisziplinären Teams zu arbeiten. Lernkultur wird so nicht allein ein zu erforschendes Phänomen, das gleichsam von außen beobachtet, analysiert und experimentell auf mögliche Wirkungen untersucht werden soll, sondern sie wird von den forschenden Subjekten selbst in ihrer Veränderung erlebt und im eigenen Handeln verinnerlicht.

Wenn mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” ein strategisches Ziel ins Auge gefasst wird, bedeutet das langfristige komplexe Arbeit für zahlreiche Wissenschaftler und Wissenschaftlergruppen, die dabei für sich selbst eine dieser Lernkultur angemessene Arbeitsweise finden müssen. Das gelingt mit hoher Wahrscheinlichkeit besser, wenn von Beginn einer wissenschaftlichen Karriere an ein derartiges theoriegenerierendes und praxisorientiertes kooperatives Arbeiten über die Grenzen eines Faches hinaus praktiziert werden kann. Mit diesem Anliegen wird seit 2001 ein Netzwerk von Doktoranden aufgebaut, deren interdisziplinäre Kooperation das BMBF über zwei oder drei Jahre fördert. Die bisherigen Ausschreibungen 2001, 2002 und 2003 fanden eine erfreulich große Resonanz bei Hochschulangehörigen und wissenschaftlichen Nachwuchskräften in Unternehmen, so dass das Kuratorium QUEM aus einer Fülle aussagekräftiger Bewerbungen auswählen und zur Förderung durch das BMBF vorschlagen konnte. Dieses wachsende Interesse lässt auch für künftige Ausschreibungen weitere Bewerbungen erwarten, wobei bemerkenswert ist, dass in den Bewerbungsanträgen von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen Zugänge zum Thema Lernkultur gesucht werden und sich Pädagogen, Psychologen, Arbeitswissenschaftler, Ökonomen, Personal-, Organisations-, Regionalentwickler u. a. bewerben. Neben der Originalität und wissenschaftlichen Aktualität der Fragestellungen war ein Auswahlkriterium, ob und in welchem Maße die geplanten Arbeiten Anschlüsse zu Nachbardisziplinen anstreben, einen Dialog zwischen den Angehörigen verschie-

dener Fächer ermöglichen und offen für Kooperation sind. Bewusst wurden für dieses Netzwerk junge Wissenschaftler aus den alten und den neuen Bundesländern, aus wissenschaftlichen Einrichtungen sowie aus Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen und Stiftungen ausgewählt. Dem lag die Intention zu Grunde, durch unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Arbeitsfelder unterschiedliche Sichtweisen und damit eine Bereicherung der wissenschaftlichen Diskussion unter den Promovenden hervorzubringen.

Die aktuellen wissenschaftlichen Bedürfnisse der Praxis an einer effektiveren Gestaltung des Lernens für die verschiedenen Beschäftigtengruppen, aber auch für Arbeitslose, sollten ebenso eine Plattform finden wie die weitere differenzierte theoretische Ausarbeitung zum lebenslangen Lernen in einer sich wandelnden Gesellschaft. So sollten Wissenschaftler, die mit unterschiedlichen Anwendungsbedürfnissen an die Erkenntnisgewinnung herangehen, zusammengebracht und ein Beitrag geleistet werden, die Kluft zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung – die dennoch ihre unterschiedlichen Zielsetzungen realisieren müssen – möglichst gering zu halten. Diese Überlegungen sind nicht nur auf die direkten Aktivitäten in diesem Netzwerk gerichtet, sie sollen darüber hinaus auch in die Gesamtgestaltung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ einfließen. Die Qualität des Programms wird maßgeblich dadurch angereichert, dass unablässig neue Ideen zufließen, neue kompetente Wissenschaftler daran beteiligt werden. Der wissenschaftliche Nachwuchs kann dabei eine besondere Rolle spielen, wenn es sich um unkonventionelle Herangehensweisen, um ein von Routinen unbelastetes kritisches Nachdenken handelt. Gerade Fragestellungen aus Dissertationen und bei ihrer Bearbeitung auftretende weiterführende Probleme, die über die aktuellen Bearbeitungsmöglichkeiten hinausgehen, können neue Hypothesen auslösen, Meinungsstreit bewirken und schließlich Impulse für weitere Ausschreibungen im Programm und zur Formierung daran arbeitender Teams auslösen. Prinzipiell sollte es möglich sein, aus diesem ersten Einstieg in selbständige wissenschaftliche Arbeit längerfristig Beteiligung an den sich mit der Programmrealisierung wandelnden Fragestellungen entstehen zu lassen, so dass aus dem Netzwerk ein Kern talentierter perspektivreicher Wissenschaftler erhalten bleibt, der mitgestaltend wirken kann und gleichzeitig an unterschiedlichen Orten der Wissenschaftslandschaft und der Arbeit in Unternehmen und Organisationen angesiedelt ist. Es ist dabei keineswegs Absicht, feste Gruppen zu etablieren, sondern ganz bewusst ein Kontakt- und Diskussionsnetz aufzuspannen aus Kolleginnen und Kollegen, die noch ein Großteil ihres Arbeitslebens vor sich haben, die sensibel sind für neue Fragestellungen und bereits Erfahrungen gesammelt haben, Diskussionen in einem Netzwerk zu führen und daraus je nach Erfordernis zeitweilige Arbeitsteams zu installieren.

Primäres Anliegen des Graduiertennetzwerks ist es, die interdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit zu befördern. So wird bei der Auswahl der Promovenden bewusst darauf geachtet, Vertreter verschiedener Fachdisziplinen aufzunehmen. Es soll – gefördert durch die wissenschaftlichen Betreuer – ein Netzwerk interdisziplinären Arbeitens aufgebaut werden, das möglicherweise längerfristigen Bestand hat. Das angestrebte Netzwerk soll die vertraute disziplinäre Arbeit am Institut, die wissenschaftliche Reflexion praktischer Berufstätigkeit ergänzen, es soll helfen, weitere Kontakte aufzubauen, den Blick für Zusammenhänge der eigenen Fragestellungen mit Nachbardisziplinen zu schärfen und andere disziplinäre und professionelle Sichtweisen besser zu verstehen. Aus dem eigenen Erleben heraus wird die These bestätigt, dass Erkenntnisgewinn, dass wissenschaftliche Innovation verstärkt an den Übergängen zwischen den einzelnen Wissenschaften entstehen und dass die notwendige disziplinäre Spezialisierung ergänzt werden muss durch Offenheit für interdisziplinäres Denken und kooperatives Arbeiten über die Grenzen des eigenen Fachs hinaus. Immer dann, wenn es um Problemlösungen für die Praxis geht, erweisen sich die Aufgaben als außerordentlich komplex und aus der Sicht einer Disziplin oft nicht als befriedigend lösbar. Der Gegenstand „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ fordert diese interdisziplinäre Arbeitsweise geradezu heraus. Deshalb ist er geeignet, junge Wissenschaftler von Anfang an in diese Richtung zu lenken und interdisziplinäres Herangehen zum festen Bestandteil der eigenen Arbeitsweise zu machen.

Nach zwei Jahren Existenz dieses Netzwerks haben sich die Intentionen, die mit seinem Aufbau verbunden waren, zu einem guten Teil bestätigt. Vor allem die alljährliche Summer School ist zu einem wertvollen Diskussionsforum geworden. Das beginnt mit der Präsentation der bearbeiteten Themen im Kreis der Teilnehmer. Jeder stellt sich mit seinen Fragestellungen und der gewählten Bearbeitungsweise dem Auditorium, kann seine Argumentation entwickeln, auf Einwände und kritische Fragen antworten, Hinweise der übrigen Teilnehmer aufnehmen, das eigene Konzept nicht nur vor Kollegen anderer Hochschulen, sondern auch benachbarter Fachdisziplinen vorstellen und dazu ins Gespräch kommen. In der Arbeit der summer school werden immer wieder alle für die Problemsicht anderer Kollegen sensibilisiert und können dann die jeweils eigenen Fragen dazu in Beziehung setzen. Die Teilnehmer entwickeln wissenschaftliche Neugier und stellen Verknüpfungspunkte zu den eigenen Absichten her. Fachübergreifende Verständigung bleibt nicht theoretisch wünschenswertes Postulat, sondern wird hier zur selbst erlebten Einsicht. Interessant ist dabei das Wechselspiel zwischen den Doktoranden aus wissenschaftlichen Einrichtungen und aus der Praxis. Die Suche nach dem Erkenntniszuwachs für Theorie und Relevanz für praktische Anwendbarkeit bereichert die Diskussion durchweg.

Aus den Einzelthemen kristallisieren sich im Laufe der Diskussion Berührungspunkte heraus, es werden Zusammenhänge und themenübergreifende Fragestellungen gefunden. Die einzelnen Arbeiten erscheinen als Bestandteile eines größeren Forschungszusammenhangs von gesellschaftlicher Relevanz. Die Teilnehmer schaffen sich selbst eine Matrix vielseitiger Verflechtung ihrer Themen, das fördert das Aufeinanderzugehen ungemein. Die Aufforderung zur Kooperation wird nicht als ein fremdgesetzter äußerer Impuls verstanden, sondern ist logischer Schritt im eigenen Denkprozess. In der Summer School wurden in intensiver Kleingruppenarbeit Themen identifiziert, die mehrere Teilnehmer berühren und auf deren Bearbeitung gemeinsame Anstrengungen gerichtet werden sollten, um sich mit dem Ergebnis eines wissenschaftlichen Artikels an der Realisierung des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" zu beteiligen. Die Erkenntnis dieser Verflechtung der Themen schafft einen starken Impuls, selbst nach möglichen Kooperationsbeziehungen zu fragen. So ergaben sich die Themen für die im Graduiertennetzwerk angestrebte Kleingruppenarbeit von Vertretern unterschiedlicher Fachrichtungen, die zu kooperativen Publikationen führen sollten, aus der Arbeit heraus. Mittlerweile sind erste Publikationen erschienen, an denen alle Mitglieder des ersten Förderungsjahrgangs beteiligt sind (Liste liegt bei QUEM vor).

Der Übergang zum selbst organisierten Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten hat unterdessen noch weitere Ausdrucksformen gefunden – so die wissenschaftlichen Aktivitäten des Graduiertennetzwerks auf dem 4. Zukunftsforum.

Bemerkenswert sind auch die vielfältigen informellen Kontakte zwischen den Doktoranden, ihr arbeitsbegleitender wissenschaftlicher Dialog und die gegenseitige Teilnahme an wissenschaftlichen Veranstaltungen an einzelnen Instituten. Es entstehen in der Regel keine festen Teams, sondern die Zusammenarbeit erfolgt in wechselnden Kleingruppen, die – inhaltlich begründet – untereinander ausgehandelt werden; diese Kooperation begleitet den Fortschritt der einzelnen Dissertationsvorhaben. Es entstehen sehr flexible, aber doch gefragte informelle Netze des Meinungs- und Erfahrungsaustausches, die eine Chance haben, längerfristig die Arbeitsweise zu beeinflussen. Der Arbeitsaufwand und die erforderliche Anstrengung für diese interdisziplinäre Kooperation sind nicht gering. Die Annäherung von Standpunkten, die gegenseitige wissenschaftliche Verständigung erfordern beträchtliche Arbeitszeit; das wird von allen Beteiligten betont. Sie unterziehen sich jedoch diesen Anstrengungen, weil der Zuwachs an Leistungsvermögen überzeugt und die Möglichkeiten gern genutzt werden, bereits in der Erarbeitungsphase der Dissertation Erfahrungen in der Formulierung von Proble-

men und Positionen zu gewinnen und sich so frühzeitig am wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen.

Das Bemühen um kooperatives interdisziplinäres Arbeiten als besonderes Kennzeichen des Graduiertennetzwerks ist nicht lediglich auf diese individuelle Qualifizierungsphase gerichtet. Dieser Zeitabschnitt in der Entwicklung junger Wissenschaftler gilt als stark prägend für die Herausbildung der eigenen wissenschaftlichen Arbeitsweise. Es ist eine Zeit des Suchens und Ausprobierens, eine Zeit, in der wissenschaftliche Kontakte über den eigenen Arbeitsbereich hinaus angebahnt werden, in der möglicherweise Netzwerke entstehen, die für spätere Arbeitsphasen bedeutsam sein können. Wenn die Promovenden positive Erfahrungen kooperativen Arbeitens sammeln, wenn sie Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen aus anderen Einrichtungen und Fachdisziplinen als anregend und hilfreich für die eigene Arbeit erleben, dann wird das Netzwerk als effektive Arbeitsorganisationsform für sie objektiv und subjektiv längerfristig bedeutsam. Ein Netzwerk ist nicht auf Betreuung orientiert, sondern auf Mitverantwortung mit gleichen Rechten und Pflichten. Es lebt nur, wenn es für seine Teilnehmer wichtig ist. Es ist das Geflecht der Ansammlung der Akteure, aber vor allem das Geflecht ihrer Kommunikation. Die Akteure – die Graduierten –, die die Knoten im Netzwerk bilden, bauen spezifische Arbeitsbeziehungen auf, die ergebnisfördernd und persönlich bereichernd wirken.

Hinter dem Versuch, durch entsprechende Anregung zu erreichen, dass dieses Netzwerk sich durch die handelnden Akteure selbst etabliert, steht die Überlegung, mit dem Erleben dieser Arbeitsweise eine Antwort zu finden auf die Frage, wie ständig komplexer werdende Probleme der wissenschaftlichen Arbeit, für die es keine erprobten Wege gibt, heute und künftig erfolgversprechend bearbeitet werden können. Fachübergreifendes Denken, Vernetzung der Forscher statt steiler Hierarchien, die Fähigkeit zu fachübergreifenden Experimenten, zu fachübergreifenden Hypothesen- und Theoriebildungen könnten Elemente einer Antwort sein. Kooperatives Arbeiten an gemeinsam interessierenden Themen und der Fortschritt der Arbeit am individuellen Dissertationsthema schließen einander nicht aus, sondern stehen in einem ständigen Spannungsverhältnis. Alle Beteiligten mussten sich darauf erst einstellen und einstellen wollen. Es ging nicht darum sich unterzuordnen, sondern in hoher Eigenverantwortung für die eigene Dissertation und als gleichberechtigter und gleichverantwortlicher Mitgestalter in einem Netz an einem gemeinsamen Vorhaben zu arbeiten. Aus dieser Tätigkeit entstehen nicht schlechthin brauchbare Manuskripte; wichtig ist die Rückwirkung dieser oft mühsamen Verständigung für die Klärung des eigenen theoretischen Standes, für die Klarheit und Verständlichkeit der Problemformulierungen, für die Ausweitung des Blickes auf benachbarte Disziplinen, und nicht zu-

letzt erzwingen die zusätzlichen Anforderungen einen ökonomischen Umgang mit der Zeit.

Graduiertennetzwerk und Summer School greifen in keiner Weise ein in Kompetenz und Verantwortung der jeweils betreuenden Hochschullehrer, sie wollen eine Ergänzung und qualitative Anreicherung sein – eben ein Netzwerk und keine Organisation. Nicht zu denken wäre der erreichte Arbeitsstand in diesem Netzwerk ohne das Mittun der betreuenden Hochschullehrer. Sie standen dem gewählten Vorgehen aufgeschlossen gegenüber, ganz gleich, ob sie bereits an Projekten des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung mitarbeiteten oder nicht. Sie regten die Doktoranden an, sich mit dessen Denkansätzen konstruktiv-kritisch auseinander zu setzen und die Bezüge zum gewählten Thema für die Selbstverständigung und die Konzepterarbeitung im Hinblick auf die Bewerbung deutlich zu machen. Von großem Gewinn war ihre Mitwirkung an der Summer School als Gesprächspartner für die Gruppen. Vorträge bildeten nur einen kleinen Teil ihrer Aktivitäten; im Mittelpunkt standen die Promovenden mit den Darlegungen zu ihren Konzeptionen, zu ihrem Vorgehen, zu ersten Zwischenergebnissen und zu ihrer Sicht auf die Zusammenhänge zwischen einzelnen Themen, die Ansatzpunkte für Kooperation bieten könnten. Anregung, Rat, auch Widerspruch, die gern in Anspruch genommen wurden, kamen z. B. in thematischen Workshops zu Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden zur Geltung. Doch am wichtigsten waren wohl das ausführliche persönliche Gespräch und die beratende Teilnahme an den Kleingruppensitzungen während der Summer School. Dieser unmittelbare Arbeitskontakt vor allem bei der Herausarbeitung einer gemeinsam bearbeitbaren wissenschaftlichen Frage aus einer zunächst meist noch unpräzisen Annahme eines bestimmten interdisziplinären Zusammenhangs erwies sich als sehr mühsam, aber unverzichtbar. Das gemeinsame Suchen, worin der wissenschaftliche Kern des angenommenen Problems bestehen könnte, an dem sich eine selbst konstituierte Gruppe von Doktoranden und nicht selten in der Gesprächsrunde mehrere betreuende Hochschullehrer in der Summer School beteiligten, war ein Erlebnis wissenschaftlicher Werkstattarbeit, die von den Teilnehmern außerordentlich geschätzt und im Vergleich zum Hochschul- oder Unternehmensalltag als wesentlich anders und gewinnbringender beurteilt wurde. Dieser unmittelbare Kontakt förderte wissenschaftliches Denken nach Meinung der Doktoranden nachhaltig, gab aber auch einen unmittelbaren persönlichen Eindruck von der Arbeits- und Denkweise anderer Hochschullehrer. Andere Lehrmeinungen, andere wissenschaftliche Auffassungen konnten nun genauer und differenzierter wahrgenommen und verstanden werden. Für das Management des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sind die Arbeitskontakte zu einer ganzen Reihe dieser Hochschullehrer zu einer Quelle geworden, aus der neue Ideen in das Gesamtprogramm eingespeist werden

und von deren kritischen Hinweisen die weitere Ausgestaltung des Programms profitiert.

Die alljährliche Summer School an wechselnden Hochschulen ist der äußerlich sichtbare Treffpunkt, der Ort der Aufgabenerarbeitung und der Zwischenbilanzen, der Ort der Veränderung der Konturen des Netzwerks, weil sich neue zeitweilige Gruppen für die Zusammenarbeit finden. Im Verlaufe der Netzwerkexistenz werden jedoch die das Jahr begleitenden informellen Arbeitskontakte, der Austausch von Informationen, die informellen Treffen von Kleingruppen, die Teilnahme an wissenschaftlichen Veranstaltungen an den Lehrstühlen einzelner Doktoranden immer wichtiger und natürlich die Arbeitstreffen zur Erarbeitung der kooperativen Publikationen. Im Netzwerk handeln die Akteure als selbstverantwortliche Subjekte. Wechselseitige Information und aufgabenbezogene Interaktion begleiten den Arbeitsalltag. Auch zwischen den Kleingruppen entwickelt sich der Informationsaustausch. In ersten Ansätzen wird Kontakt zu anderen Netzwerken von Nachwuchswissenschaftlern gesucht, um sich über die Arbeits- und Lebensbedingungen von Graduierten zu verständigen. Das Graduiertennetzwerk wird zu einem gelingenden Ausdruck der Selbstorganisationsfähigkeit der beteiligten Akteure.

Die durch die Förderung vergleichsweise günstigen Arbeitsbedingungen und das Engagement der Beteiligten ermöglichen in allen Fällen ein zügiges Vorschreiten der Dissertationen. Die ersten Vorhaben werden 2003 abgeschlossen und es deutet sich an, dass am Ende der dreijährigen Förderphase viele interessante Arbeiten vorliegen werden. Die nachhaltigste Erfahrung sollte aber neben der Selbstbestätigung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit darin bestehen, dass sich in einer derartigen Netzwerkstruktur tragfähige Arbeitsbeziehungen konstituieren, die Leistungen möglich werden lassen, die weit über den Möglichkeiten des Einzelnen liegen und die den Einzelnen auch individuell voranbringen – und zwar selbst gewollt, ohne Administration von außen. Das Netzwerk ist durch seine jährliche Erweiterung und seine innere Dynamik keine geschlossene Gesellschaft, sondern offen für die Aufnahme neuer Personen und Ideen. Es sollte sich – Kontinuität vorausgesetzt – von Jahr zu Jahr anreichern und könnte über die Promotionsphase hinaus wirken und einen eigenen Beitrag zu einer veränderten Lernkultur leisten, indem es anregt, die wissenschaftlichen Arbeitsbeziehungen in der nachrückenden jungen Wissenschaftlergeneration offener, flexibler, netzwerkartiger zu gestalten.

Dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” – und seinen möglichen Weiterungen – wachsen aus diesem Netzwerk mit einiger Sicherheit leistungsfähige wissenschaftliche Kräfte in Un-

ternehmen und Forschungseinrichtungen zu, die die Lernkultur einer sich wandelnden Gesellschaft untersuchen und mit ihren Impulsen gestalten können. Und nicht zuletzt sind in der gemeinsamen Arbeit viele persönliche Beziehungen entstanden, die vertrauensvolles kooperatives Arbeiten begünstigen im Wettbewerb der Ideen und Leistungen.

4 Die Ringvorlesungen

Das Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" wendet sich – wie bereits oben bei der Erörterung des Graduiertennetzwerks deutlich wurde – auch an die nachrückende Generation von Wissenschaftlern und Weiterbildungspraktikern. Eines seiner Anliegen ist es, Impulse für die studentische Ausbildung zu geben, die Lernkulturdebatte und damit einen nicht unwichtigen Teil der Diskussion um die notwendige gesellschaftliche Modernisierung in die Hochschulausbildung hineinzutragen. So werden in den Studienjahren 2002 und 2003 durch das BMBF Ringvorlesungen unter dem Thema "Lernkultur - Kompetenzentwicklung" gefördert, für die sich wissenschaftliche Einrichtungen bewerben können. Diese Ringvorlesungen können von Instituten und Lehrstühlen verschiedener Fachrichtungen ausgerichtet werden, die sich dem Thema verpflichtet fühlen. Sie sollen die Lehrveranstaltungen ergänzen, die laut Studienplan angeboten werden. Die Veranstalter derartiger Ringvorlesungen sind ausdrücklich aufgefordert, nicht nur andere Hochschullehrer einzuladen, sondern auch Praktiker der Weiterbildung, der Personal- und Organisationsentwicklung aus Unternehmen, Bildungseinrichtungen, Organisationen und Verbänden. Auf diese Weise soll für die Studierenden sowohl die Weiterentwicklung theoretischer Auffassungen als auch deren Umsetzung in der Praxis von Weiterbildungsgestaltung, Bildungsmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung deutlich gemacht und mit ihnen diskutiert werden.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen vielerorts ein ausgeprägtes studentisches Interesse am Gegenstand und am Kennenlernen unterschiedlicher wissenschaftlicher Auffassungen und Schulen. Das ist nicht allein einem Neugier-effekt geschuldet. Das Interesse bleibt beständig oder wächst vor allem dann, wenn in den Vorlesungen Möglichkeiten zur Diskussion eingeräumt, kontroverse Sichtweisen diskutiert und Anregungen für weiterführende selbstständige studentische Arbeiten gegeben werden. Die Ringvorlesungen geben den Studierenden ein lebendiges Bild des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses und zeigen ihnen, wie wissenschaftliche Problemstellungen von unterschiedlichen Ausgangspositionen aus bearbeitet und gelöst werden können. Die Studierenden erleben angesehene Wissenschaftler und Praktiker anderer Einrichtungen in der direkten Begegnung, lernen andere Auffassungen damit nicht nur aus der Literatur kennen, sondern in Vortrag und Gespräch. Auf diese Weise wirken die Ringvorlesungen wieder zurück in den Studienalltag, weiten die Interessen und den wissenschaftlichen Blick. Sie können sehr hilfreich sein für das selbst organisierte Lernen, wenn sie neue Impulse geben,

auf neue Fragestellungen aufmerksam machen und andere Literatur in den Blickpunkt rücken als die im bisherigen Studiengang rezipierte.

Zunehmend werden die Ringvorlesungen zu einer Plattform, auf der Projekte und Projektergebnisse aus dem Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” vorgestellt werden. Darin sind vielfach Nachwuchswissenschaftler einbezogen, die in diesem Zusammenhang auftreten und Lehrerfahrung erwerben. Das gilt auch für Doktoranden, die im Graduiertennetzwerk gefördert werden. Außerdem werden zu diesen Veranstaltungen Praxispartner als Hörer oder Führungskräfte aus Unternehmen und Organisationen als Referenten eingeladen. Die Ringvorlesungen sind auf diese Weise ein Fenster zur Praxis und eine Stätte des Meinungsaustauschs zwischen Wissenschaftlern und Praktikern.

Die Entwicklung der Ringvorlesungen an einigen Hochschulen weist Züge auf, die auf ein innovatorisches Potential für die Lehre hindeuten. Aus der Information, aus dem Vortrag von Lehrmeinungen und Forschungsergebnissen werden Übergänge zu Lehrformen, die eine höhere studentische Aktivität erfordern – Diskussionsrunden mit Wissenschaftlern und Praktikern, Workshops zu praktischen Gestaltungslösungen, Begleitseminare zu den angebotenen Ringvorlesungen, studentische Referate zu Themen der Ringvorlesungen u. Ä. Daraus können sich spezielle studentische Projekte entwickeln.

Diese insgesamt ausgesprochen ermutigenden Erfahrungen regen dazu an, über weitere Möglichkeiten der Innovation im Bereich der akademischen Lehre unter dem Aspekt des Forschungsgebiets “Lernkultur Kompetenzentwicklung” nachzudenken. Ein sinnvoller nächster Schritt könnte darin bestehen, einmal etwas systematischer zu untersuchen, inwieweit Probleme der Lernkultur und der Kompetenzentwicklung in zentralen – prüfungsrelevanten – Lehrveranstaltungen einschlägiger Disziplinen eine Rolle spielen. Darauf aufbauend könnten Experten zu einem Diskurs eingeladen werden, dessen Ziel die Erarbeitung von Empfehlungen für die zukünftige Behandlung dieser Themengebiete in diesen Disziplinen wäre. Je nach dem Ergebnis eines solchen Diskurses könnte anschließend die Umsetzung dieser Empfehlungen durch “stilbildende” Modellprojekte vorangebracht werden.

Literatur

Erpenbeck, J.: Grundlagenforschung im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. In: QUEM-Bulletin, 3’2002 Berlin, S. 1-5

Europäische Kommission: Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000. Brüssel SEK (2000) 1832

Der Jahressachstandsbericht 2002 und die Statusberichte zu Grufo, LiNe, LiPA, LisU und LiWe sind abzurufen unter www.abwf.de/main/home/moni/frame_html

