



Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel“

am 27./28. Februar 2006

Der Expertenworkshop fand im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Schwerpunkt LiWe (Leitung Frau Aulerich) in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich Pädagogische Organisationsberatung und Forschung am Lehrstuhl von Prof. Schäffter und seinem Team statt.

gefördert durch:



Experten-Workshop
„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“
am 27./28.02.06
in Berlin

Viele Modellprojekte, die sich den veränderten Anforderungen an die Unterstützung lebenslangen und praxisnahen Lernens stellen, wollen in der Unbestimmtheit und Ungewissheit gesellschaftlichen Wandels neue Wege beschreiten. Andere Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten entstehen zwischen entwerfen, experimentieren und aktiv mitgestalten.

Wissenschaftliche Begleitforschung steht vor der besonderen Herausforderung sich mit den Akteuren auf die Dynamik und Komplexität von Veränderungsprozessen einzulassen, Erkenntnisse zu fördern und Entwicklungsoptionen zu generieren, die sowohl an projektbezogene Handlungsrelevanzen anschließen, als auch über eine begründete Theoriebildung zum wissenschaftlichen Diskurs des Lernkulturwandels beitragen. Damit die Verknüpfung von Forschung und Gestaltung gelingt, wurden methodische wie theoretische Designs entwickelt, die im konkreten Prozess weiter ausgestaltet werden konnten. Dabei wurden implizit neue Forschungskonzeptionen erprobt und ausgebaut, ohne dass sie außerhalb der durchgeführten Modellprojekte schon deutlich in ihrer eigenen Spezifik erkennbar und greifbar sind.

In dem Experten-Workshop ging es um einen Diskurs unter Begleitforschern zu den Besonderheiten eines Forschungsvorgehens, das sich auf innovative Entwicklungsfelder bezieht und darauf unterstützend Einfluss nehmen will. Wir wollten, angeregt durch Fachvorträge und Co-Referate, der Frage nachgehen, inwieweit sich aus der Relevanz gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ein neues Forschungsparadigma herausbildet und wo die Perspektiven für neue Forschungszugänge und -leistungen liegen.

In dieser Dokumentation wird der Erkenntnisgang des Expertenworkshops anhand der Vortragsmanuskripte illustriert.

Der Expertenworkshop wurde durch das Team des Arbeitsbereiches Pädagogische Organisationsberatung und Forschung (Humboldt-Universität), von Herrn Prof. Schäffter, Frau Baldauf-Bergmann, Frau Hilliger und Frau Weber inhaltlich und organisatorisch vorbereitet und durchgeführt. Das Team hat im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung, Programmbereich LiWE die Modellprojekte „PE- und OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ und „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsentwicklung“ gestaltet und wissenschaftlich begleitet.

In der Einführung zur Eröffnung des Workshops hat Frau Dr. Aulerich, die Leiterin des Programmbereiches LiWE, auf die Zielsetzung des Programmbereiches, die Veränderung des Weiterbildungssystems für die Entwicklung kompetenzorientierender Lernkulturen, hingewiesen. Sie betonte, dass in den Veränderungen gerade prozessorientierte und ergebnisoffene Suchbewegungen gestaltet werden müssen und dass die Projektarchitektur eine Verbindung von Forschen, Beraten und Begleitung als Ausgangspunkt für eine gemeinsame Wissensproduktion zwischen WissenschaftlerInnen, BeraterInnen und PraktikerInnen vorgesehen hat.

Herr Prof. Schäffter hat diesbezüglich in seinem Einführungsreferat „Erwachsenenpädagogische Forschung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse“ Merkmale eines neuen Forschungstyps herausgestellt, wie sie sich im Programmbereich LiWE in mehreren Entwicklungsschritten auf einer konzeptionellen Ebene der Begleitforschung herausgebildet haben.

Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion beschrieb Herr Prof. Howaldt anhand von Projekten, die das Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund durchgeführt hat. Er unterstützte die These, dass die Sozialwissenschaften zunehmend die Funktion der Gestaltung von Prozessen der Wissensproduktion als soziale Lernprozesse zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis zu übernehmen haben.

Den Forschungsansatz pädagogischer Organisationsentwicklung und -forschung, der durch Prof. Schäffter und seine KollegInnen entwickelt wurde, wurde von Frau Baldauf-Bergmann, Frau Weber und Frau Hilliger in ihren Beiträgen vorgestellt. In dem Beitrag von Frau Baldauf-Bergmann „Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern“ stellte sie vor, wie durch die Integration von

Beraten, Forschen und Begleiten reflexive Unterstützungssysteme für die Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen aufgebaut werden. Durch die Integration mehrerer Handlungs- und Strukturebenen im Forschungsdesign werden Entwicklungsfelder in der Weiterbildungspraxis konstituiert.

Frau Weber stellte in ihrem Beitrag „Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis“ dar, wie Prozesse koproduktiver Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Akteuren aus erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern gestaltet werden können und wie dadurch eine lernhaltige und lernförderlich angelegte Forschung praktiziert wird.

Frau Hilliger ging in ihrem Vortrag „Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten“ auf das Modellprojekt „Kompetenznetzwerke pädagogische Organisationsberatung“ ein. Sie verdeutlichte daran, wie ein reflexives Unterstützungssystem entwickelt und aufgebaut wurde, in dem pädagogische Organisationsentwicklung in einem kooperativen Netzwerk zum Gegenstand gemeinsamen reflexiven Lernens und Forschens wird.

Herr Prof. Knoll, Inhaber des Lehrstuhls Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig, stellte uns in seinem Beitrag „Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten“ Überlegungen vor, die unter dem Motto stehen „Forschung als bewegendes Innehalten“. Hierbei wurden folgende Punkte beleuchtet: - Was leistet Forschung, in unserem Fall speziell Begleitforschung? – Was muss Forschung aushalten? – Wie ist Forschung zu verstehen? Dabei bezog er sich z.T. auf das Projekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen und weitere Projekterfahrungen.

Frau Dr. Schemme stellte anhand von Modellversuchen vor, wie am Bundesinstitut für Berufsbildung eine Variante der Handlungs- und Aktionsforschung praktiziert wurde. Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglichte hierbei Bedarfserkennung und Bedarfsentwicklung im Dialog mit Beteiligten und Betroffenen aus Berufsfeldern. Dabei stellte sie den Ansatz der reflexiven Beratung als Möglichkeit heraus, Verständigungsprozesse zu organisieren und gemeinsam problembezogene wie situative Lösungen zu erarbeiten.

Der Beitrag von Frau Dr. Reuther ist dem Programmbereich LIPA - Lernen im Prozess der Arbeit gewidmet. Sie gab einen Einblick in die Ziele des Programmbereiches, dessen konzeptionellen Rahmen und seiner Managementstruktur sowie wie hier Programmsteuerung und Ergebnissicherung fungieren.

Inhaltsverzeichnis

Dokumentation

Experten-Workshop „Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel“

- Ablauf
- TeilnehmerInnen

- Begrüßung und Eröffnung: Die wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“
Frau Dr. Gudrun Aulerich

- Erwachsenenpädagogische Forschung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse
Prof. Dr. Ortfried Schäßter

- Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion
Prof. Dr. Jürgen Howaldt

- Pädagogische Organisationsentwicklung und –forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen: wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten
 - Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern
Kristine Baldauf-Bergmann
 - Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis
Christel Weber
 - Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten
Birgit Hilliger

- Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von
Forschen, Beraten und Gestalten

Prof. Dr. Jörg Knoll

- Beitrag:

Frau Schemme

- LiPA – Lernen im Prozess der Arbeit

Dr. Ursula Reuther

**Experten-Workshop
„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“**

27./28. Februar 2006

***Begrüßung und Eröffnung: Die wissenschaftliche Begleitung von
Modellprojekten im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“***

- Frau Dr. Gudrun Aulerich, Projektleiterin des Programmbereiches
Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LIWE)

***Erwachsenenpädagogische Forschung im Kontext gesellschaftlicher
Veränderungsprozesse***

- Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-
Universität zu Berlin

Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion

- Prof. Dr. Jürgen Howaldt, Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern

- Kristine Baldauf-Bergmann, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-
Universität zu Berlin,
Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und Forschung“
- Frau Dr. Reuther, Projektleiterin des Programmbereiches
Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA)

Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis

- Christel Weber, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität
zu Berlin, Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und Forschung“
- Dr. Dorothea Schemme, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn

***Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen,
Beraten und Gestalten***

- Prof. Dr. Jörg Knoll, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig
- Birgit Hilliger, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu
Berlin, Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und Forschung“

***Abschlussgespräch zu den Perspektiven für neue Formen sozialwissen-
schaftlicher Forschung***

**Experten-Workshop
„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“**

27./28. Februar 2006

TeilnehmerInnen

<i>Titel</i>	<i>Vorname</i>	<i>Name</i>	<i>Institution</i>
Dr.	Ramona	Alt	Universität Leipzig
Dr.	Gudrun	Aulerich	ABWF/QUEM
	Kristine	Baldauf-Bergmann	Humboldt-Universität zu Berlin
	Werner	Duell	AOC-Gruppe
	Irene	Ebert	Universität Leipzig
Dr.	Evelyne	Fischer	AOC-Gruppe
	Karen	Götz	FHTW
Dr.	Thomas	Hartmann	tamen GmbH
	Birgit	Hilliger	Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr.	Jürgen	Howaldt	Landesinstitut Sozialforschungsstelle
Dr.	Sarina	Keiser	AOC-Gruppe
Prof. Dr.	Dieter	Kirchhöfer	ABWF/QUEM
	Djamila	Knelke	Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr.	Jörg	Knoll	Universität Leipzig
Dr.	Martin	Peer	Amt für Weiterbildung Bozen

Dr.	Ursula	Reuther	ABWF/QUEM
Prof. Dr.	Ortfried	Schäffter	Humboldt-Universität zu Berlin
	Franz	Schaller	
Dr.	Dorothee	Schemme	Bundesinstitut für berufliche Bildung
	Hildegard	Schicke	KOBRA
	Heidmarie	Stuhler	ABWF/QUEM
Dr.	Christian M.	Thurnes	enbiz GmbH
	Christel	Weber	Humboldt-Universität zu Berlin

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

Begrüßung und Eröffnung

*Strukturelle Rahmungen im Programmbereich LiWE / durch das Management / für
heterogene Projektverbände / für Gestaltungsprojekte / für Wissensproduktion / für die
Produktion von Wissen als sozialer Prozess*

Dr. Gudrun Aulerich

HUB WS am 27./ 28. Febr 2006

Strukturelle Rahmungen im Programmbereich LiWE / durch das Management / für heterogene Projektverbände / für Gestaltungsprojekte / für Wissensproduktion / für die Produktion von Wissen als sozialer Prozess

Ich begrüße Sie herzlich zum WS „Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel“, der im Rahmen des Forschungs- u Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ stattfindet.

Ich möchte die Gelegenheit für zwei Dinge nutzen,

- zum einen, Sie kurz miteinander bekannt zu machen,
- und zum anderen den Workshop und seine Thematik im Zusammenhang mit dem Programmanliegen darzustellen.

(Zunächst darf ich mich vorstellen,) Mein Name ist Gudrun Aulerich und ich bin zuständig für einen Bereich des Programms, in dem es um Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen geht.

Das gesamte Programm läuft seit 2001 und endet in diesem Jahr. In letzter Zeit wird mit dem Bilanzieren der Ergebnisse immer öfter die Frage gestellt, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind.

Das geht den in den anderen Programmbereichen Beteiligten auch so und ich begrüße daher Frau Dr. Reutter für den Bereich Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA). Für den Bereich LisU freue ich mich mit Prof Kirchhöfer einen Protagonisten des Themas begrüßen zu können, der seit langem in verschiedenen Arbeitszusammenhängen des Programmbereichs aktiv ist und sich intensiv mit wissenschaftsmethodologischen Fragen auseinandersetzt.

Der heutige Workshop kann als einer in einer Reihe von Diskussionen zum Thema wiss. Begleitung von Entwicklungsprojekten gesehen werden. Die beiden letzten Veranstaltungen fanden aus dem LisU-Zusammenhang heraus in Münster, koordiniert durch Herrn Prof. Brödel statt, der heute leider nicht kommen konnte und im vergangenen Jahr in Leipzig, am Lehrstuhl von Herrn Prof. Knoll – schön, dass Sie und ihre Kollegen hier sind.

Für die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung dieses Treffens danke ich dem Team der HUB um Herrn Prof Schäffter. Zu diesem engeren Team gehören Frau Baldauf-Bergmann, Frau Hilliger und Frau Weber.

Sie haben die Initiative für diesen Workshop aus dem Programmbereich LiWE heraus ergriffen und setzen eigene konzeptionelle Überlegungen und die bisher in den Treffen der Wiss Begleitteams von LiWE-Projekten geführten Verständigungen nun sowohl in Richtung Programm als auch darüber hinaus fort.

Zum Kreis der LiWE-Projekten gehören: Frau Dr. Fischer, Frau Götz, Frau Dr. Keiser, Frau Schicke, Herr Dr. Duell, Herr Dr. Hartmann und Herr Dr. Thurnes.

Aus meiner Sicht ist der WS auch ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Abschlußtagung des Programmbereichs, die Anfang April stattfindet und für die u.a. ein Forum zum Thema „Beratung und Forschung“ geplant ist. Sowie zur Publikation der in den LiWE-Projekten gesammelten Forschungserfahrungen.

Die Programmbeteiligten gehören unterschiedlichen Institutionen an, was in der weiteren Diskussion auch noch eine Rolle spielen könnte, wenn wir über die Verortung und Verbreitung des zur Diskussion stehenden Forschungstyps und seine netzwerkförmige, überinstitutionelle, trans- und interdisziplinäre Organisation nachdenken.

Aus dem Programmbezug nehmen wir wahr, dass wir gleichzeitig Teil eines Diskussionsprozesses sind, der sich um eine zeitgemäße Art und Weise der Produktion neuen Wissens rankt.

Daher freue ich mich ganz besonders, Frau Dr. Schemme und Herrn Prof. Howaldt begrüßen zu können. Frau Schemme wird uns sicherlich nahe bringen, was zurzeit am Bundesinstitut für Berufsbildung zum Thema Modellprojekte virulent ist und damit die aktuelle Publikation „Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens“ (2005) ergänzen.

Von Ihnen Herrn Howaldt erhoffen wir uns Einblicke in den Diskussionsstand am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund mit vielleicht arbeitswissenschaftlichem Hintergrund aus einem weiteren Anwendungsbereich

prozessbegleitender, reflexiver Aktionsforschung. Anregendes haben wir in ihrem Tagungsband 2003 zum Thema „Forschen - lernen – beraten“ gelesen. Darüber hinaus möchte ich alle am WS Beteiligte zur aktiven Mitwirkung ermuntern und bitten, sich dann jeweils kurz selbst vorzustellen.

Thematisch geht es also in den beiden Tagen um die Produktion von Wissen, und das vielleicht unter drei Perspektiven:

1. zum einen, wie sie hier im Programmbereich LiWE in einem bestimmten Kontext erfolgend wahrgenommen wird,
2. zweitens, aus der Perspektive von Erfahrungen aus anderen Zusammenhängen und
3. drittens, wenn es uns gelingt, aus einer gemeinsamen Perspektive die versucht, ähnliche und unterschiedliche Erkenntnisse daraus für die Konzipierung künftiger sozialwissenschaftlicher Forschung in Entwicklungsprozessen zu benennen.

Ich möchte mich nun dem hier vorfindbaren Arbeitszusammenhang aus meiner Sicht zuwenden. Meine Sicht ist die der Zuständigkeit für einen Programmbereich und weil ich das nicht allein bin, habe ich mich natürlich mit meiner direkten Kollegin Heidemarie Stuhler verständigt.

In unserer Zuständigkeit für das managen des Teilprogramms LiWE bildet die Programmatik einen wesentlichen Bezugspunkt, der mit dem zu Grunde gelegten Wissenschaftsverständnis eng verbunden ist.

Der Rahmen des Programms kann dadurch beschrieben werden, dass es

- bildungspolitisch motiviert ist (BMBF, ESF),
- gesellschaftliche Problemlagen im Weiterbildungsbereich aufgreift und
- auf deren Lösung in der (WB-)Praxis zielt.

Damit kann das Programm der angewandten Sozialforschung zugeordnet werden. Diese Beschreibung trifft für eine ganze Reihe von Programmen im Bildungsbereich zu und ist nichts Besonderes. Interessant könnte sein, dass es in seiner Anlage und aus seinem Gegenstand heraus entwicklungsorientiert und ergebnisoffen konzipiert ist.

D.h. bereits auf bildungspolitischer Ebenen wird ein konsequent selbstorganisiertes Denken bezogen auf die Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprogramms praktiziert, indem klar ist, dass Veränderungen im WB-System zwar von außen durch das Programm und den Stand wiss. Erkenntnisse angeregt werden können, Sinnhaftigkeit und konkrete Ausgestaltung der Veränderungen aber innerhalb des relativ geschlossenen Systems Weiterbildung selbstreflexiv geprüft und gestaltet wird und dabei emergent Neues entstehen kann. Im Programm wird also die Orientierung auf den Zielraum kompetenzorientierte Lernkultur mit dem Bewusstsein dafür verbunden, dass die Ergebnisse ebenfalls selbstorganisiert entstehen, also nicht vorausbestimmbar sind. Das Programm ist Bestandteil einer gesellschaftlichen Innovationsstrategie und verändert durch seine Erprobung in der Weiterbildungspraxis Bedingungen, Strukturen und Beziehungen in der institutionalisierten Weiterbildung (von innen) im Weiterbildungssystem.

Im Zusammenhang mit der Zielorientierung wurde häufig auch darüber diskutiert, inwiefern durch die Vorgabe dieser besonderen Lernkultur eine Norm gesetzt wurde. Aus meiner Sicht wurde diese Orientierung der Praxis zur Erprobung und damit zur Überprüfung und konkreten Ausgestaltung angeboten. In diesem Sinne trägt das Programm eher zum Generieren von Normen bei.

Jeder Programmbeteiligte musste sich zu dieser Zielorientierung positionieren. Und mit diesem Ziel sind Prüfkriterien gegeben. Sie bestehen im Beitrag der jeweils entstehenden Lernkultur zur Kompetenzentwicklung sowie in der Praxisbewährung dieser Lernkultur. Gerade bei der Akzeptanz und Etablierung kompetenzförderlicher Lernkulturen gab es Projekte, die für den Mainstream zu früh kamen. (Man könnte frei nach dem Motto sagen, nicht nur wer zu spät kommt, wird vom Leben bestraft, sondern auch wer zu früh da ist.)

Ein besonderes Merkmal des Programms besteht darin, dass sich der zu erforschende Gegenstand Lernkultur in Richtung Kompetenzförderlichkeit in Gestaltung befindet. Kompetenzorientierte Lernkulturen werden in den Projekten erst kontextspezifisch ausgeprägt – das ist die Facette die mit Suchraum, Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit des Programms beschrieben werden kann. Die konkreten Formen kompetenzbasierter Lernkultur konnten zu Programmstart keiner kennen. Es gab allgemeine Merkmale für Lernkultur und

Annahmen für die Ausprägung von Lernkultur-Dimensionen in einzelnen Lernorten – im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld und in Weiterbildungseinrichtungen. Als Stärke des Programms wurde genau diese Praxiserprobung benannt (Erpenbeck/Sauer Kompetenzband 2000 ? S) und mit der Aufgabe gekoppelt zeitnah zu analysieren, welche mit Lernhandeln verbundenen Praktiken (Muster, Ausführungsprogramme) auf kognitiver, kommunikativer und sozialstruktureller Ebenen in den Projekten des Programms wie ausgeprägt wurden.

Damit ist im Programm der Tätigkeitsansatz tragend und zwar in doppeltem Sinne: als agieren in Verhältnissen und als verändern dieser Verhältnisse im Tätigsein. Das gilt für alle Beteiligten auf ihrer jeweiligen Handlungsebene. Programm- und Projekthandeln ist – egal in welcher Rolle oder Funktion - als Intervention in die Praxis konzipiert. Kein Beteiligter ist also neutral, sondern engagiert sich wertgetragen zielorientiert. Wir blicken also aus einer Innensicht in die Projekte und stellen nach außen Bezüge zum jeweiligen Fachdiskurs her.

Damit ist im Programm eine Sichtweise verbunden, die jedem Beteiligten seine eigene Expertise für seinen Handlungs- und Reflexionskontext zuschreibt und versucht, aus diesen Expertisen heraus neues Wissen zu gewinnen. Dabei wird versucht das auch einigen Vorhaben der Handlungsforschung der 70er Jahre angelastete Primat theoret. Wissens gegenüber der Praxis nun mindestens als gleichwertig zu handhaben, wenn nicht sogar mit der wachsenden Kontextabhängigkeit des Wissens in Richtung Praxis zu verlagern. Das scheint mir eine interessante Frage für wiss. Begleitungen mit dem Anspruch zu sein, verallgemeinerbare Modelle, Konzepte und Erklärungen abzuheben.

Zu fragen ist dann, inwiefern Wissen aus der jeweiligen Praxis erschlossen, als gleichwertig angesehen, ausgetauscht und gemeinsam verändert wurde?

Zur Wissensproduktion kann auch die Organisation der Forschung beitragen. Für unser Programmmanagement gingen wir davon aus, dass sich Lernkulturentwicklung kontextuell und dynamisch anregen, reflektieren und wiss. analysieren lässt und das dieses aktive, prozessorientierte Vorgehen einen passenden Forschungsansatz erfordert. Im Programmteil LiWE haben wir versucht, ihn in Form koproduktiver Forschungs- und Lernprozesse aller am Programm Beteiligter anzulegen. Darin drückt sich unser Selbstverständnis und unsere Auffassung dazu aus, wie praxisrelevantes Wissen generiert werden kann.

Möglichkeiten für Reflexion und Interaktion zur kooperativen Wissenserzeugung versuchten wir mit unseren Handlungen, in unserem Gestaltungsbereich durch die Anlage einer bestimmten Architektur für die Gestaltungsprojekte und durch Orientierungen für die Art und Weise der Zusammenarbeit zu initiieren.

Grafik Eierfolie mit versch. Arbeitsformen

Anknüpfend an die Forschungstradition von QUEM/ABWF haben wir 2001 eine Projektarchitektur entwickelt, von der wir gehofft hatten, dass sie

- die professionelle Arbeitsteilung und die speziellen Erfahrungsbereiche der beteiligten Wissenschaftler, Berater und Mitglieder der Weiterbildungsorganisationen und des Programmmanagements berücksichtigt und
- zum Verbinden von Alltags- und wissenschaftlichem Wissen
- durch den Diskurs zwischen gestalten und forschen beitragen kann.

Damit waren für jede der beteiligten Gruppen differenzierte Gestaltungs- und Forschungsfelder verbunden, die über die verschiedenen Handlungs-, Unterstützungs- und Reflexionsebenen eng miteinander gekoppelt waren/sind. Strukturell waren/sind damit Interaktionen zwischen Gruppen angelegt.

Bemerkenswert ist auch, dass in heterogenen Projektverbänden gearbeitet wurde und versucht wurde, aus der für alle Lerngruppen typischen Differenzenerfahrung gemeinsames Wissen und für jeden Gestaltungsraum spezifisches Wissen zu bestimmen.

In den Gestaltungsprojekten hatten/haben wir mit einer kontinuierlichen Rollen- und Funktionsvergewisserung aller Beteiligten zu tun, die die Eigeninteressen der Beteiligten berücksichtigte und an den gemeinsamen Zielen überprüfte. Welche Probleme damit verbunden sein könnten, war im Konkreten nicht absehbar. Heute können Erfahrungen diskutiert werden.

Als ihren bisherigen Projekterfahrungen widersprechend und ungewöhnlich wurde z.B. die aktive Beteiligung des Programmmanagements an den Projektverbundtreffen

zurückgespiegelt. Inwiefern sie als irritierend und deshalb als förderlich oder als hinderlich empfunden wurde, bleibt damit noch offen.

Mit diesem intervenierenden und reflexiven Forschungsansatz scheint also auch ein besonderes Rollen- und Funktionsverständnis der Beteiligten verbunden zu sein, über das eine weitere Verständigung lohnen könnte.

Insgesamt erlangte im Programm die Zusammenarbeit in diesen Veränderungs- und Lernprozessen besondere Bedeutung. Deshalb haben wir zu Programmbeginn Grundsätze für die Zusammenarbeit aller Beteiligten in den Gestaltungsprojekten formuliert (Mitarbeiter der WBE, Innovationsberater, wissenschaftliche Begleiter, Programmmanagement/Projektkoordinatoren):

Folie

Gestaltungsprojekte im Themengebiet „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ sind gemeinsame Lernprozesse, die getragen werden von:

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

Wirksam wurden diese Grundsätze auch als Prüfkriterien für das Realisieren der Programmatik und wirkten damit als Selbstanspruch. (auch des PMs)

Diskussionen um die Realisierung dieses Anspruchs rankten sich auch darum, inwiefern einige dieser Grundsätze miteinander konkurrieren z.B. wenn Offenheit in der Darstellung der Projektverläufe in den Verbundtreffen in Anwesenheit des Programmvertreters gefordert ist und gleichzeitig alle wissen, dass die weitere

Förderungsempfehlung vom Projekterfolg abhängt. Wir haben dafür versucht, jeweils eigene Lösungen zu finden.

Noch mal Folie Eierstruktur

Schwierig war/ist auch die Funktionsabgrenzung zwischen den unterschiedlichen Beteiligtengruppen, denn eigentlich waren/ sind alle gestaltend, beratend und forschend tätig. Unterschiedlich waren/ sind nur die Handlungs- und Reflexionsebenen und damit die Akzentuierung der Tätigkeitsanteile.

Inwiefern diese strukturellen und prinzipiellen Vorgaben von den Projekten erschlossen und in welcher Form sie kontraktiert wurden, war in den einzelnen Projektverbänden unterschiedlich – sowohl abhängig von den Themen als auch von den handelnden Personen.

Es ist meiner Meinung nach ein besonderes Merkmal des Programms, das und wie die in der Projektarchitektur angelegten Kommunikations- und Interaktionsräume zum gemeinsamen Finden neuen Wissens von den in den jeweiligen Projektverbänden Beteiligten jeweils unterschiedlich erschlossen und verändert wurden. Wie das genau war und welche konkreten Lösungen dabei entstanden sind, haben die wiss Begleitteams versucht selbstreflexiv und oft kommunikativ validiert zu ergründen und nachvollziehbar darzustellen. Das werden wir sicher in den folgenden Beiträgen genauer hören.

Insgesamt wird darin die im Programmrahmen mögliche und praktizierte Flexibilität, Variabilität und Dynamik deutlich und der dahinter liegende Grundsatz der Pluralität, der sich in der Vielzahl beschrittener Wege, eingesetzter Methoden und genutzter Erklärungsansätze realisiert /hat.

Mit diesem Anriss wollte ich deutlich machen, wie wir im Programmbereich LiWE mit dem eigenen Programmmanagementhandeln versucht haben, zu einer Passung zwischen dem Gegenstand des Programms, dem Programmanliegen, dem Forschungsansatz und dem Wissenschaftsverständnis sowie der Programmdurchführung beizutragen.

Offen geblieben ist bisher, inwiefern das, was im Rahmen des LiWE-Bereichs von den Beteiligten praktiziert wurde, nun als eine zeitgemäße Variante von Handlungs-, Aktions-, reflexiver Praxisforschung oder Mode 2 zu deuten ist, ob diese Praktiken besonders für bestimmte Gegenstandsbereiche geeignet sind und ob die noch zu diskutierenden Merkmale unserer Praktiken eine spezielle Art von Forschung vermuten lassen, was die Wissenschaftlichkeit dieses Forschungshandelns ausmacht und ob diese Forschung einer bestimmten Forschungsorganisation bedarf, die auch Konsequenzen für das Wissenschaftssystem hätte?

Das können wir aber wohl nur gemeinsam zu klären versuchen und daher freue ich mich auf anregende Diskussionen mit Ihnen an diesen beiden Tagen.

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

Erwachsenenpädagogische Forschung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse

Prof. Dr. Ortfried Schöffter

Ortfried Schöffter

Thesenpapier: Merkmale eines neuen Forschungstyps

1. Zielstellung des workshops: strukturelle Nachhaltigkeit des Programms Lernkultur auf Design-Ebene

Ein wichtiges Erkenntnisinteresse unseres workshops bezieht sich darauf, Eckpunkte eines neuen Forschungstyps zu bestimmen, wie er sich als sozialwissenschaftlicher Ertrag im Verlauf des Aufgabenschwerpunkts LiWE in mehreren Entwicklungsschritten auf einer konzeptionellen Ebene der Begleitforschung herausgebildet hat. In der gemeinsamen Diskussion mit Partnern innerhalb und außerhalb des Programms lassen sich Vergleiche zu anderen Ansätzen von „Handlungsforschung“ herstellen und hierbei mögliche Profile unterscheiden.

2. Merkmal (1): „Embeddedness“ in gesellschaftliche Transformationsprozesse
Sozialwissenschaftliche Forschung findet im Sinnkontext einer **Diagnose gesellschaftlicher Transformationsprozesse** statt und ist in diesem Zusammenhang einer **Innovationsstrategie** kritisch verpflichtet. Dies findet z.B. in der Bezeichnung: „Forschungs- und Entwicklungsprogramm seinen Ausdruck.

Begleitforschung als integraler Bestandteil einer gesellschaftlichen Innovationsstrategie wirkt durch die konzeptionelle Verknüpfung von Forschung, Beratung und methodische Gestaltung als **strukturelle Intervention** auf die Praxisfelder der beruflichen Weiterbildung.

Diese Einbettung sozialwissenschaftlicher Forschung in einen gesellschaftlichen Transformationsprozess ist kein exotisches Spezifikum von LiWE, sondern ist ein zentrales Merkmal von Rahmenbedingungen, das das Programm Lernkultur mit ähnlichen „bildungspolitisch motivierten Forschungs- und Entwicklungsprogrammen“ auf Bundes-, Länder- und EU-Ebene teilt.

Merkmal (2): Forschung zielt somit auf die **Konstituierung gesellschaftlicher Entwicklungsfelder und auf gemeinsame Wissensproduktion in der Praxis ab**

Hierauf können wir wohl durch die Beiträge von Jürgen Howaldt und Kristine Baldauf-Bergmann genauer eingehen

Für die Sicherung von Nachhaltigkeit des hier zu bestimmenden Forschungstyps ist daher sein bildungspolitisch akzentuierter **Interventions- und Dienstleistungscharakter** in den Blick zu nehmen. Er bildet den Begründungsrahmen für seine Entwicklungslogik und der an sie anschließenden Gestaltung des konzeptionellen Designs von Begleitforschung.

3. Merkmal (3): Gestaltungsvarianten auf der konzeptionellen Ebene des Designs

Sozialwissenschaftliche Begleitforschung entwickelt und verantwortet im Rahmen einer impliziten oder explizit reflektierten Innovationsstrategie (Programm-Ebene) ein **bereichsspezifisches Design**, das neben den substantiell-inhaltlichen Einzelergebnissen des Entwicklungsprogramms ebenfalls Ertrag ihrer Entwicklungsforschung ist. So legen die wissenschaftlichen Begleitungen in den QUEM- Projekten Berichte über die jeweilige konzeptionelle Gestaltung ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit vor.

Merkmal (4): Intermediarität von Forschung

Zwischen der bildungspolitischen Ebene des gesellschaftlichen Entwicklungsprogramms und der Projektebene bereichsspezifischer Designs fällt der wissenschaftlichen Begleitung eine **intermediäre Rolle** zu, in der sie zu einer **Vermittlungsinstanz** in der Spannungslage

zwischen Programm- und Projektebene gerät, wodurch sie eine nach beiden Seiten hin kritische **Übersetzungsfunktion** zu übernehmen hat.

Die Situation wissenschaftlicher Begleitung „zwischen den Stühlen“ wird morgen früh von Jörg Knoll kritisch zur Diskussion gestellt.

4. Vielfalt des Ertrags auf der Ebene der Design-Entwicklung

Ein wichtiger Ertrag der Teilschwerpunkte im Programm Lernkultur: Kompetenzentwicklung besteht in der Erarbeitung und Erprobung unterschiedlicher Designs im Kontext einer übergreifenden gesellschaftlichen Interventionsstrategie, die es in ihren Spezifika noch genauer auszudeuten gilt.

Im Laufe dieses Workshops fokussieren wir auf eine Variante, nämlich auf das von uns verantwortete Interventionsdesign: „Pädagogische Organisationsberatung“. Wir möchten an unserem Beispiel zentrale Merkmale eines neuen Forschungstyps herausarbeiten und sie in den Ko-Referaten und Diskussionen mit anderen Konzepten und Erfahrungen in Beziehung setzen.

5. Das Forschungsdesign: Pädagogische Organisationsberatung als Innovationsstrategie

Der Interventionscharakter kommt in dem strukturellen Verbund von drei Teilsystemen zum Ausdruck:

Konzeptionell verknüpft werden

Berater-System + Beratungs-System + Organisations-System

- Das **Berater-System** wird zum Ausgangspunkt einer pädagogischen Intervention in das Praxisfeld institutionalisierter Erwachsenenbildung.

- Das **Beratungs-System** wird als ko-produktive Praxis lernförderlicher Settings im Sinne pädagogischer Dienstleistung verstanden.

- Das **Organisations-System** wird zum Entwicklungs-(Ziel-)feld der pädagogischen Intervention

6. Merkmal (5): Die Differenz zwischen Design und Setting

Neben der konstitutiven Dimension des Forschungs- und Entwicklungs-Designs, die sich nicht nur zu Beginn, sondern im Verlauf des Programms als ständige Gestaltungsaufgabe stellt, bezieht sich im vorliegenden Verbundprojekt der Gestaltungsauftrag von Begleitforschung auf die konzeptionelle Verantwortung und ko-produktive Mitarbeit in zwei methodischen Settings:

- Setting I umfasst die konzeptionelle Gestaltung eines **reflexiven Berater-Systems**
- Setting II bezieht sich auf die methodische Mitwirkung an der Planung; Selbstbeobachtung und Reflektion des **Beratungssystems** aus der Perspektive der Innovationsberater

7. Setting I: Das reflexive Berater-System

Folgende Einzelmerkmale sind kennzeichnend für den hier entwickelten Forschungstyp im Rahmen pädagogischer Organisationsberatung:

- Statt einer Gruppierung von Einzelberatern, geht es um die Konstitution eines kollegialen Beraternetzwerks als Kompetenznetzwerk
- Die wissenschaftliche Begleitung ist hierbei konstitutiver und reflexiver Bestandteil des Berater-Systems
- Methodische Nutzung der Perspektivendifferenz zwischen den beratenen WB-Einrichtungen
- Einige Berater sind gleichzeitig Funktionsträger auf der bildungspolitischen Programm-Ebene
- Institutionstheorie pädagogischer Organisation dient als orientierendes Deutungsangebot zur Bestimmung der Zieldimension pädagogischer Beratung

- Pädagogische Organisationsberatung versteht sich als Strategie zur Entwicklung pädagogischer Professionalität („organisationsgebundene“ pädagogische Professionalität im Leistungsprofil der Einrichtungen; Entwicklung pädagogischer Beratungskompetenz bei den InnovationsberaterInnen)
- Entwicklung einer ko-produktiven „Didaktik reflexiver Forschung“

Das Merkmal ko-produktiver Forschungsdidaktik wird in den Beiträgen von Christel Weber und Dorothea Schemme zur Diskussion gestellt. Hieraus folgt als weiteres Merkmal des neuen Forschungsparadigmas:

Merkmal (6): „Doppelte Hermeneutik“

Da Begleitforschung strukturell in einen sie übergreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozess eingebettet ist, wird ihre Forschungstätigkeit zum ko-produktiven Mitakteur des institutionellen Veränderungsprozesses, den sie mit initiiert und in ihrem Verlauf zu erforschen trachtet. Forschung wird reflexiver Bestandteil ihres Gegenstands

8. Setting II: Das Beratungs-System als reflexive Entwicklungsbegleitung

- Pädagogische Organisationsberatung dient der Klärung und Beratung von „authentischen Entwicklungsaufgaben einer konkreten Einrichtung
- Selbstdiagnose konkreter Einrichtungen zur Klärung von Entwicklungsaufgaben
- Initiierung und selbstevaluierende Begleitung von Veränderungsprozessen
- Initiierung und Begleitung eines Prozesses „zielgenerierender Lernprojektierung“
- Lernkultur bezieht sich auf die Innovationsfähigkeit durch den Aufbau reflexiver Lernräume

Diese Dimension wird in dem Beitrag von Birgit Hilliger in ihren methodischen Merkmalen genauer behandelt.

9. Merkmal (7): Die Differenz zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel

Die strukturelle Einbettung pädagogischer Organisationsberatung in einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess im Rahmen bildungspolitischer Programme wie „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, „Lebenslanges Lernen“, „Lernende Region“ etc. lässt erkennen, dass es primär um Prozesse eines übergreifenden institutionellen Wandels in der beruflichen Weiterbildung geht. Dieser beabsichtigte paradigmatische Wandel wird nun genauer als Zieldimension einer „**Re-Institutionalisierung**“ von Weiterbildung fassbar, die sich deutlich von Konzepten der Organisationsentwicklung in nur einer Einrichtung unterscheidet. Erforderlich werden daher eine **institutionstheoretische Fassung von Weiterbildungsorganisation** und auf sie bezogene Interventionsmethoden.

10. Dimensionen erwachsenenpädagogischer Institutionenforschung

Sozialwissenschaftlich angeleitete erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze werden in drei Dimensionen methodisch realisiert:

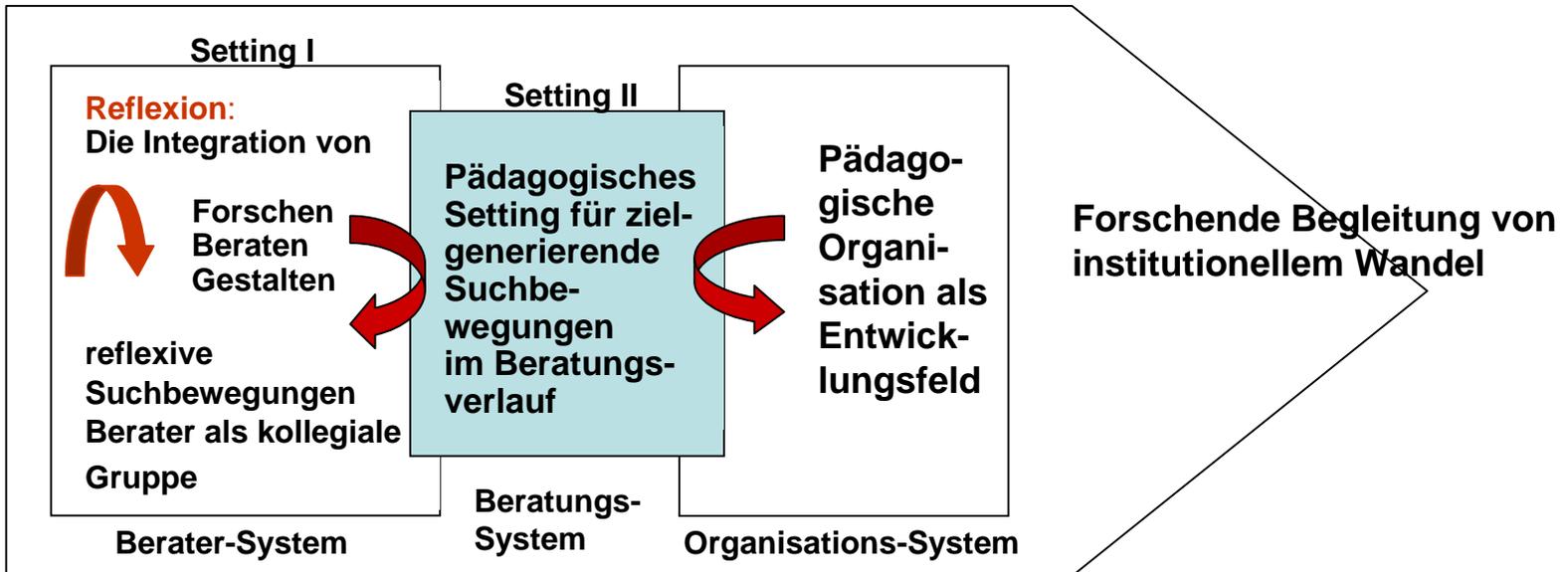
- Vergleich differenter Entwicklungs- und Forschungs-Designs
- Forschende Explizierung von Deutungen institutionellen Strukturwandels
- Beratungsforschung im Setting I
- Pädagogische Organisationsforschung im Setting II

Merkmal (8)

Übergreifend werden in der gestaltenden Mitwirkung der wissenschaftlichen Begleitung im Berater-System methodische Ansätze einer „Didaktik ko-produktiven Forschungshandelns“ als **Pädagogischer Typ von Handlungsforschung** beschreibbar, in dem in Übereinstimmung mit Jürgen Howaldt das Verhältnis von Forschung und Praxis als ein **gemeinsamer Lernprozess** der Wissensproduktion organisiert wird.

Gesellschaftsdiagnose: Transformationsprozess und institutioneller Wandel

Forschungsdesign als Innovationsstrategie



Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion

Prof. Dr. Jürgen Howaldt

Neue Formen der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion

Thesen zum Experten-Workshop

Humboldt-Universität zu Berlin
Februar 2006

Prof. Dr. Jürgen Howaldt

Das Institut

Die Sozialforschungsstelle ist eines der größten und traditionsreichsten sozialwissenschaftlichen Institute im Bereich der Arbeitsforschung in Deutschland.

45 WissenschaftlerInnen forschen, beraten und evaluieren zu aktuellen Fragen der Arbeitswelt. Sie werden von 45 StudentInnen und SachbearbeiterInnen unterstützt.

Unser modernes Forschungsprofil zielt auf eine aktive Verzahnung von Wissenschaft und Praxis.

Wir beraten Unternehmen, Politik und Verbände in regionalen und transnationalen Netzwerken.

Pro Jahr werden ca. 50 Projekte im gemeinsamen Betrieb durchgeführt.



Selbstorganisation und Vernetzung

Wir strukturieren unsere Arbeit in thematischen Handlungsfeldern.

Unsere Organisation ist dezentral und netzartig mit flachen Leitungsstrukturen.

Teilautonome Forschungsbereiche sind unsere zentralen Handlungseinheiten.

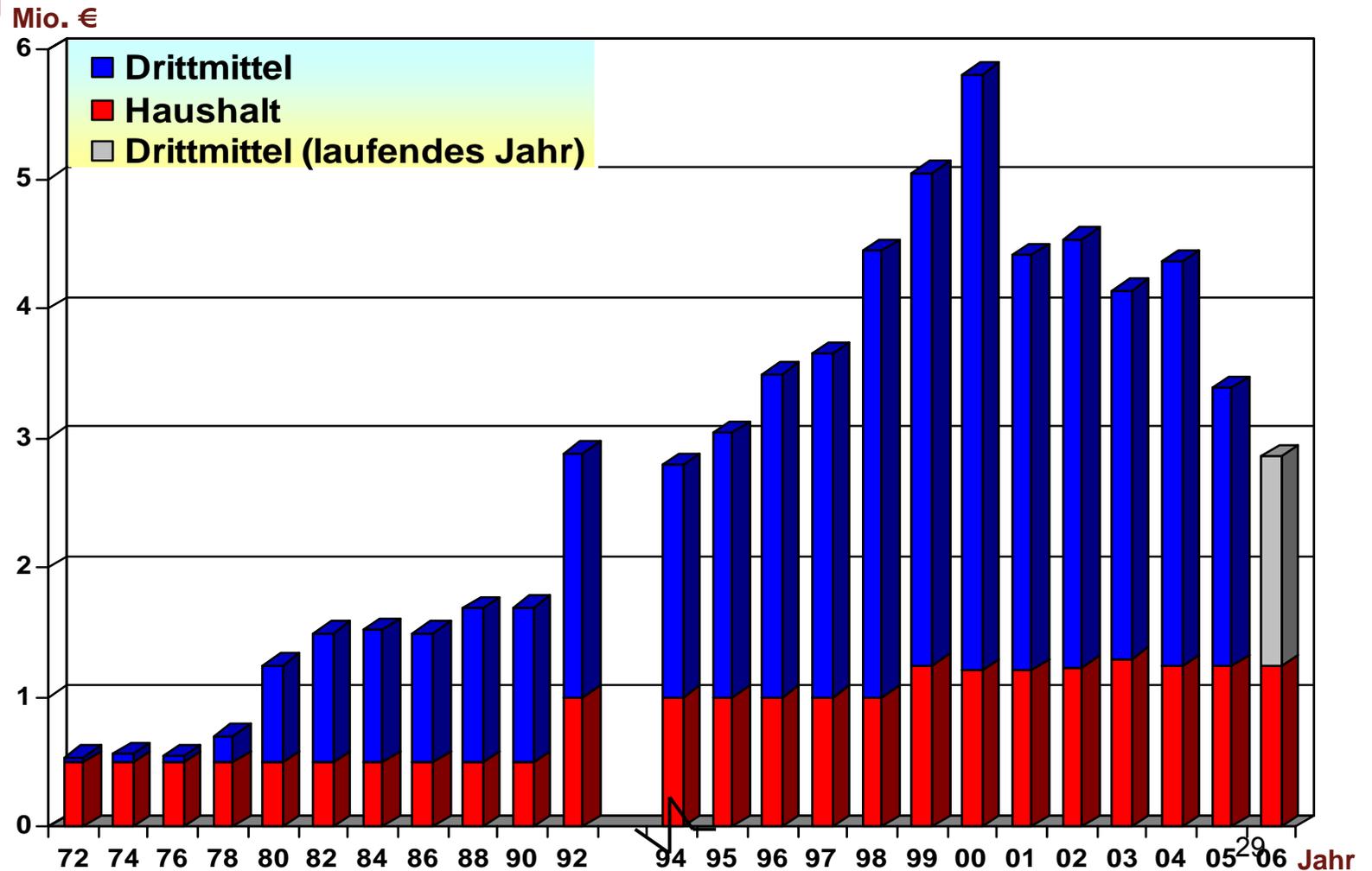
Als nach innen und außen vernetzte Einheiten verbinden die Forschungsbereiche die Nähe zu gesellschaftlichen Handlungsfeldern mit einer entwickelten internen Kooperationskultur.

Das Institutsmanagement sichert transparente Informations- und Entscheidungswege sowie die Profilierung des Instituts nach außen als Voraussetzung unserer Leistungsfähigkeit.

Steuerungsinstrumente: Zielvereinbarungen, Leitbild, kontinuierliche Evaluation, Forschungsprogramm.

Finanzierung

Qspg/Es/Kshfo I px bräu



Der Aufschwung der Diskussion zum Verhältnis von Forschung und Beratung ist Ausdruck einer tiefgreifenden Problematisierung des traditionellen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis infolge der sich herausbildenden Wissensgesellschaft.

Auf diesen historischen Umbruch haben die Sozialwissenschaften noch keine adäquaten Antworten gefunden.

„Moderne Systeme sind in gewisser Weise durch die reflexive Inkorporation des sich ent-wickelnden sozialwissenschaftlichen Wissens mitgestaltet; zum anderen organisieren sich die Sozialwissenschaften ihrerseits als konti-nuierliche Reflexion auf die Evolution dieser Systeme.“

(Giddens)

„Es geht jetzt um die Bestandsbedingungen des Wissenschaftssystems in einer gesellschaftlichen Umgebung, die sich stark verändert hat und zusammen mit dem Wissenschaftssystem selbst laufend weiter verändert“

(Weingart 2003, 87).

Nach Weingart sind in der Wissensgesellschaft *„alle Handlungsbereiche - Wirtschaft, Politik, Recht aber auch Familie, Gesundheit, Arbeit und selbst Freizeit - ... mehr oder weniger stark ‚wissensbasiert‘ in dem Sinn, dass systematisches wissenschaftliches Wissen unsere Wahrnehmungen, Reflexionen und Handlungen bestimmt.*



Wachsender Bedarf an sozialwissenschaftlicher Expertise

Herausbildung einer „**neuen Wissensordnung**“ (Weingart), in der das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis neu justiert wird.

Kern: die „*enge Kopplung*“ zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen.

Zentrales Kennzeichen der „neuen Wissensordnung“

Erhöhte Anforderungen an die Nützlichkeit
und Verwertbarkeit auch des
sozialwissenschaftlichen Wissens.

Die Wissenschaft verliert ihr Monopol „*auf die Erzeugung und Verwaltung von Expertise*“

(Willke 1998) und ***gerät selbst zunehmend unter Legitimitätsdruck.***

Die von Beck und Bonß beschriebene ungesteuerte Diffundierung sozialwissenschaftlichen Wissens bietet ***keine ausreichende Legitimationsgrundlage*** mehr.

Notwendig ist eine Neubeschreibung der spezifischen (Dienstleistungs-) Funktion der Sozialwissenschaften (für Unternehmen, regionale Akteure, Politik etc.).

Skepsis in den Sozialwissenschaften

Notwendig ist jedoch die *Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Praxis*, die zu einem Abbau der gewachsenen Kommunikations-barrieren und zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von sozialer Distanz und Anschlussfähigkeit an die gesellschaftliche Praxis beitragen.

Ohne zu übertreiben kann man sagen, dass es eine der praktisch wichtigsten Aufgaben soziologischer Aufklärung ist, begreiflich zu machen, wie wenig das bisherige Denken zu einem brauchbaren Verständnis von Veränderungs- und Transformationsprozessen beiträgt und dazu befähigt, die Eigenlogik autonomer Systeme zu respektieren und dennoch notwendige Veränderungen in Gang zu setzen.

(Helmut Willke 1994)

Herzstück

**Disziplin- und institutionenübergreifende
Projektnetzwerke**

Mittelpunkt

**Produktion von Wissen im Kontext
betrieblicher
und regionaler Innovationsprozesse**

Themen

Entwicklung und Erprobung neuer Arbeits- und Organisationsformen

Aufbau interorganisationaler Kooperations- und Lernnetzwerke

Unterstützung von institutionellen Wandlungsprozessen in regionalen Netzwerken

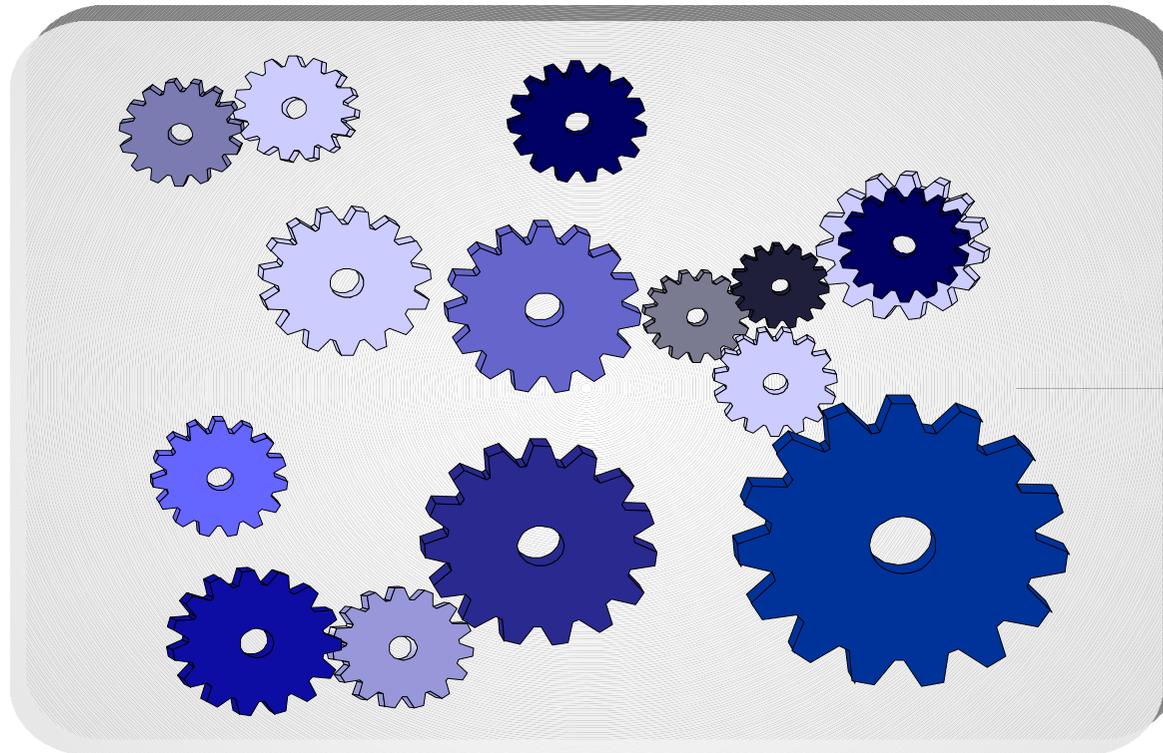
Charakteristika der neuen Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion

- Lösung spezifischer Probleme der Praxis
- Projektentwicklung und Problemdefinition als Verhandlungssache
- Problemlösung/Wissensproduktion erfolgen in einem komplexen Disziplin und Institutionen übergreifenden Netzwerk
- neue, ständig wechselnde Formen der Projektorganisation
- neue Arbeitsweisen
- multidimensionale Gütekriterien

Sozialwissenschaften liefern dabei kein technologisches Wissen, sondern vielmehr ***Mittel genauer Reflexion der Konzepte und Praktiken***, die das soziale Leben der Gesellschaft und ihrer Organisationen bestimmen. Sie liefern einen Beitrag zur Erhöhung der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstveränderung

(nach Anthony Giddens)

Betriebliche Reorganisation im regionalen Kontext



REKO

Gefördert im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT -
mit Mitteln der EU und des Landes NRW

44

Ein Projekt im Rahmen von **KIM** - Kooperationsinitiative Metall

Ziele des REKO-Projektes

Aufbau eines Lern- und Kooperationsnetzwerkes zwischen Unternehmen, Verbänden sowie Forschungs- und Beratungseinrichtungen der Dortmunder Metallindustrie

Unterstützung organisatorischer und personeller Innovationsprozesse

Befähigung der Betriebe zur dauerhaften Anpassung ihrer organisatorischen und qualifikatorischen Strukturen an sich verändernde Rahmenbedingungen

Weiterentwicklung des Beratungs- und Unterstützungsangebotes im Hinblick auf die spezifischen Belange der beteiligten KMUs

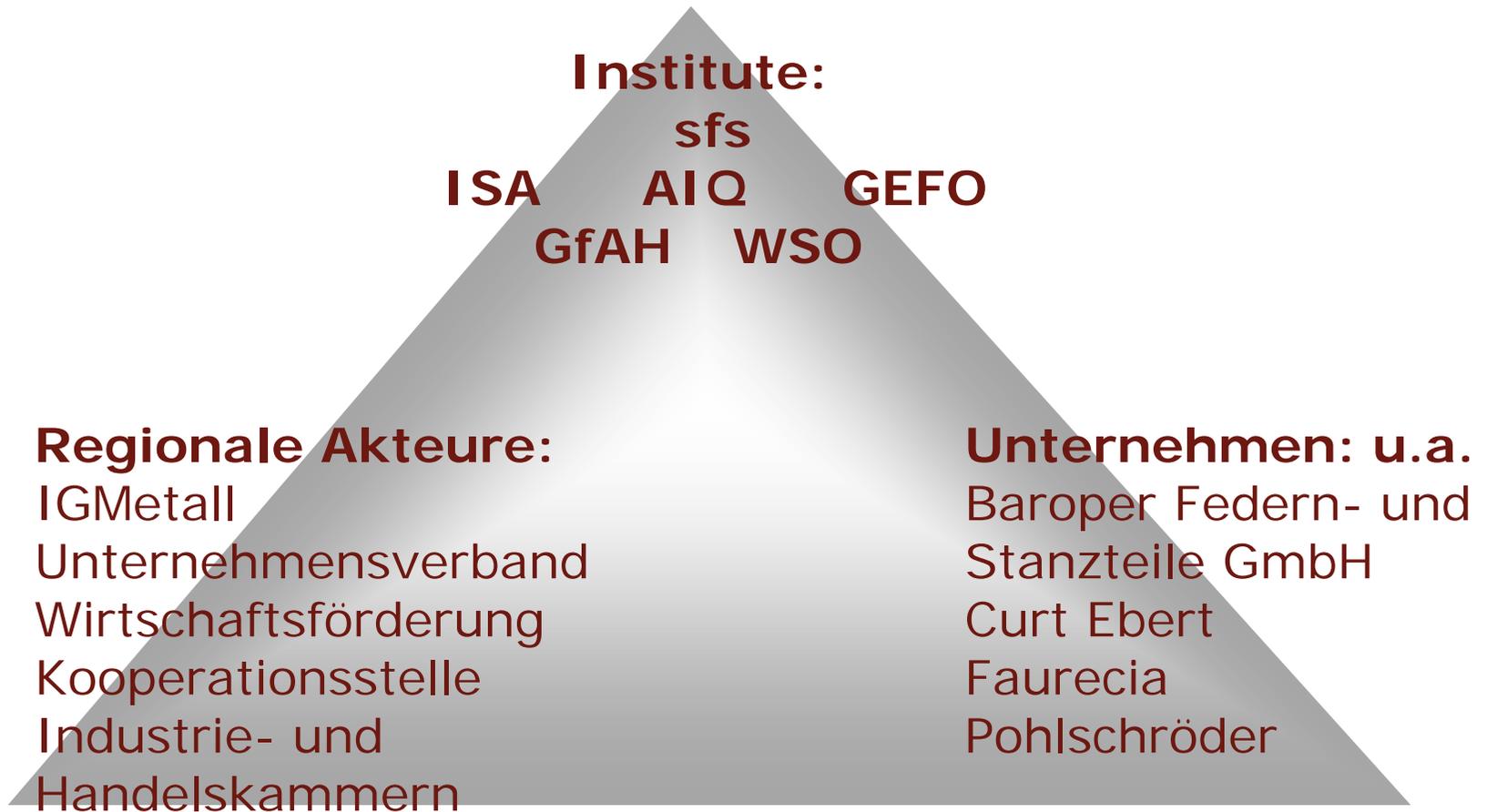
Konzeptionelle Grundlagen

Entwicklung neuer Lern- und Beratungsarrangements
für KMU's

Aufbau eines Lernnetzwerkes von Beratern, Betrieben
und regionalen Akteuren

Ziel: Nachhaltige Erhöhung der
Lern- und Anpassungsfähigkeit
der beteiligten Betriebe

Die Projektbeteiligten



Was macht REKO?

Begleitung von betrieblichen Umstrukturierungsprozessen

Auswahl und Implementierung von IuK-Technologien

Entwicklung der Organisations- und Unternehmenskultur

Analysen des Qualifizierungsbedarfs und der Qualifikationspotenziale

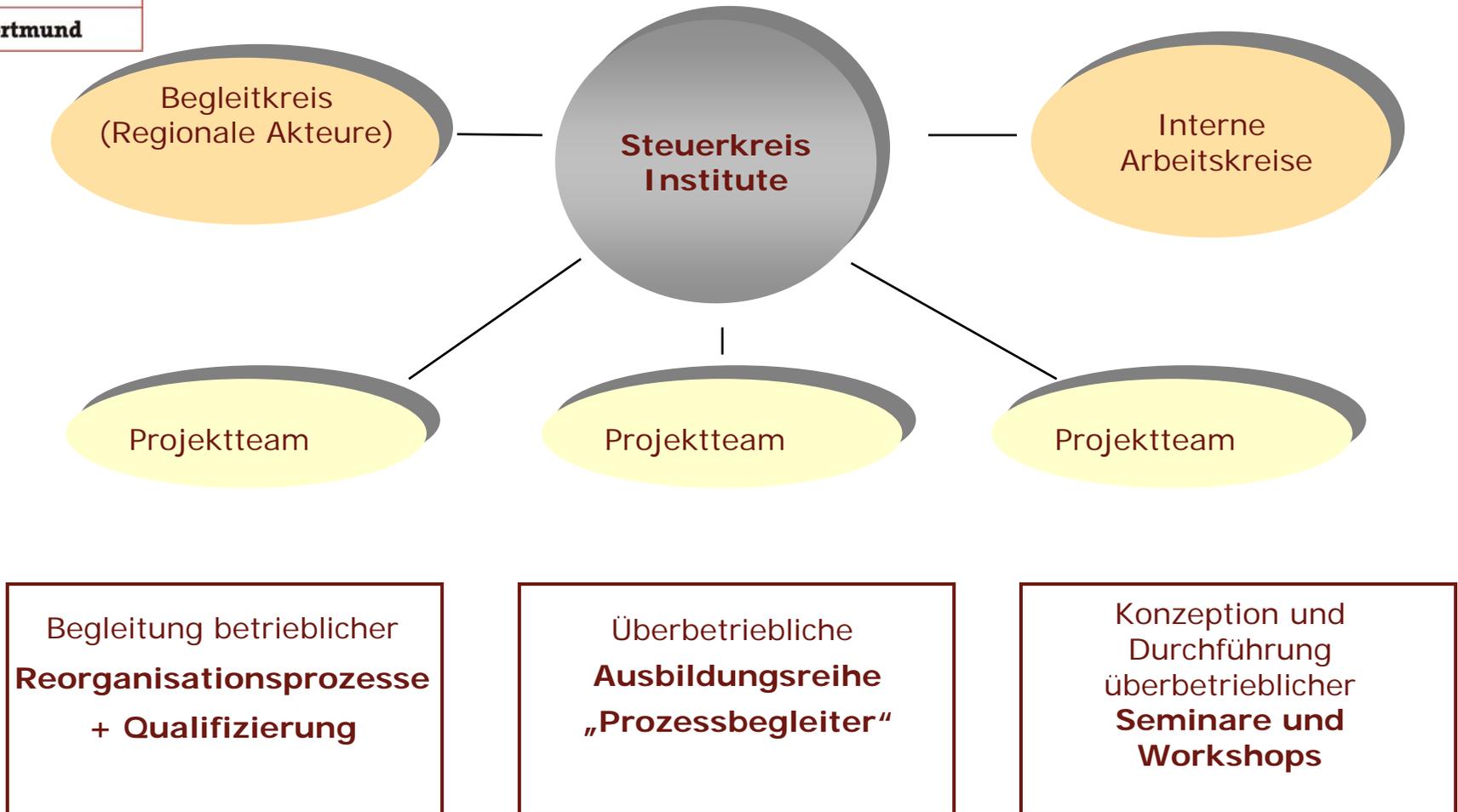
Organisations- und Qualifikationsentwicklung in allen betrieblichen Funktionsbereichen

Problemlösungen in den Bereichen Qualitätssicherung, Arbeits-, Umweltschutz, Leistungsgratifizierung

Stärken- und Schwächenanalyse unter besonderer Betonung des sozialen Innovationspotenzials

Methodenhilfen durch moderierte Gruppengespräche, Supervision, Ideenwerkstätten und Evaluation

Die Arbeitsschwerpunkte des Projektes



Lern- und Kooperationsnetzwerke können einen Beitrag zur Unterstützung betrieblicher Reorganisationsprozesse leisten

Für Betriebe:

- Verzahnung von Reorganisations- und Qualifizierungsprozessen
- Abstimmung betrieblicher und überbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen
- Qualifizierte Beratung mit festen Ansprechpartnern, einheitlichen Leitbildern und abgestimmten Vorgehensweisen
- Zugriff auf Kompetenzpool ohne zusätzliche Kosten und Risiken
- Möglichkeiten des Lernens von vergleichbaren Betrieben aus der Region

Instrumente und Kenntnisse der Wissenschaft sind nicht ohne weiteres Instrumente und Erkenntnisse der Gesellschaft, wissenschaftliche Wahrheiten bzw. Unwahrheiten nicht notwendigerweise auch lebensweltliche Wahrheiten bzw. Unwahrheiten der gesamten Gesellschaft.

(Niklas Luhmann 1975)

Fazit

Neue Formen der Wissensproduktion bieten Chancen, die Leistungsfähigkeit und Relevanz sozialwissenschaftlicher Forschung in der Wissensgesellschaft zu erhöhen.

Sie sind Basis für koevolutionäre Lernprozesse zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen.

Zentrale Fragen

- Welches ist der spezifische Beitrag der Sozialwissenschaften im Kontext gesellschaftlicher Innovations- und Modernisierungsprozesse im Vergleich zu anderen, nicht wissenschaftlichen Wissensproduzenten?
- Was ist die besondere Qualität „sozialwissenschaftlichen“, d. h. nach bestimmten Regeln im Wissenschaftssystem produzierten und geprüften Wissens?
- Wie wird sich die zukünftige Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen neuen Formen der Wissensproduktion und den traditionellen akademischen Formen entwickeln?⁵³

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

*Pädagogische Organisationsentwicklung und –forschung in paradigmatischen
Veränderungsprozessen: wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als
Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten*

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern

Kristine Baldauf-Bergmann

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern

I. Zur Konstituierung von Entwicklungsfeldern

Mit dem Thema „Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern“ geht es um die Fragen *einer konstruktiven Vermittlung* zwischen

a) einer leitenden Programmorientierung

im Forschungs- und Entwicklungsprogramm sind das im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ etwa die Förderung der Selbstlernkompetenz in gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhängen (auf der Ebene biographischer Lebensverläufe, Organisationen, Regionen), sowie entsprechend zu entwickelnde Lernarrangements, die der Unterstützung dieser Selbstlernkompetenz dienen

b) und einem zu ermittelnden Veränderungsbedarf in der Weiterbildungspraxis,

der mit den Anliegen und Themen in Zusammenhang steht, auf die sich das Forschungs- und Entwicklungsprogramm bezieht (Gesellschaftlicher Wandel, Veränderung des Lernens, Veränderungen in der Weiterbildungsorganisation)

Im Gegensatz zur Implementierung von Programmzielen in ein Praxisfeld, geht es mit den Bemühungen um eine konstruktive Vermittlung zwischen einer leitenden Programmorientierung und dem Veränderungsbedarf in der Weiterbildungspraxis darum, *nachhaltige Entwicklungen* in Bewegung zu setzen, die in hohem Maß praxis- und kontextnah angelegt sind, weil sie in einen Sinnzusammenhang eingebettet sind, der mit den Akteuren koproduktiv generiert wird.

Wenn hier im Folgenden von Entwicklungsfeldern die Rede ist, so sind damit Arbeitszusammenhänge (zwischen Akteuren aus der Weiterbildungspraxis, der wissenschaftlichen Begleitungen von Modellprojekten und dem jeweiligen Programmmanagement) gemeint, in denen im Sinne einer solchen konstruktiven Vermittlung Entwicklungsziele generiert und auf den Weg gebracht werden, die sowohl *praxis- und kontextnah* angelegt sind, als auch *auf einer übergreifenden Strukturebene* zu einem generellen Wandel von Lernkultur beitragen können.

Ich werde nun anschließend näher darauf eingehen, wie es sich aus der Perspektive und von der Arbeitsebene der wissenschaftlichen Begleitung darstellt, sich den Aufgaben einer konstruktiven Vermittlung zwischen Programmorientierung und Weiterbildungspraxis im Rahmen von Modellprojekten anzunehmen.

Dabei werde ich insbesondere erläutern, in welche Rolle wissenschaftliche Begleitungen mit dieser intermediären Aufgabe kommen und welche Prinzipien und Aufgaben sich daraus – aus der Sicht des Arbeitsbereiches pädagogische Organisationsberatung und –forschung - für die Konstituierung eines Forschungsdesigns ergeben, mit dem nachhaltige Entwicklungsfelder in der Weiterbildungspraxis konstituiert werden können.¹

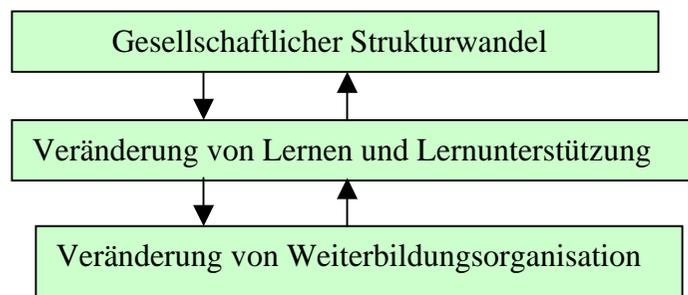
¹ Wie sich die Frage einer konstruktiven Vermittlung zwischen Programmorientierung und den Praxisfeldern des Lernens in der Arbeit (Stichwort „Entwicklung von Arbeit durch Lernen in der Arbeit“) im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA) und aus Perspektive der Leitung dieses Bereiches darstellt, hat Frau Dr. Reuther im Anschluß an diesen Beitrag geschildert (s. Anhang, Teil II der Dokumentation).

II. Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern – aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung und Durchführung von Modellprojekten

1. Die intermediäre Aufgabe von Modellprojekten²

Wenn man nun das Anliegen einer konstruktiven Vermittlung zwischen leitender Programmorientierung und Veränderungsbedarf in der Weiterbildungspraxis betrachtet, so hat es man es im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ mit einem *Themenfeld* zu tun, auf das sich das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, wie auch die Akteure aus der Weiterbildungspraxis von verschiedenen Richtungen her und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Handlungsrelevanzen in je spezifischer Weise beziehen.

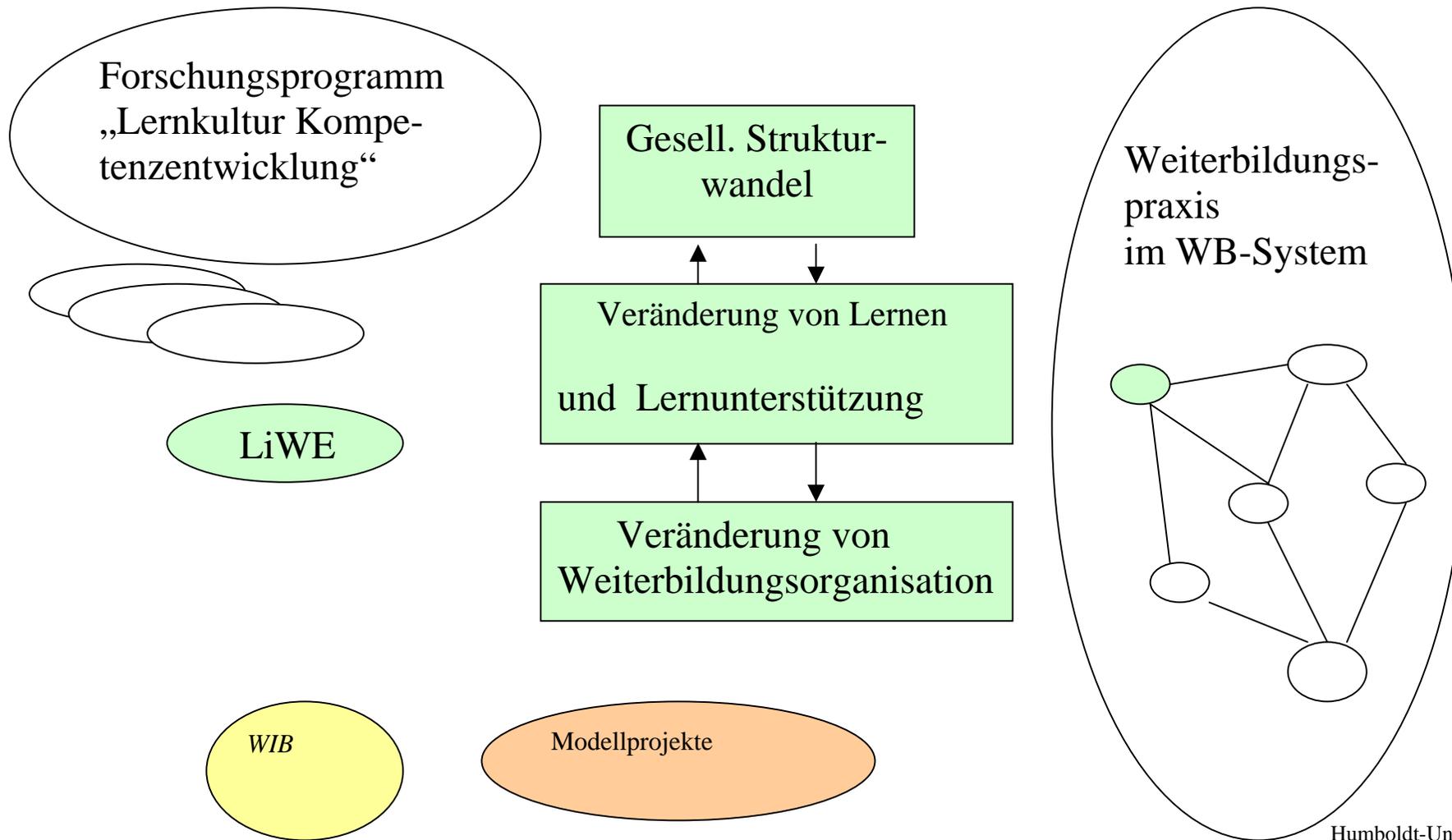
Dieses *Themenfeld* umfasst die Fragen nach dem Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Strukturwandel, den daraus hervorgehenden Konsequenzen für die Veränderung des Lernens und von Lernunterstützung und den damit einhergehenden Herausforderungen an die Veränderung von Weiterbildungsorganisation. (s. auch **Grafik 1 unten**):

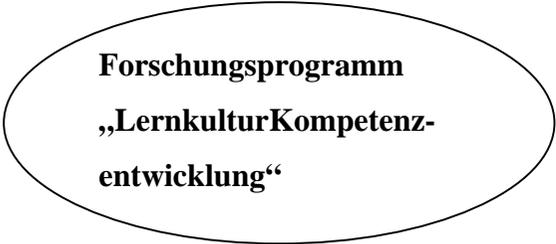


Dabei ist anzumerken, dass wir mit Organisation nicht nur die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen im eng einrichtungbezogenen Sinn meinen, sondern auch kooperative Strukturen zwischen Weiterbildungseinrichtungen, so z.B. Netzwerkstrukturen von Bildungsanbietern, die es ermöglichen im Verbund ein grösseres Spektrum von Weiterbildung anzubieten, als sie es als einzelne Anbieter könnten)

² Mit Modellprojekten sind hier in der Regel einrichtungsübergreifende Verbundprojekte gemeint

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern (Grafik 1)





**Forschungsprogramm
„Lernkultur Kompetenz-
entwicklung“**

Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“:

Die bildungspolitische Programmatik des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ steht hier schon für eine bestimmte Diagnose und Analyse des Themenfeldes. So besteht die leitende Programmorientierung darin, dass von einem Wandel zum selbstorganisierten Lernen (SOL) ausgegangen wird. Im Gegensatz zu der im Zusammenhang selbstorganisierten Lernens häufig vertretenen These einer De-Institutionalisierung wird allerdings hervorgehoben, dass gerade auch selbstorganisiertes Lernen der professionellen und organisatorischen Unterstützung bedarf. Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens stelle eine Herausforderung für die organisierte Weiterbildung dar, weil die Herausbildung von neuen Lerndienstleistungen Veränderungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen voraussetze. Im Programmbereich Lernen in Weiterbildungseinrichtungen steht die Unterstützung der Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen im Zentrum.

Anzumerken ist noch einmal, dass diese formulierte bildungspolitische Programmatik als ein erster Schritt im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses der Zielgenerierung zu verstehen ist, der im weiteren Verlauf noch einer praxisfeldbezogenen Bestimmung bedarf.

Weiterbildungspraxis im WB-System

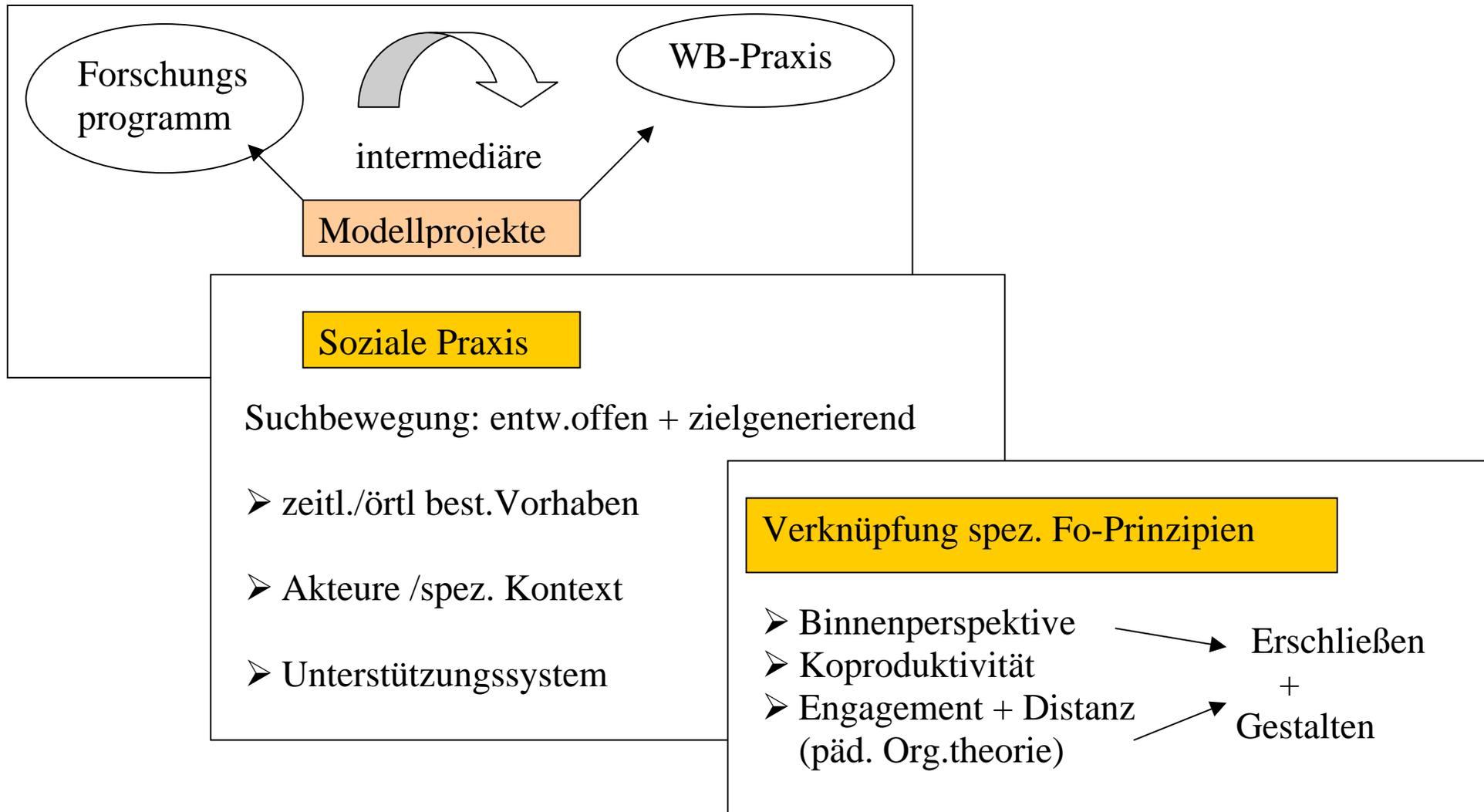
Weiterbildungspraxis im Weiterbildungs-System:

Auf Seiten der Weiterbildungspraxis wird das Themenfeld –gesellschaftlicher Wandel-verändertes Lernen/Lernunterstützung-veränderte Weiterbildungsorganisation – von den Akteuren häufig als diffuser Veränderungsdruck wahrgenommen. Allerdings ist meist auch unklar, wohin die Anzeichen für ein verändertes Lernen weisen und was das für die Organisation von Weiterbildung bedeutet. Damit verbunden stellt sich ja auch die Frage, welche Entwicklungen in den Weiterbildungseinrichtungen in Gang gesetzt werden können, um im gesellschaftlichen Wandel gestaltungs- und handlungsfähig zu sein. Da die jeweiligen Einrichtungen selbst als Teil eines Weiterbildungssystems zu verstehen sind, sind damit zugleich Entwicklungen gefragt, die sich auf einrichtungsübergreifende Strukturen beziehen.

Intermediäre Aufgabe: Generierung von Entwicklungszielen im Modus wechselseitiger Aussteuerung

Eine konstruktive Vermittlung zwischen Programmorientierung und Weiterbildungspraxis ermöglicht es nun, dass die Programmziele nicht vorausgesetzt werden müssen (in der Gefahr an der Realität von Weiterbildungspraxis vorbeizugehen), sondern dass es im Zuge von wechselseitigen Aussteuerungsprozessen zu einer sich zunehmend präzisierenden Zielformulierung kommen kann, über die kontext- und praxisnahe und zugleich nachhaltige Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis angestossen werden können. Diese wechselseitige Aussteuerung, die Explikation und Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven geschieht, entlang und mit Bezug auf die jeweilig konkreten Projektvorhaben, in Modellprojekten. Die wissenschaftliche Begleitung solcher Modellprojekte steht somit in einer intermediären und konstituierenden Aufgabe, die über die bloße Durchführung bzw. Evaluation hinausgeht. Dies hat Konsequenzen für die Forschung.

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern (Grafik 2)



3. Welche Konsequenzen hat die intermediäre Aufgabe zur Konstituierung von Entwicklungsfeldern für die Forschung? (vgl. Grafik 2)

Modellprojekte

Aus der intermediären Aufgabe der Modellprojekte ergibt sich für die wissenschaftliche Begleitung, dass es hier nicht nur um die Erforschung ausgewählter Fragen als solche geht, sondern um die Konstituierung einer sozialen Praxis, dh. von Arbeits- und Lernstrukturen, in denen die Fragen des Themenfeldes zwischen Programm und Praxisorientierung mit der Perspektive auf nachhaltige Strukturveränderungen im Sinne eines Lernkulturwandels aufeinander bezogen werden können.

Soziale Praxis

Entlang der konkreten zeitlich und örtlich bestimmten Vorhaben, mit den jeweiligen Akteuren in ihrem spezifischen Kontext sind die Modellprojekte als soziale Praxis einer *Suchbewegung* zu strukturieren. Dass dies in einem Unterstützungssystem geschieht, trägt der einrichtungübergreifenden Perspektive Rechnung.

Verknüpfung spezifischer Fo-Prinzipien (Forschungsprinzipien)

Im Zusammenhang dieser sozialen Praxis einer Suchbewegung steht die praxisbezogene Erschließung des Themenfeldes - gesellschaftliche Strukturwandel- Veränderung von Lernen/Lernunterstützung-Veränderung von Weiterbildungsorganisation - im Sinne der wechselseitigen Bezugnahme und Aussteuerung im Mittelpunkt. *Forschung ist hier als Bestandteil einer solchen intermediären, sozialen Praxis gefragt, die der Konstituierung von Entwicklungsfeldern dient.*

Aus dieser intermediären Aufgabe ergeben sich wiederum drei *zentrale methodische Forschungsprinzipien*, die in der Funktion stehen, eine *enge Verknüpfung des Erschließens und Gestaltens von Veränderungsoptionen* zu ermöglichen.

- Binnenperspektive (um einen Zugang zum Veränderungsbedarf von Weiterbildungsorganisation aus Akteursperspektive gewinnen zu können)
- Koproduktivität (in der Explikation und Verschränkung von Perspektiven zwischen Programmorientierung und Weiterbildungspraxis)
- (die Verknüpfung von) Engagement + Distanz (um Entwicklungsziele und –wissen zu erschließen, die sowohl *praxis- und kontextnah* angelegt sind, als auch *auf einer übergreifenden Strukturebene* zu einem generellen Wandel von Lernkultur beitragen können)

4. Forschung als Integration mehrerer Handlungs- und Strukturebenen

In der Realisierung intermediärer Aufgaben geht Forschung über Evaluationsaufgaben hinaus. In der Verknüpfung von koproduktiven Prozessen des Erschließens und Gestaltens von Veränderungsprozessen erstreckt sich Forschung über mindestens drei Handlungs- und Strukturebenen, die mit dem Ziel der Konstituierung von Entwicklungsfeldern von unterschiedlichen Akteuren (Akteure aus der Weiterbildungspraxis, der wissenschaftlichen Begleitungen von Modellprojekten und dem jeweiligen Programmmanagement) aufeinander zu beziehen und gestalten sind (vgl. Grafik 3, s.u.). Es stellt eine große Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung von intermediären Modellprojekten dar, hierfür ein angemessenes Forschungsdesign zu entwickeln und zu begründen.

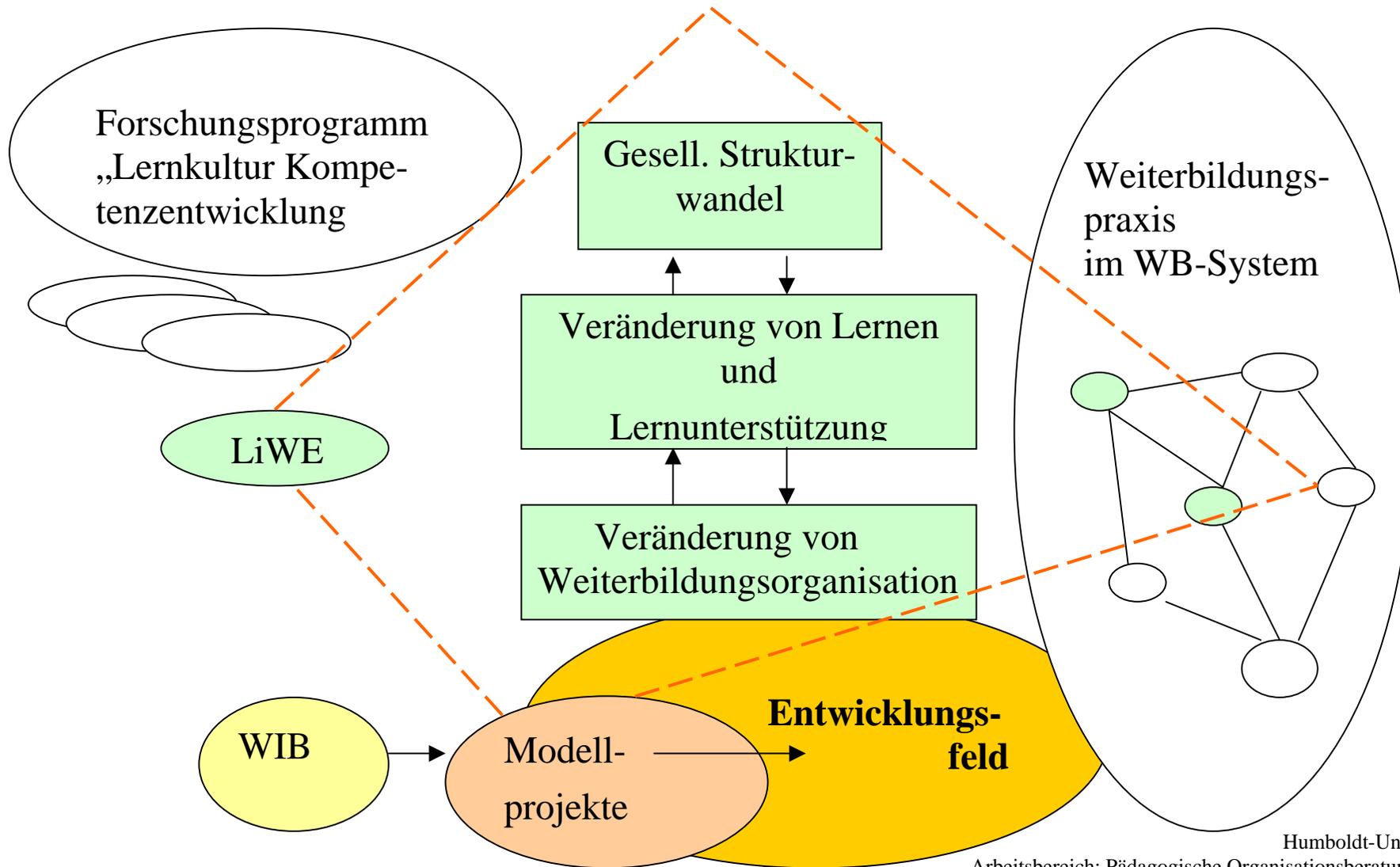
Gelingt es in dieser komplexen Weise eine Forschungspraxis als Bestandteil einer koproduktiven Suchbewegung zu etablieren und im Prozessverlauf von Modellprojekten auch zu steuern, so können über die Durchführung von Modellprojekten nachhaltige Entwicklungsfelder konstituiert werden. In der Verknüpfung von leitender Programmorientierung und dem Veränderungsbedarf der Weiterbildungspraxis kann so eine kooperative Arbeitsstruktur (vgl. gestrichelte Linie in Grafik 4) geschaffen und erprobt werden, in denen praxis- und kontextnahe Problemlagen aufgeschlossen und mit einrichtungsübergreifenden Entwicklungsperspektiven verbunden werden können.

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern (Grafik 3)

- Integration mehrerer Handlungs- und Strukturebenen -

- Forschen als gesellschaftliche Intervention und Suchbewegung
- intermediäre Modellprojekte als soziale Praxis der Verknüpfung von Forschen und Begleiten
- Verknüpfung von Forschungsmethoden zur Erschließung und Gestaltung des Gegenstandes

Forschung als Konstituierung von Entwicklungsfeldern (Grafik 4)



Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

*Pädagogische Organisationsentwicklung und –forschung in paradigmatischen
Veränderungsprozessen: wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als
Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten*

Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis

Christel Weber

Lernhaltige und lernförderliche Forschung – ein Prozess koproduktiver Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern

Vortrag auf dem Experten Workshop „Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel“, 27./28. Feb. 06 in Berlin (für die schriftliche Fassung ergänzt durch Literaturhinweise)

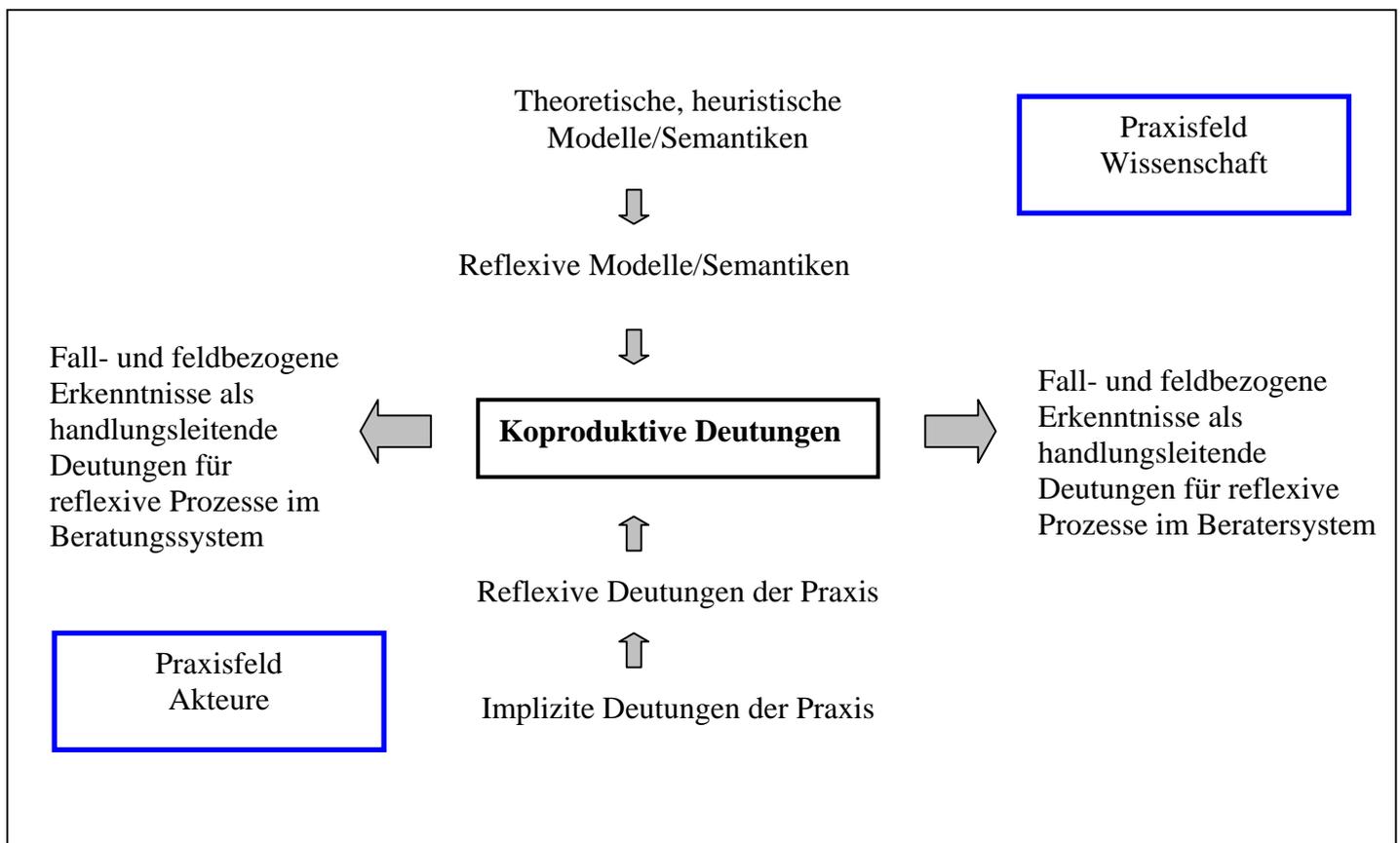
Eine in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen verankerte Forschung erzielt ihre kritisch reflektierende als auch engagiert unterstützende Wirksamkeit¹ in dem Maße, wie es den Beteiligten gelingt (in den meinen Ausführungen zugrundeliegenden Modellprojekten handelt es sich um Akteure aus dem Praxisfeld Wissenschaft/Erwachsenenpädagogik und dem der Weiterbildung), sich für die Perspektive der Mitakteure zu öffnen und Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Sichtweisen auf das zu entwickelnde Feld zu erarbeiten. In dem an der Humboldt-Universität unter der Leitung von Prof. Schäffter situierten Arbeitsbereich zur Entwicklung beruflicher Weiterbildung und zur Unterstützung von Prozessen der „Re-Institutionalisierung“ durch Pädagogische Organisationsberatung (vgl. Schäffter 2001) stellen wir uns der Frage, wie die unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen im Beratersystem (vgl. Scherf 2002) – dort, wo die wissenschaftliche Begleitung mit Innovationsberatern für berufliche Weiterbildung in einem geteilten reflexiven Forschungs- und Entwicklungsprozess zusammenarbeitet - wechselseitig anschlussfähig werden können. Die in den Modellprojekten beteiligten internen wie externen Berater für Weiterbildungsorganisation vertreten eine Pluralität von Akteursperspektiven (sowohl vor ihrem eigenen biografischen und professionellen Hintergrund als auch mit Blick auf das aktuellen Beratungsfeld, in dem sie agieren) und beziehen sich auf differente Handlungsfelder der beruflichen Weiterbildung (regionale Netzwerke/ausgewählte Branchen beruflicher Weiterbildung/Einrichtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft etc.). Die differenten Akteursperspektiven wollen sowohl untereinander als auch in Bezug auf die eingebrachten wissenschaftlichen Perspektiven (überwiegend erwachsenenpädagogische, aber

¹ Zur Vereinbarkeit von Engagement und kritischer Distanzierung vgl. Pellert 1998.

auch soziologische und betriebswirtschaftliche Sichtweisen) produktiv aufeinander bezogen und zur Generierung feldbezogener Erkenntnisse genutzt werden.²

Das folgende Strukturmodell zeigt den Prozess der Herausbildung koproduktiver Deutungen und Erkenntnisse auf bezogen auf das zur Diskussion stehende Entwicklungsfeld und beschreibt ihren Relevanzbereich für die beteiligten WissenschaftlerInnen und die handelnden Akteure:

Forschungsprozesse in kooperativen Praxisgemeinschaften



² Eine Beschreibung des Modellprojektes „Entwicklung von PE- und OE-Konzepten zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen finden Sie in: Götz, Hartmann, Weber, 2003.

Der geteilte Arbeits- und Reflexionsraum zwischen WissenschaftlerInnen und handelnden Akteuren, in dem unterschiedliche Perspektiven aufeinander beziehbar werden, wird in Anlehnung an das Konzept der „Communities of practice“ (vgl. Wenger 1998) als **kooperative Praxisgemeinschaft** bezeichnet. Die kooperative Praxisgemeinschaft wird so gestaltet, dass sowohl die Akteure aus den Handlungsfeldern untereinander als auch mit den Wissenschaftlern gemeinsam einen koproduktiven Prozess der Erschließung und der Generierung von Wissen eingehen können. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, die Differenz der beteiligten Sichtweisen zur Generierung neuer Erkenntnisse nutzbar zu machen, damit sich in dem lernförderlichen Kontext sinnvolle und angemessene Entwicklungsimpulse für das Feld der Weiterbildung herausbilden.

Für beide Akteursebenen wird hier der Begriff „Praxisfeld“ verwendet. Wissenschaftliche „Praxis“ besteht aus Erkennen, Deuten, Verstehens- und intellektuellen Strukturierungsleistungen, die in Prozessen der wissenschaftlichen Begleitung verfügbar gemacht werden. Die verdichteten Beschreibungen wissenschaftlicher Erkenntnisse führen zu kontextsensiblen Modellen und Theorien.³ Nicht nur die wissenschaftlichen Modelle und Theorien gehen aus Verstehens- und Deutungsprozessen hervor. Das Handeln der Akteure basiert auf einem Bündel wirksamer Annahmen, die sich in unterschiedlicher Weise in den Handlungsfeldern herausgebildet haben.⁴ Diese Annahmen bleiben in der Regel im Handeln implizit, wie es in den Begriffen des „tacit knowledge“ (Polanyi 1966) oder einer Handlungsgrammatik⁵, d.h. einer dem Handeln zugrundeliegenden Struktur von Semantiken und Regeln, zum Ausdruck kommt. Sie sind der Hintergrund, vor dem handlungsstrukturierende Muster, d.h. Arbeitsstrukturen und Routinen entstehen.

In der gemeinsamen Praxis geht es zunächst darum, die impliziten, handlungsleitenden Deutungen der Akteure aufzuschließen, damit sie reflexiv zugänglich und über sie verfügt werden kann. Die wissenschaftliche Begleitung gestaltet und unterstützt die Prozesse des Erschließens impliziter Deutungen und handlungsleitender Annahmen der Akteure, um darauf bezogen alternative

³ Zur Strukturierungsleistung von Theorien vgl. M. Carrier o.J.

⁴ Vgl. auch die Darstellung der Aneignungsmodi von Professionswissen bei Behrmann 2001 mit Bezug auf Gieseke 1988 und Schäffter 1988. Es wird zwischen den Modi der Abstraktion, der Konkretion, der Habitualisierung und der Realisierung unterschieden.

⁵ Vgl. Dewe 2002 S. 23

Deutungen oder den bisherigen Deutungsrahmen überschreitende Sichtweisen zur Verfügung zu stellen.

Die Komplexität gesellschaftlichen Strukturwandels bringt für die handelnden Akteure die Herausforderung mit sich, sich in komplexen Strukturen verorten zu können, die in der Regel weit über den unmittelbar eigenen Handlungsrahmen des einzelnen Akteurs hinausreichen, für sein Handeln aber in hohem Maße relevant sind. Um so bedeutsamer wird es, die eigenen Annahmen über die sich bedingenden Strukturen zu explizieren, sie reflexiv zugänglich zu machen und ggf. in ihren Begrenzungen wahrzunehmen. Handlungsbegrenzungen und Freiräume, Gestaltungsfähigkeit und angemessenes Handeln hängen nicht nur davon ab, inwieweit diese Strukturen als Bedingungsfaktoren wahrnehmbar und im Handeln Berücksichtigung finden, sondern auch, ob und wie es gelingt, sinnvolle Bezüge zwischen unterschiedlichen strukturellen Dimensionen und ihrer Bedeutung für das Handeln der Akteure herstellen zu können (beispielsweise die strukturelle Einbindung eines Arbeitsbereiches in ein größeres organisationales Gefüge einer Weiterbildungsorganisation und deren Abhängigkeit von strukturellen Entwicklungen in der EU Politik)

Im Arbeitsbereich „Pädagogischer Organisationsberatung und Forschung“ arbeiten wir mit einer Vielzahl heuristischer Modelle pädagogischer Organisation, die von Ortfried Schöffter entwickelt wurde. Es sind diagnostische Instrumente, die es ermöglichen, pädagogische Praxis im gesellschaftlichen Wandel (temporal) und in ihrem strukturellen Kontext zu verstehen und einzuorten. (Vgl. die Darstellung bei Schicke 2005)

Die verwendeten Modelle werden prozessbezogen ausgewählt. Es handelt sich um heuristische Analysemodelle, die alternative strukturelle Varianten als Deutungsangebote auf ausgewählte Dimensionen pädagogischer Organisation beinhalten.⁶ Sie müssen in ihrem vielschichtigen Bedeutungsgehalt expliziert werden, damit sie für die Praxis als Deutungsangebot nachvollziehbar und in ihrer Relevanz für die eigene Praxis überprüfbar werden. Die Verschränkung beider Deutungshorizonte, die der heuristischen Modelle und die explizierten Annahmen der

⁶ Vgl. z.B. die Modelle gesellschaftlicher Transformation in: Schöffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. 2001, S. 19 ff.

handelnden Akteure, führen in einem koproduktiven Prozess zu neuen Sichtweisen und Einschätzungen über Wege und Ziele des Wandels pädagogischer Organisation.

Die koproduktiv generierten Wirklichkeitsdeutungen werden einerseits zum Hintergrund für die reflexiven Prozesse im Beratungssystem, d.h. für die Praxis der Organisationsberatung durch „InnovationsberaterInnen“ in Weiterbildungseinrichtungen. Für die beteiligten WissenschaftlerInnen führen die Erkenntnisse aus den reflexiven Explizierungs- und Verschränkungsprozessen der unterschiedlichen Sichtweisen zu neuen Einsichten über Entwicklungsbemühungen und zu Prozessen der Entwicklungsbegleitung für Weiterbildungsorganisation im Wandel, die für weitergehende koproduktive Prozesse ausgewertet und genutzt werden.

Behrmann, D. Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report. Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dewe, B., Wiesner G., Wittpoth, J. (Hg.) Bertelsmann, Bielefeld 2002 S. 125-139

Carrier, Martin. Wissenschaft im Dienst am Kunden: Zum Verhältnis von Verwertungsdruck und Erkenntniserfolg. o.J.
In: www.uni-bielefeld.de/philosophie/Personen/carrier/Dortmund%20Kundendienst.pdf

Dewe, B. Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Beiheft zum Report. Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dewe, B., Wiesner G., Wittpoth, J. (Hg.) Bertelsmann, Bielefeld 2002, S. 18-28

Götz, K., Hartmann, T., Weber, C. Unterstützungssystem für die Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: QUEM-report, Heft 76/Teil I: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen PE/OE Konzepte. 2003, S.33-83

Pellert, A. Reflexive Wissenschaft: Ansprüche und Widersprüche. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Studien Verlag Innsbruck-Wien, Jg. 22/H. 3/98, S. 57-68

Polanyi, M. The tacit dimension. New York, Doubleday, 1966

Schäffter, O. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25 (Hrsg.: Rolf Arnold). Baltmannsweiler (Schneider Verl. Hohengehren) 2001

Scherf, M. Beratung als System: Zur Soziologie der Organisationsberatung. Wiesbaden, DUV, 2002

Schicke, H. „Gesellschaftstheorie als Diagnoseinstrument“ - Schäffters Modelle in der reflexiven Praxis eines Verbandes. In: Baldauf-Bergmann, K./von Küchler, F./Weber, C. (Hrsg.) (2005): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Hohengehren, Schneider Verlag, S. 221-238

Wenger, E. Communities of Practice. Learning. Meaning. Identity. New York, Cambridge Uni. Press, 1998

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

*Pädagogische Organisationsentwicklung und –forschung in paradigmatischen
Veränderungsprozessen: wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als
Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten*

*Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und
Gestalten*

Birgit Hilliger

Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten

Ich möchte im folgenden darstellen, wie wir im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ einen Forschungsansatz der „Forschen, Beraten und Gestalten“ integriert, umsetzen und wie dadurch Impulse für Entwicklungsprozesse gesetzt werden.

am Beispiel

„Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“

Das im Netzwerk zu realisierende Forschungskonzept verfolgt eine reflexive, koproduktive und lernförderliche Forschungsstruktur

Pädagogische Organisationsforschung im Kompetenznetzwerk setzt sich mit „Kompetenzentwicklung“ und der Entwicklung einer „Neuen Lernkultur“ als paradigmatischer Veränderungsprozess in der Erwachsenenbildung auseinander. Prozesse der Veränderung des Weiterbildungssystems, seines institutionellen Wandels verlaufen über einen gemeinsamen Suchprozess zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen

Kriterien, welche für die Notwendigkeit und Entwicklung eines KNW stehen:

- Wir befinden uns in paradigmatischen (gesellschaftlichen) Veränderungsprozessen.
- Gegenstand unserer Forschung: Organisationsentwicklung bzw. Veränderung von päd. Organisationen in paradigmatischen Veränderungsprozessen
- Wir gehen davon aus, dass die Dimensionen und Ziele von Weiterbildung im Wandel erst im Veränderungsprozess bestimmbar werden.
- Wir verstehen uns als WissenschaftlerInnen als Teil von Veränderungsprozessen in der Weiterbildung.
- Wir gehen mit dem Untersuchungsfeld in einen gemeinsamen Erkenntnisprozess

- Erkenntnisse sind nicht das Produkt der Beobachtung des Feldes durch die Wissenschaft, sondern Produkte der Selbstbeobachtung und –interpretation, die in gemeinsamen Lernprozessen über reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion möglich werden.

Paradigmatische Veränderungen

Was ist das Besondere von paradigmatischen Veränderungsprozessen oder wann wird ein Paradigmenwechsel notwendig?

Die Notwendig eines Paradigmenwechsels besteht, wenn andere Sichtweisen, Verhaltensweisen oder Strukturen in Betracht gezogen werden müssen, um den neuen Anforderungen gerecht werden zu werden.

Dementsprechend wird der Übergang von einer konstitutiven Selbstinterpretation zu einer anderen von Rosa als Paradigmenwechsel beschrieben, der dem Übertritt in eine „andere Welt“ gleichkommt, in der eine andere Sprache, andere Selbstkonzepte, Wertmuster, soziale Praktiken etc. existieren. (vgl. Rosa, H. ,1999. Handlung Kultur Interpretation, Zeitschrift für Social- und Kulturwissenschaften 8: Jahrgang, Heft I., S.20.

Lernen bzw. Wissensgenerierung in Veränderungsprozessen

Für die Lösung von Problemen in paradigmatischen Veränderungsprozessen bedarf es somit neuer Sicht- und Verhaltensweisen und Strukturen.

Veränderungen benötigen Lernprozesse, in denen die Beteiligten die eigenen und organisationalen Strukturen verstehen lernen und darüber hinaus neue Perspektiven sichtbar werden und auch zulassen werden können.

Dafür bedarf es der Bearbeitung oder Klärung der Deutungen der Wirklichkeit, der Interaktionsstrukturen, Regeln und Mythen in Institutionen.

Beratung und Begleitung von Veränderungsprozessen kennen wir bisher aus der **Supervision und Organisationsberatung**. Diese Formen benennt auch PRENDEL, in ihrer Auseinandersetzung mit Praxisforschung.

Auch diese Verfahren setzen an den Identitätskonzepten von Organisationen an, (erkennen von Strukturen) mit dem Ziel, ratsuchenden Systemen zu adäquaten Selbstbeschreibungen zu verhelfen, Identitäten zu klären. Konflikte zu verstehen, Wissen um handlungsleitende Maximen zu erweitern, Selbs- und Fremdwahrnehmung als Instrument handhaben zu lernen.

Selbst- und Systemreflexion ist hierbei die Grundlage explizites und implizites Wissen in Organisationen zu erschließen.

Rappe Gisecke betont, dass Beratersysteme in ihrer **Komplexität** dem ratsuchenden System entsprechen müssen.

Organisationsentwicklungsprozesse machen es notwendig, dass ganze Organisationen ins Blickfeld geraten und durch unterschiedliche Beratungsprozesse und Beratersysteme begleitet werden.

Das führt sie einmal darauf zurück, dass Spiegelungsprozesse (Methode, wodurch Strukturen, Problem ... durch die Inszenierungen auf anderen Ebenen sichtbar gemacht werden können) nur funktionieren, wenn diese Komplexität erhalten bleibt. Andererseits liegen notwendige organisationale Veränderungen nicht im Ermessens- und Entscheidungsspielraum Einzelner oder Teams.

In **gesellschaftlichen und paradigmatischen Veränderungsprozessen**, in denen es um einen institutionellen Wandel geht, (Funktions- und Leistungsverständnis und entsprechende Veränderungen der strukturellen und professionellen Voraussetzungen und Vorannahmen) kann diese Komplexität nur durch ein **Netzwerk**, welches sich aus Forschern, Beratern und Weiterbildungseinrichtungen zusammensetzt, ermöglicht werden.

Beratersysteme müssen in ihrer Komplexität dem ratsuchenden System entsprechen

- **Supervision** für **Personen, Gruppe, Team**
- **Organisationsentwicklung** für **Organisationen**
- **Forschung** für **Gesellschaftliche Entwicklungsfelder**

Für diese Forschungsprozesse müssen wir allerdings erst mit den Akteuren aus der Weiterbildungspraxis eine koproduktive Praxis konstituieren und Wege finden, wie das Wissen der WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen so aneinander anschlussfähig werden kann, dass Informationen ausgetauscht, gewonnen, verschränkt und verarbeitet werden können, mit denen die Themen des Wandels von Weiterbildungsorganisation praxisbezogen aufschließbar werden.

Im „**Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung**“ konstituieren und gestalten wir eine koproduktive Praxis, in der WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen in gemeinsam zu gestaltenden Lernprozessen Wissen aus der Praxis generieren.

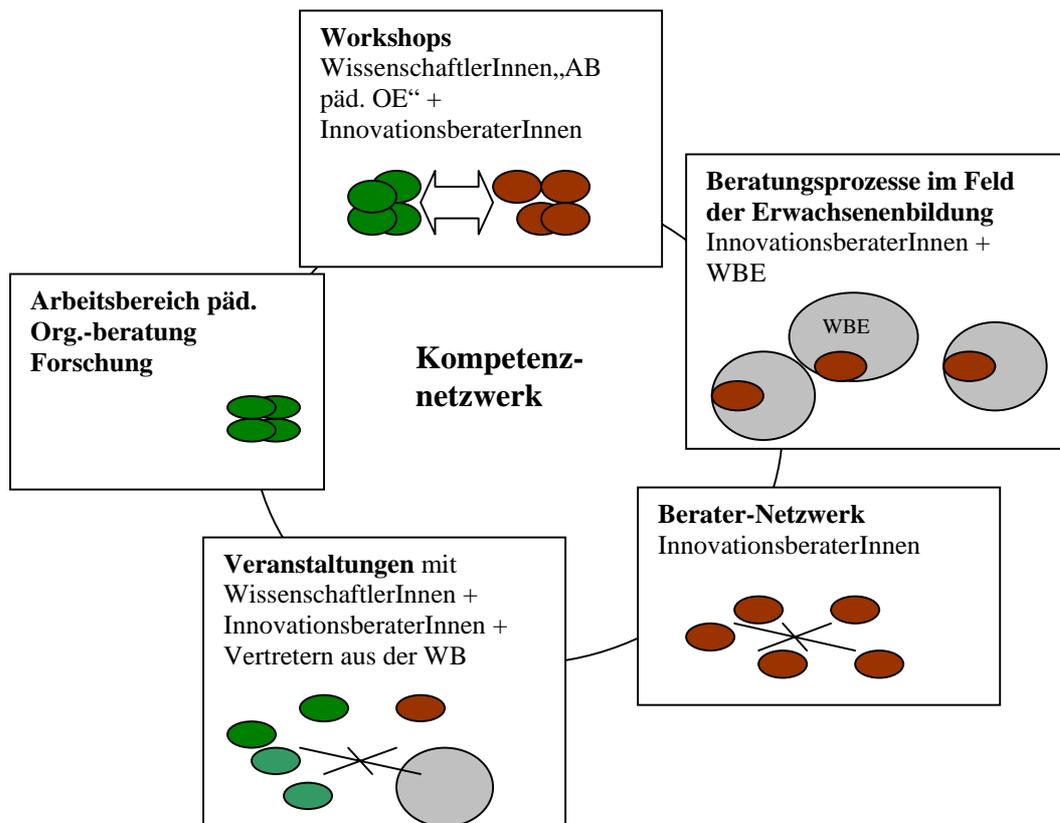
Wir intervenieren in die Praxis und gestalten, reflexive und interpretative Vorgänge auf verschiedenen Arbeits- und Strukturebenen, die aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden.

Funktion des Kompetenznetzwerkes

1. die Intervention ins pädagogische Feld,
2. die Erforschung/das Aufschließen des Gegenstandes (Wandel von WB-Organisation)
3. die Gestaltung reflexiver Klärungsprozesse als integrale Bestandteile des Forschungsprozesses zusammengeführt werden.

Das „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“

1. ermöglicht die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Felder und Perspektiven, durch die erst die spezifischen Veränderungsanforderungen und entstehende Innovationen im Feld der Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und als paradigmatische Neuorientierung bezüglich neuer Lernformen, zu entwickelnder Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden und geeigneter Lernstrukturen erfasst werden können
2. die verschiedenen Wissensformen und -ebenen, wie Praxis- und theoriegeleitetes Wissen, Struktur- und Prozesswissen, implizites und explizites Wissen werden in den circulären Prozessen der Erkenntnisgewinnung und Informationsverarbeitung verbunden bzw. aneinander anschlussfähig gemacht
3. es wird ein Erkenntnisrahmen für institutionellen Wandel in der Erwachsenenbildung bereitgestellt, in dem die dynamischen Dimensionen und strukturellen Voraussetzungen für pädagogische Organisationsentwicklung erkennbar und gleichzeitig gestaltbar werden.



Arbeitsbereich päd. Org.-beratung Forschung

Wir entwickeln und gestalten **ein Unterstützungssystem**, in dem *Pädagogische Organisationsentwicklung* in einem kooperativen Netzwerk zum Gegenstand gemeinsamen reflexiven Lernens und Forschens wird

Im „Arbeitsbereich pädagogische Organisationsberatung und –forschung trifft sich das Team der WissenschaftlerInnen für die Planung, Organisation und Gestaltung des Modellprojektes, sowie zur Reflexion der eigenen Lern- und Forschungsprozesse aus dem Gesamtprozess.

Beratungsprozesse im Feld der Erwachsenenbildung

Forschungskonzeptionell wird der Anschluss ans Praxisfeld der Erwachsenenbildung über InnovationsberaterInnen hergestellt, die pädagogische Organisationsberatung

in Weiterbildungseinrichtungen durchführen und so selbstreflexive Klärungsprozesse in den spezifischen Organisationen anregen und unterstützen.

Berater-Netzwerk

Im „Berater-Netzwerk“ treffen die BeraterInnen zusammen, um ihre Erfahrungen untereinander zu reflektieren.

Workshops

In den „Workshops“ treffen sich die Gruppen der WissenschaftlerInnen und BeraterInnen.

In koproduktiver Zusammenarbeit mit den WissenschaftlerInnen können Aspekte einer übergreifenden Strukturentwicklung in der Weiterbildung ausgelotet und im Spannungsfeld zwischen Einzelanliegen und gesellschaftlicher Entwicklung sichtbar gemacht werden.

Veranstaltungen

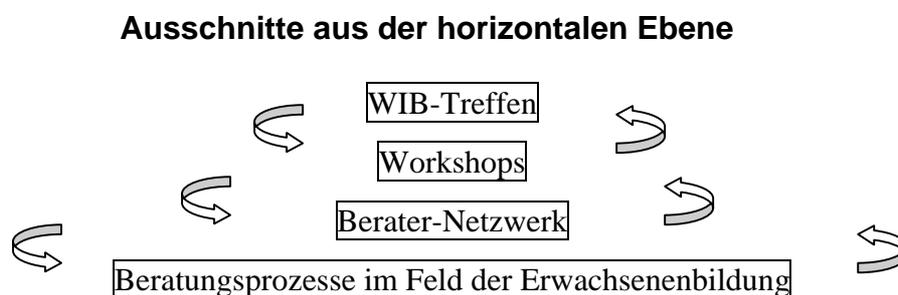
In den „Workshops mit WissenschaftlerInnen, InnovationsberaterInnen und Vertretern aus der Weiterbildung“ werden die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Modellprojekt in übergreifende Diskussionen zum Wandel der Lernkultur eingebracht und reflektiert.

Das „**Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung**“

1. ermöglicht die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Felder und Perspektiven, durch die erst die spezifischen Veränderungsanforderungen und entstehende Innovationen im Feld der Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und als paradigmatische Neuorientierung bezüglich neuer Lernformen, zu entwickelnder Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden und geeigneter Lernstrukturen erfasst werden können
2. die verschiedenen Wissensformen und -ebenen, wie Praxis- und theoriegeleitetes Wissen, Struktur- und Prozesswissen, implizites und explizites Wissen werden in den circularen Prozessen der Erkenntnisgewinnung und Informationsverarbeitung verbunden bzw. aneinander anschlussfähig gemacht
3. es wird ein Erkenntnisrahmen für institutionellen Wandel in der Erwachsenenbildung bereitgestellt, in dem die dynamischen Dimensionen und strukturellen Voraussetzungen für pädagogische Organisationsentwicklung erkennbar und gleichzeitig gestaltbar werden.

Hierfür werden **unterschiedliche Reflexionsebenen** aufgebaut und miteinander verknüpft, die auch untereinander durch Reflexionsschleifen verbunden sind, so dass wissenschaftlich-systematisiertes Wissen auf praxisvermitteltes Alltags- und Erfahrungswissen treffen kann, um sich in einem koproduktiven Prozess gegenseitig zu beeinflussen.

Konkret geht es um den Aufbau einer pädagogischen Praxis und die Schaffung der strukturellen Voraussetzungen, die es ermöglichen, dass sich die verschiedenen Akteure im Modus der reflexiven Selbstaufklärung und der Systemreflexion im Rahmen eines Unterstützungssystems zueinander in Beziehung setzen können.



Beratungsprozesse im Feld der Erwachsenenbildung

In den Beratungsprozessen gestalten die Innovationsberater die reflexiven Prozesse in einer Weiterbildungseinrichtung im Sinne einer offenen Suchbewegung und geben der Einrichtung die Möglichkeit der reflexiven Selbstvergewisserung bzgl. ihrer Strukturen, Selbstverständlichkeiten und Ressourcen. Die Erschließung und Erarbeitung von Innovationsfeldern und –strategien sowie der Bedarfsklärung und Angebotsentwicklung vollziehen sich hier im spezifischen Praxisfall der Weiterbildungseinrichtung und anhand der Deutungsangebote der pädagogischen Organisationstheorie.

Päd. Organisationsanalyse:

Die wissenschaftliche Begleitung stellt ein **Konzept pädagogischer Organisation als Deutungsangebot** zur Verfügung.

In der Pädagogischen Organisationsberatung wird die pädagogische Organisation in ihren unterschiedlichen Dimensionen betrachtet und diese zueinander in Beziehung gesetzt. Anhand der erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumente können sich die Einrichtungen in der pädagogischen Organisationsberatung die Dimensionen ihrer Organisation, ihre Ausgangsbedingungen, Potentiale und Ressourcen erschließen und daraus erkennen, was das für ihre Angebotsentwicklung bedeutet, welche Gestaltungsspielräume sichtbar werden. Durch die Betrachtung der erwachsenenpädagogischen Handlungsdimensionen können Entwicklungsverläufe, Entwicklungslogiken, welche sich in einzelnen Einrichtungstypen herausgebildet haben und wie sich daraus Angebote realisieren, erkannt werden.

Die Modelle dienen als kognitive und emotionale Orientierung und **Komplexitätsreduktion**. Sie beruhen auf Prozessen des Vergleichens und Unterscheidens und Erkenntnisse und Erfahrungen neu in Beziehung zu setzen. Sie ermöglichen aus tradierten Deutungsrahmen herauszutreten und Alltagstheorien, Deutungen, Muster, Strategien und Strukturen zu hinterfragen., Perspektiven zu wechseln, andere in Betracht zu ziehen und neue Informationen zu verarbeiten.

Berater-Netzwerkgruppen

Die Bearbeitung konkreter Fälle aus den Beratungsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen wird zum Ausgangspunkt weiterer Klärungsprozesse, in denen die verschiedenen Perspektiven der teilnehmenden Akteure zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Leitende Fragen der wechselseitigen Verständigung sind z.B., wo die TeilnehmerInnen in ihrem Beratungsprozessen stehen, inwieweit die Instrumente der pädagogischen Organisationsanalyse im Beratungsprozess angewendet werden konnten und welche Erfahrungen in den Veränderungsprozessen sichtbar werden. Die dabei entstehenden Erkenntnisse können wiederum in die Beratungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen eingehen.

Mit der Methode der „Kollegialen Beratung“ können sie Lern- und Beratungsprozesse zu Fragen und Problemen, die sich aus den einzelnen Beratungsprozessen ergeben, selbst gestalten und bearbeiten.

Workshops

Die Workshops bilden die organisationale Ebene, in der sich die WissenschaftlerInnen und InnovationsberaterInnen für Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam Innovationsfelder und –strategien erschließen und erarbeiten.

Die WissenschaftlerInnen gestalten den Rahmen, der die Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis über pädagogische Organisation und die Aneignung eines reflexiv- und systemisch geleiteten Beraterverständnisses für reflexive Organisationsentwicklung aus der Perspektive der Leistungserstellung der pädagogischen Organisation ermöglicht.

BeraterInnen aus verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tragen die Informationen aus einzelnen Weiterbildungsbereichen und Beratungsprozessen zusammen. Somit wird in den Input- und Reflexionssettings einrichtungsübergreifende Erkenntnisgewinnung möglich.

Fallarbeit:

- einer Analyse ihrer strukturellen Voraussetzungen, wobei die Konstitutionsbedingungen und geschichtlichen Entstehungsprozesse der Weiterbildungsbereiche als konstitutive Ausgangssituationen für Veränderungen bewusst nachvollzogen werden sollen.
- Bearbeiten von konkreten Interaktionssituationen; ein Mitglied bringt den Fall aus dem Beratungsprozess ein; Gruppenmitglieder versuchen den Fall, die Interaktionsszene zu verstehen. (Die Themen und Fragen, die aus der Herausforderung eines Wandels der Lernkulturen entstehen oder daraus zu Tage treten, werden über die verschiedenen Ebenen unter anderem durch

Spiegelungsphänomene

Hierbei wird davon ausgegangen, dass Merkmale eines Systems nicht nur auf einer Ebene zum Ausdruck kommen, sondern sich auf den anderen Ebenen des Systems widerspiegeln. Dahinter steht die Annahme und Beobachtung, dass zwischen den Ebenen wechselseitig voneinander Informationen wahrgenommen und auf der jeweilig aktuellen Bezugsebene abgebildet werden. Diese Spiegelungen können methodisch als produktive Störungen genutzt werden und lassen Schlüsse über Strukturen und Prozesse auf anderen Ebenen erkennbar werden. (vgl. Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K., 1997. Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Frankfurt am Main. S. 121.)

Das „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“

1. ermöglicht die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Felder und Perspektiven, durch die erst die spezifischen Veränderungsanforderungen und entstehende Innovationen im Feld der Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und als paradigmatische Neuorientierung bezüglich neuer Lernformen, zu entwickelnder Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden und geeigneter Lernstrukturen erfasst werden können
2. die verschiedenen Wissensformen und -ebenen, wie Praxis- und theoriegeleitetes Wissen, Struktur- und Prozesswissen, implizites und explizites Wissen werden in den circulären Prozessen der Erkenntnisgewinnung und Informationsverarbeitung verbunden bzw. aneinander anschlussfähig gemacht
3. es wird ein Erkenntnisrahmen für institutionellen Wandel in der Erwachsenenbildung bereitgestellt, in dem die dynamischen Dimensionen und strukturellen Voraussetzungen für pädagogische Organisationsentwicklung erkennbar und gleichzeitig gestaltbar werden.

Päd. Organisationsanalyse:

Die wissenschaftlichen Begleitung stellt ein **Konzept pädagogischer Organisation als Deutungsangebot** zur Verfügung.

Aufbauend auf einem systemischen Hintergrund versteht die „erwachsenenpädagogische Organisationstheorie“ pädagogische Organisationen als ein Zusammenspiel verschiedener pädagogischer Handlungsfelder; Weiterbildungsorganisation als systemisches Zusammenspiel gesellschaftlicher Bildungsaufträge, politisch legitimer Bedarfslagen und lebensweltlicher Fundierung. Die Institutionalisierung organisierten Lernens ist als komplexe, formalisierte und auf Dauer gestellte Prozessstruktur auf mehreren didaktischen Handlungsebenen zu fassen, deren Leistung darin besteht, Verknüpfungen zwischen drei relevanten Funktionsfeldern herzustellen:

In der Pädagogischen Organisationsberatung wird die pädagogische Organisation in ihren unterschiedlichen Dimensionen betrachtet und diese zueinander in Beziehung gesetzt. Weiterbildungseinrichtungen können ihr Bewusstsein über pädagogische Organisation in ihrem Zusammenspiel ihrer Konstitution, Funktion; Leistung und Integration¹ (vgl. Kap.II) schärfen und in gemeinsamen Suchprozessen über System- und Selbstreflexion zu individuellen und spezifischen Erkenntnissen über ihre Organisation, ihre Angebotsprofile und Interaktionsformen mit oder zu ihren aktuellen oder potentiellen TeilnehmerInnen gelangen. Die jeweilige Konstitution und Funktionsbestimmung einer Weiterbildungsorganisation ist bestimmend für die Leistungsseite der Weiterbildungseinrichtung.

Neben dem beschriebenen Interpretationsraster gibt es eine Anzahl an erwachsenenpädagogischen Strukturmodellen, die jeweils eine der vier Systemebenen in mehrere strukturelle Varianten pädagogischer Organisation weiter ausdifferenzieren. Alle Modelle sind Interpretationsfolien, mit denen Deutungen und Perspektiven auf pädagogische Organisation erschlossen werden können.

¹ Das der Interpretation zugrunde gelegte Kriterienraster zur Ausdeutung von Prozessen der Organisationsentwicklung basiert auf einem systemtheoretischen Analyseschema von TALCOTT PARSONS (LIGA-bzw. AGIL-Schema), mit dem unterschiedliche Systemreferenzen einer gesonderten Behandlung unterzogen wurden, und folgt einem systemtheoretischen Ordnungsschema. (Vgl. Schäffter, Hilliger, v. Kuchler, 2003)

Mit den Modellen kann Erwachsenenbildung in ihren komplexen Zusammenhängen erfasst und können einzelne Ausschnitte in ihren Handlungs- und Wirkungszusammenhängen verstehbar werden. Anhand der erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumente können sich die Einrichtungen in der pädagogischen Organisationsberatung die Dimensionen ihrer Organisation, ihre Ausgangsbedingungen, Potentiale und Ressourcen erschließen und daraus erkennen, was das für ihre Angebotsentwicklung bedeutet, welche Gestaltungsspielräume sichtbar werden. Durch die Betrachtung der erwachsenenpädagogischen Handlungsdimensionen können Entwicklungsverläufe, Entwicklungslogiken, welche sich in einzelnen Einrichtungstypen herausgebildet haben und wie sich daraus Angebote realisieren, erkannt werden.

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

*Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und
Gestalten*

Prof. Dr. Jörg Knoll

Prof. Dr. Jörg Knoll:

Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig, Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig
Tel. 0341/9731470, Fax 0341/9731479, e-mail: knoll@rz.uni-leipzig.de / www.erwachsenen-paedagogik.de

Impulse für Entwicklungsprozesse durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten

Beitrag zum Expertenworkshop am 27./28. Februar 2006 in Berlin

(Für die Veröffentlichung vom Verfasser leicht überarbeitet)

Die Absprache mit Prof. Schäffter und seinen Mitarbeiterinnen war, dass ich aus meiner Sicht und Erfahrung etwas zu dem Zusammenhang einbringe, der in der Überschrift ausgedrückt ist: „Forschen, Beraten und Gestalten“. Dass diese Absprache entstand, hat viele Vorgeschichten. Eine liegt darin, dass wir – d.h. die Forschungsgruppen Berlin und Leipzig – einen intensiveren Arbeitsgang über die Gemeinsamkeiten unseres Forschungsverständnisses begonnen haben. Eine andere liegt in der vieljährigen Zusammenarbeit des Leipziger Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik mit der „Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung“ (ABWF) und in Projekten aus dem Programmbereich „Lernen im Sozialen Umfeld“. Ein dritter liegt in der eigenen Berufsbiographie. Ich kam relativ spät als Quereinsteiger aus dem Praxisfeld Erwachsenenbildung in das Praxisfeld Wissenschaft, und Erwachsenenpädagogik zu betreiben ohne Verschränkung mit den zugehörigen Handlungsräumen wäre für mich ganz undenkbar.

Die folgenden Überlegungen stehen unter dem Motto „Forschung als bewegendes Innehalten“. Ich biete dazu 3 Blickrichtungen an:

1. Was leistet Forschung, in unserem Fall speziell Begleitforschung? („Funktion“)
2. Was muss Forschung aushalten? („Spannungsfelder“)
3. Wie ist Forschung zu verstehen? („Gemeinsam Erkenntnis und Wissen schaffen“)

Ich beziehe mich dabei z.T. auf das Projekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“ und außerdem auf weitere Projekterfahrungen.

Zu 1.: Was leistet Forschung - „Innehalten“ - Die Funktion von Forschung

a) Erkenntnisgewinn im Handeln und durch Handeln

In diesem Expertenworkshop kamen bisher mehrere Forschungsbereiche aus dem Gesamtprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zur Sprache: „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, „Lernen im Sozialen Umfeld“. Ein gemeinsames Merkmal dieser Forschungsbereiche und der einzelnen Projekte ist der Ansatz, Erkenntnis zu gewinnen *in und durch Handeln* in bestimmten Feldern (also in dem Raum, der von der Forschungsgruppe um Prof. Schäffter als „Praxisfeld Akteure“ bezeichnet wird). Das ist auch der Fall in dem Forschungsprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernkulturen“. Hier geht es darum herauszufinden,

- was intermediäre Tätigkeiten sind,
- wie sie auf Dauer gestellt werden können,
- was zu ihrer Entwicklung beiträgt und was nicht (die Frage nach regionaler Lernkultur, wie diese wirkt und wie sie beeinflusst werden kann),
- welcher strukturelle Rahmen stützt und trägt (die Frage nach den sog. Agenturen).

Dies zu klären, zu erproben und zu beschreiben, geschieht in dem Projekt durch Handeln im Feld. Es gibt Personen, die

- regionale Gegebenheiten erschließen,
- sie miteinander verknüpfen,
- Formen hierfür nutzen und erfinden,
- also: Intermediäre sind und entsprechend agieren.

Die Personen *tun* etwas. Zugleich *denken sie darüber nach*. Und sie *halten* die Ergebnisse *fest*. Es geht also um Erkenntnisgewinn *im* Handeln und *durch* Handeln - im Grunde genommen die Idealform einer ganzheitlichen Erkenntnisentwicklung, so wie wir sie uns für pädagogische und soziale Gestaltungsfelder wünschen. Dabei gibt es allerdings

b) Spannungsfelder

Sie betreffen die einzelne Person, ihr Umfeld und den Charakter der Praxis.

Die Seite der Person:

Erkenntnisgewinn durch Handeln heißt zunächst einmal: etwas tun. In vielen Projekten bedeutet dieses Tun zugleich, Neues zu gestalten. Das wiederum verbindet sich mit der Notwendigkeit, sich mit noch nicht Bekanntem, mit Unerwartetem (wofür das Handlungsreper-

toire noch nicht ausreicht), auch mit Widerstand auseinandersetzen müssen. Das braucht oft genug vollen Einsatz.

Zugleich geht es darum, *inmitten* der Prozesse *über* die Prozesse Klarheit zu gewinnen, sie zu sichern, auch zu übertragen. Das verlangt zusätzlichen Kraftaufwand und ein permanentes Begleitbewusstsein, das noch dazu methodisch ausgerichtet ist.

Die Seite des Umfeldes:

Die Entwicklungsarbeit geschieht in einem konkreten Umfeld. Sie hängt mit Personen und Institutionen zusammen. Es gibt also soziale Bezüge des Handelns bis hin zu Erfolgserwartungen und Erfolgsdruck.

Das ist eine ganz natürliche Begleiterscheinung solcher Projekte. Sie hat durchaus Sinn, weil wir soziale, pädagogische, regionale und betriebliche Entwicklungen nicht einfach an- und abdrehen können wie einen Wasserhahn, sondern mit bedenken müssen, was wir auslösen und zu wessen Gunsten.

Der Charakter experimenteller Praxis:

Entwicklungsarbeit wie die im Regionalen Bereich oder in der Innovationsberatung oder in der Kompetenzentwicklung in Unternehmen hat zwar eine langfristige Perspektive. Aber gerade weil es um Versuche geht, ums Erproben, rückt beim Handeln doch das jeweils Nächste in den Vordergrund; die Schrittfolge von einem zum anderen; die konkrete Problemlösung. Nur so entsteht ja die einzelne Erkenntnis, indem etwas Eindeutiges getan wird.

Zugleich aber ist diese Praxis von vornherein in einen übergreifenden Verwendungszusammenhang eingebunden. Es geht um Fragestellungen, die über den einzelnen konkreten Fall in der individuellen Institution oder in dem speziellen Unternehmen oder in der einzelnen Region hinausreichen und die auf verallgemeinerbare Antworten ausgerichtet sind.

Dies alles zugleich und auf einmal zu leisten, ist für die einzelne Person nicht einfach. Sie ähnelt einem Weitspringer, der tüchtig anläuft – und dann in der Luft innehalten soll, um das Gelände, über dem er sich befindet, zu betrachten und möglichst noch zu vermessen ...

Die Spannungsfelder führen dazu, dass der ganzheitliche Zusammenhang aus Handeln und Forschen / Forschen und Handeln bei den Akteuren im Alltagsgeschäft notwendigerweise

eine Akzentverlagerung erfährt auf das Tun, das Hier-und-Jetzt, das Konkret-einzelne, auch auf den Erfolg. Ich bezeichne dies als den „practice-drive“ der Gestaltungs- bzw. Handlungsforschung. Sie ist eine nachgerade typische Entwicklung bei innovatorischen Praxisprojekten und bei einer Erkenntnisgewinnung in und durch Handeln.

Genau *da* setzt nun die *eigens* und *zusätzlich organisierte* Begleitforschung aus dem „Praxisfeld Wissenschaft“ (Gruppe Schäffter) an. Und genau *da* kommt ihre Funktion zum Tragen, die mit dem Stichwort „inhalten“ gemeint ist.

c) Leistungen:

Entschleunigen, sortieren, erschließen, verknüpfen, deuten, dokumentieren

Begleitforschung *entschleunigt*:

Sie hält die rasche Folge des aktuellen Handelns sozusagen an und fragt: Was ist genau passiert – und was war dann – und dann ...

Sie *sortiert*:

Sie macht auf Ähnlichkeiten aufmerksam, auf Wiederholungen, auf Muster...

Sie *erschließt*:

Sie regt an, Anlässe des Handelns und dessen Gründe wahrzunehmen, auch solche, die zunächst gar nicht am Tage liegen.

Sie *verknüpft*:

Sie zeigt Sequenzen auf, lässt Typologien sichtbar werden und vor allem: Sie hilft, Zusammenhänge herzustellen.

Sie *deutet*:

Sie stellt Zusammenhänge her, formuliert mögliche Sinnstrukturen, macht Implizites explizit und macht sich dabei durch die Reflexion ihrer eigenen Deutungsmustern und Erkenntnismodelle selbst zum mitwirkenden Thema des Forschungsprozesses.

Sie *dokumentiert*:

Sie hält fest, was im Alltagsgeschehen rasch dem Vergessen anheim fällt und trägt so dazu bei, individuell geschaffenes Wissen zu verknüpfen und Informationsgrundlagen für Transfer, für künftiges Handeln und für die Schaffung neuen Wissens bereit zu stellen.

d) Prinzipien:

Exemplarik, Kontextualität, Transfer

In der Begleitforschung gewinnt das Einzelne Gestalt, aber in einer Weise, die über den Einzelfall hinausreicht: Das individuelle Geschehen wird in die Perspektive seiner Exemplarik gerückt, indem der Frage nachgegangen wird: Was steckt darin, das über dieses konkrete Geschehen hinaus bedeutsam ist?

Das Einzelne wird außerdem eingebettet in seinen Kontext: Welche Zusammenhänge wirken und werden beeinflusst?

Diese beiden Erkenntnis- und Forschungsprinzipien des Exemplarischen und des Kontextuellen sind besonders wichtig bei Gegenstandsbereichen, die in einem zukunftsbezogenen Verwendungszusammenhang stehen und die *in sich* komplex sind und den Kontextzusammenhang sozusagen als Merkmal haben, wie es bei Lernkultur oder Kompetenzentwicklung oder dem Agenturmodell der Fall ist.

Damit sind wir bei einer zentralen Leistungsmöglichkeit, aber auch Leistungsaufgabe von Forschung in unserem Zusammenhang: nämlich Transfer zu ermöglichen. Transfer ist im Prinzip des Exemplarischen und des Kontextuellen schon angelegt. Wir können deshalb Exemplarik und Kontextualität – im Bild – als Eckpunkte einer Basislinie sehen. Aus ihr mit ihren beiden Eckpunkten erwächst die Möglichkeit zum Transfer.

An dieser Stelle erfolgt bewusst *nicht* der Bezug auf Kriterien zur Bestimmung von Wissenschaftlichkeit wie z.B. Reflexivität im Blick auf die eingesetzten Erkenntnismodelle und Methoden oder Rückverfolgbarkeit der Aussagen. (Mir erscheint es im übrigen fraglich, ob solche Kriterien nur für Wissenschaftlichkeit gelten oder ob sie nicht viel mehr auf professionelles Handeln überhaupt zutreffen sollten. Der Unterschied wäre dann allenfalls graduell, d.h. im Anforderungsniveau liegend.)

Zu 2.:

„Bewegt werden“ – Die Spannungsfelder von Forschung

Bewegt werden die Personen, denen die Forschung obliegt, und das forschersische Handeln in der Tat, und zwar dadurch, dass sie ihrerseits in verschiedene Spannungsfelder geraten – und geraten müssen. Ich nenne einige:

a) Sich einlassen auf Handeln und zugleich Distanz wahren

Forschung muss ihr Vorgehen nach dem Forschungsgegenstand und nach ihren Erkenntniszielen ausrichten.

Bei nahezu allen Forschungsgegenständen im Gesamtprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ geht es um Abläufe, Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Einschätzungen. Wir haben es also mit einer Sachstruktur zu tun, die durch Prozesse gekennzeichnet ist. Solche Phänomene legen einen forschersichen Zugang nahe, der auf Wahrnehmen und Verstehen ausgerichtet ist und insbesondere auf das Erfassen von Wechselwirkungen, also von Komplexität.

Von daher ist es gegenstandsadäquat, dass hier häufig empirisch-qualitative Verfahren eingesetzt werden, z.B. problemorientierte Interviews; Gruppendiskussion (Angehörige von Steuerungsgruppen, Leitungsteams, ggf. Teilnehmer/-innen-Gruppen); Teilnehmende Beobachtung; aber auch komplexe Verfahren wie z.B. Fallstudien und Interpretationswerkstätten, die eher als „approach“ zu verstehen sind, der seinerseits einzelne Methoden umfassen kann (in der Fallstudie z.B. Focus-Interviews, Dokumentenanalyse und Teilnehmende Beobachtung).

All diese Vorgehensweisen bedeuten, sich auf das Akteurshandeln einzulassen, also auf das Gestaltungsgeschehen. *Zugleich* geht es darum, *die* Distanz zu wahren und immer wieder zu gewinnen, die nötig ist, um die Tagesaktualität zu überschreiten, um Exemplarisches und Kontextualität herauszuarbeiten, um Transfer vorzubereiten und zu sichern.

Das ist eine systematische, methodologisch begründete Distanz zugunsten des Erkenntnisvorganges. Sie kann im realen Forschungsgeschehen als zwischenmenschliche Distanzierung erlebt und gedeutet werden. Dies wiederum kann in Konflikt geraten mit den Erwartungen von Beteiligten des Forschungsprozesses, die sich beispielsweise Unterstützung, Bündnispartnerschaft, Interessen-Mitvertretung, vielleicht sogar Anleitung oder Praxisberatung wünschen. Hier liegt eine mögliche Quelle für Auseinandersetzungen im individuellen und gruppensdynamischen Bereich.

b) In Distanz handeln und zugleich intervenieren

Damit hängt ein zweites Spannungsfeld zusammen: Jede Forschung ist auch Handeln, und dies erst recht im sozialen Feld. Das Interview ist ja nicht einfach ein Vorgang, wo eine Person einer anderen Fragen stellt, Antworten festhält und dann geht (selbst wenn es manchmal so praktiziert wird). Sondern: Die Fragen lösen etwas aus. Es kommen Überlegungen in Gang. Eine Sichtweise ändert sich. Es entstehen Erwartungen und Bedürfnisse (z.B. in Richtung Rückmeldung und Unterstützung).

D.h.: Begleitforschung ist stets *auch* Intervention, ob sie will oder nicht. Sie muss diese unabdingbare Begleitdimension sich immer aufs Neue klar machen und sie reflektieren.

**c) Am Gelingen interessiert sein
und zugleich die Arbeit hierfür bei den Akteuren lassen**

Ein weiteres Spannungsfeld liegt darin, dass die Forschung selbst und die hier handelnden Personen nicht interessefrei sind. Gemeint ist der grundlegende Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse, wie er seit Habermas geläufig ist (und im übrigen schon länger, wenn wir an das denken, was die Hermeneutik über die Wechselwirkung von Textverstehen und verstehender Person heraus gearbeitet hat).

Damit sind nicht einfach die schlichten existentiellen Interessen angesprochen, die heutzutage angesichts befristeter Arbeitsverhältnisse der meisten Projektarbeiter/-innen und gerade der jungen Forscher/-innen begrifflicherweise große Bedeutung haben. Gemeint sind vielmehr Perspektiven, die weit im Vorhinein wirken, wenn Untersuchungsgegenstände eingegrenzt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsmethoden ausgewählt oder erfunden werden. Das können Verflechtungen mit einer bestimmten Gesellschaftslage sein. Es kann aber auch die eigene Sicht vom Menschen sein, von gelingendem Leben, von zukunftsicherer Regionalentwicklung, von humaner Lernkultur.

Hier wird davon ausgegangen, dass solche Orientierungen bedeutsam sind, wenn geforscht wird

- zur wechselseitigen Beziehung regionaler Akteure,
- zur Entwicklung von Kompetenzen bei Unternehmensangehörigen,
- zur Entwicklung von Kompetenzen in nachbarschaftlichen Zusammenhängen,
- zu den Ausprägungen einer Lernkultur, die das Leben nicht nur hübscher macht, sondern in Zeiten krisenhafter Übergänge das Überleben neu fundiert.

Von daher muss die Begleitforschung ein prinzipielles Interesse am Gelingen haben, an gelingendem Handeln, aber ohne das Handeln den Akteuren im Feld abzunehmen. Sie muss deshalb gerade auch da entschleunigen, sortieren und verknüpfen, wo etwas scheinbar nicht klappt, „schief geht“, „scheitert“ (so schmerzlich dieses sog. „Scheitern“ für einen Akteur sein mag), und zwar um der Erkenntnis für künftiges Handeln willen.

Wenn also Begleitforschung manchmal zwischen alle Stühle gerät, dann ist das möglicherweise genau *der* Ort, wo sie hingehört.

Zu 3.:

„Etwas Bewegen“ – Die Frage nach dem „neuen Typ“ von Forschung

Im Zusammenhang solcher Überlegungen stellt sich ganz ernsthaft die Frage nach einem „neuen Typ“ von Forschung, dessen Kern darin besteht, gemeinsam Erkenntnis und Wissen zu schaffen. Dazu folgende Sequenz:

Wir wissen generell, dass Forschung Wirkungen hat in *dem* Feld, in dem sie tätig ist, d.h. Wirkungen auf ihren Gegenstand.

Wenn wir das wissen, kann uns die Art dieser Wirkungen nicht gleichgültig sein. Wir müssen vielmehr nach der Richtung der Wirkung fragen – vor allem dann, wenn uns an einem Zusammenwirken im Sinne gemeinsamer Entwicklung von Erkenntnis und Wissen mit *den* Menschen gelegen ist, mit denen wir im Forschungsprozess zu tun haben (herkömmlicherweise z.B. als „Adressaten“ oder „Probanden“ bezeichnet).

So kommen wir von der Erkenntnis, dass Forschung Wirkungen hat, hin zu der Konsequenz, dass es förderliche Wirkungen im Sinne von Zusammenwirken und Dialog sein mögen.

Dass die Wirkungen förderlich sind, bedarf der bewussten Gestaltung, denn sonst bliebe diese Intentionalität dem Zufallen überlassen.

Das aber bedeutet: Das Forschungshandeln muss diese Unterstützung und Förderung von Intentionalität bedenken *und* in das eigene Vorgehen einbeziehen. Damit wird aus einer beiläufig geschehenden Begleitdimension eine gezielt wahrgenommene Aufgabe. Diese entspricht dem, was Didaktik leistet, nämlich das Lernen und Lehren mit Hilfe angemessener Kategorien und Modelle verstehen und gestalten zu können. So hat Forschung, wenn ihr die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung ihrer Wirkungen zugunsten von gemeinsamer Entwicklung von Erkenntnis und Wissen durch Dialog zukommt, durchaus eine didaktische Seite.

Um dieses Verständnis von Didaktik im Zusammenhang mit Forschung zu erleichtern, sei darauf aufmerksam gemacht, dass der Begriff Didaktik gemeinhin mit „Unterricht“ verbunden

wird. Das aber stellt eine Verengung dar (und hat dramatisch Folgen, denn es kommt noch schlimmer: Didaktik erscheint als pure Theorie, und diese hat mit der Praxis nichts zu tun. Das Ergebnis sind Vorlesungen zur allgemeinen Didaktik, in der die Studierenden allenfalls Modelle kennen lernen, diese aber weder als in Strukturbeschreibung verdichtetes Handeln verstehen noch ihr Handeln daraus ableiten können.) Wir können und müssen Didaktik in einem viel weiteren Sinn auffassen, nämlich als ermöglichendes Handeln und Sich-Verhalten zugunsten von Prozessen der Entwicklung und Veränderung bei einzelnen und in Gruppen. So hat eine forschende Vorgehensweise, die ihre Partner/-innen im „Praxisfeld Akteure“ als Mitwirkende in einer „koproductiven Deutung“ (Gruppe Schäffter) sieht und dies bewusst fördert, eine zielorientiert-ermöglichende – und das heißt eben *didaktische* – Begleitdimension.

Hierbei kommt dem konkreten Handeln und Verhalten der Forschenden entscheidende Bedeutung im Sinne des Modellverhaltens zu. Es geht eben nicht darum, einen Vortrag oder ein Thesenpapier über Partizipation anzubieten, sondern selber ein Handlungsarrangement zu leben, in dem sich Partizipation entfaltet.

Es ist ja manchmal so: Wenn etwas als neu bezeichnet wird, lohnt es sich, nach dem Unterschied zum „alten“ zu fragen. So ging es ja auch mit der „neuen Lernkultur“. Wir stellen dann häufig fest, dass viele Elemente bereits bekannt sind. In unserem Fall kennen wir aus der Wissenschaftstheorie den Zusammenhang zwischen vorauslaufenden Erkenntnismodell und Konstituierung eines Forschungsgegenstandes. Wir kennen aus der Methodologie den Zusammenhang zwischen eingesetzten Forschungsmethoden und Vorab-Definition des Forschungsergebnisses. Wir kennen aus der Wissenssoziologie den Zusammenhang zwischen Forschungsthemen und sozialer Lage von Forschern. Wir kennen aus der Ideologiekritik den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und politischen Interessenkonstellationen und der Konjunktur bestimmter Forschungsfragen, aber auch den interessanten Widerspruch zwischen allgemeinen Orientierungsaussagen und konkreter Praxis. Alle diese Verstehensmodelle beziehen sich in starkem Maße auf den Forschungsgegenstand und die Entwicklung von Aussagen, aber nicht auf die Partner im Forschungsprozess, die „Beforschten“, nicht auf deren Partizipation und nicht auf ihre Gleichrangigkeit. Allenfalls in den Methoden der empirisch-qualitativen Forschung lässt sich so etwas erahnen, z.B. im Vorschlag des Postskripts nach einem problemorientierten oder narrativen Interview, aber auch das ist letztlich eine Hilfe zur Selbstreflexion der forschenden Person.

In seinen systemischen oder kontextuellen Elementen ist also der neue Ansatz so neu wiederum nicht. *Neu* ist er allerdings darin, dass die im Feld verankerten Akteure als konstitutiv

mitwirkend im Prozess der Erkenntnisgewinnung gesehen werden – Stichwort Koproduktion – und mehr noch: dass auch die Stützung und Förderung der Koproduktion in die Forschungsverantwortung einbezogen wird; denn wo sollte sie sonst angelagert sein... Das macht auch deshalb Sinn, weil die Lernvorgänge, die von den Akteuren im Feld angeregt werden, ihrerseits nur aus dem Verständnis von Koproduktion heraus verstehbar sind. Deshalb muss Forschung zu diesen Vorgängen eine analoge Leitidee und Vorgehensweise haben, sich also ebenfalls koproduktiv verstehen und gestalten.

Und dann ändern sich plötzlich manche der üblichen Sichtweisen, z.B.: Wenn „Beforschte“ spezifische Erwartungen an die Begleitforscher/-innen entwickeln (z.B. im Blick auf Erörterung von Konsequenzen oder gar Anleitung), wird dies aus „klassischer Sicht“ eher als Störung diskutiert mit der Empfehlung, sich abzugrenzen; aus Sicht eines „neuen Typs“ von Forschung wird es als Signal für Beteiligtsein und Mitwirkungswünsche begriffen und als Ansatz für Koproduktion bei der Entwicklung von Erkenntnis aufgegriffen. Oder wenn „Beforschte“ Transparenz einfordern (z.B. über den Umgang mit Daten oder die Verwendung von Interpretationen), kann dies in „klassischer Sicht“ eher auf Misstrauen stoßen und als Kontrolle und Einschränkung forscherscher Freiheit aufgefasst werden, während der „neue Typ“ von Forschung dies wiederum als Partizipationsinteresse interpretiert und daraus ein Arrangement der Koproduktion entwickelt, das die Forschungsfragen und –ergebnisse bereichert. Oder wenn sich in einem längeren Interview Struktur und Inhalte der Aussagen allmählich verändern (z.B. differenzieren), kann dies in „klassischer Sicht“ übersehen werden oder als Artefakt gelten; der „neue Typ“ von Forschung hingegen sieht hier einen Zugewinn der befragten Person, weil sie eben nicht unberührt bleibt und still hält wie ein Metallwürfel bis zum Ende des Messvorganges, sondern im Laufe der Frage-Antwort-Folge sich selber verändert, indem sie *lernt*. (Die „Lernhaltigkeit“ gerade qualitativer Forschungsmethoden wird von uns eigens untersucht.)

Deshalb ist es auch konsequent, die nach meiner Einschätzung begrifflich und systematisch unzureichende Gegenüberstellung „Wissenschaft – Praxis“ aufzulösen und jeweils von Praxisfeld zu sprechen (Praxisfeld Wissenschaft und Praxisfeld Akteure).

Die Weiterungen sind beträchtlich. Sie beziehen sich auf die Wissenschafts- und Bildungspolitik in ihrer oftmals bestürzenden Fixierung auf ein „objektivierendes“ Verständnis von Forschung. Sie beziehen sich auch auf zusätzliche Kompetenzanforderungen an die Forscher und Forscherinnen, was die Gestaltung ihrer Forschungspraxis angeht. Das betrifft im Rahmen von Methodologie, Methodik und Reflexivität insbesondere die Einsicht in die Notwendigkeit, Forschungsdesigns bereichs- und gegenstandsspezifisch zu reflektieren und zu kon-

kretisieren. Das betrifft darüber hinaus die Interventionskompetenz. Hierbei handelt es sich um eine systemisch ausgerichtete Kompetenz, die das eigene forschende Handeln in Wechselwirkungen und die Partner/-innen im „Praxisfeld Akteure“ in eine Koproduktion eingebunden sieht und dieses Zusammenwirken bei der Schaffung von Erkenntnis und Wissen entsprechend stützt und pflegt

Wenn wir das ernst nehmen und annehmen, dann wird das Versprechen von Kompetenzentwicklung in dem Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ auf *alle* Akteure ausgeweitet - auch auf die Angehörigen des Praxisfeldes Wissenschaft. Das ist ein überraschendes, aber auch heiter stimmendes Ergebnis unserer Überlegungen...

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

**Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis in
Modellversuchen**

Dr. Dorothea Schemme

Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis in Modellversuchen

Modellversuche und zukünftig Entwicklungsprogramme sind ein Instrument zur qualitativen Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis in Bezug auf pädagogisch-didaktische Fragen sowie auf Fragen der Organisation von Bildungsprozessen und entsprechender Institutionen. Sie verbinden die Entwicklung und Erprobung von innovativen Problemlösungen mit einem handlungs- und anwendungsorientierten Forschungsansatz der Wissenschaft unter Einbezug entsprechender Referenztheorien unterschiedlicher Bezugsdisziplinen. Wissenschaftliche Begleitung ist integraler Bestandteil von Modellvorhaben zur Innovation und zum Transfer von außerschulischen und schulischen Bildungsansätzen.

Seit dem Beginn 1971 sind von Modellversuchen im Bildungswesen vielfältige kreative Impulse für die Berufsbildung und Forschung ausgegangen. Modellversuchsforschung in den vorwiegend berufspädagogisch orientierten Modellversuchen des BIBB aber auch in den schulischen Modellversuchen der BLK hat den Typus einer Handlungs- und Aktionsforschung zu einem wirksamen Forschungs- und Entwicklungsinstrument innerhalb der Berufsbildung entwickelt. Konstitutiv dabei sind:

- das Zusammenwirken von Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungspolitik,
- die enge Verbindung von Entwicklung und Forschung,
- eine intensive Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und
- eine vorwiegend qualitative, partizipative wirklichkeitsverändernde Forschung, bei der die Bildungspraxis als lernender Partner einbezogen ist .

Die Umsetzung neuer Leitideen wie Prozessorientierung, Wissensmanagement in lernenden Organisationen, Gender Mainstreaming und Nachhaltigkeit in der beruflichen und betrieblichen Bildung erfordert eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzepte und Methoden der begleitenden Forschung. Angesichts der Herausforderungen, die der Veränderungsdruck in Unternehmen und Bildungseinrichtungen auslöst, gilt es, die eigenen theoretischen Vorannahmen und das methodische Handlungsrepertoire laufend zu überprüfen. Sowohl auf Projekt- als auch auf Programmebene setzen daher Bemühungen an, die Qualität und Professionalität wissenschaftlicher Begleitung zu verbessern. Integriert in Ansätze der Personal-

, Organisations- und Regionalentwicklung gilt es, die Wirksamkeit von Modellprojekten und -programmen zu verstärken und die erzielten Effekte bzw. Resonanzen zu erfassen. Dies erfordert einen anderen Begleitforschungstyp als noch zu Beginn der Modellversuche Anfang der 70er Jahre. Die zunehmende Komplexität, Differenzierung und Flexibilisierung implizieren eine Vernetzung unterschiedlicher Wissensarten und eine Kombination des Wissens aus unterschiedlichen Disziplinen wie z.B. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, den Sozialwissenschaften, der Arbeits- und Organisationswissenschaft, der Evaluations- und Transferforschung. Kennzeichnend für Modellversuchsforschung in komplexen Systemen ist das Paradigma der inter- und transdisziplinäre Kooperation.

Merkmal dieses Forschungstyps ist ferner die Verknüpfung von Forschung, Beratung und methodischer Gestaltung von Veränderungsprozessen. Mit der zunehmenden Wissensbasierung aller Handlungsbereiche geht ein wachsender Bedarf an sozialwissenschaftlicher Expertise insbesondere in Transformationsprozessen einher. Fokussiert auf die Lösung spezifischer Probleme entstehen verstärkt neue Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Praxis – neue Formen ko-produktiver Wissensgenerierung. Dialog- und Reflexionsprozesse in übergreifenden Netzwerken bringen Problemlösungen und neues Wissen hervor.

Angesichts zunehmender Komplexität, geringer werdender Halbwertszeiten des Wissens sowie begrenzter Plan- und Prognostizierbarkeit der Entwicklung von Projekten und Programmen wird Forschung als Teil lernender Systeme begriffen. Im Folgenden soll exemplarisch ausgeführt werden, wo im Rahmen von Modellversuchen ko-produktive Wissensgenerierung und Lernprozesse zum Tragen kommen?

Bedarfserkennung und Bedarfsentwicklung im Dialog mit Beteiligten und Betroffenen

Da der Bedarf an Aus- und Weiterbildung keine feste Größe ist und vorgefertigte Konzepte nicht vermittelbar sind, sondern sich beide aus dem Kräftespiel unterschiedlicher Anforderungen und Interessen entwickeln müssen, setzt Innovation einen kommunikativen Prozess der Bedarfsentwicklung, des Aushandelns von Lernzielen, Inhalten und Methoden voraus. Denn gerade bei neuen Themen ist ein entsprechender Konsens häufig erst im unmittelbaren Gespräch herzustellen. Bedarfsentwicklung ist auf die Abstimmung zwischen unterschiedlichen Erwartungen und Interessen der Akteure gerichtet, die nicht selten im Widerspruch zueinander stehen. Um Neuerungen hervorbringen zu können, werden Klärungs- und Suchprozesse durchlaufen, Handlungsoptionen ausgewählt und im Hinblick auf interne und externe Realisierungschancen überprüft. Hierzu werden Unternehmensbedarfe, Potentiale und Bedürfnisse von Mitarbeitern und Erwartungen von Kunden ausgelotet sowie Ressour-

cen mobilisiert. „Bedarfsentwicklung geht dabei über die empirische Ermittlung von Planungsdaten hinaus. Sie dient gleichzeitig der Bedarfsweckung und der Erzielung eines breiten Konsenses über den beschreibbaren Bedarf für innovative (Aus- und) Weiterbildungsangebote“ (Gerhard 1992, 18). Zudem ist Bedarfsentwicklung kein einmaliger Vorgang, sondern die Themenfindung gerade in komplexen Vorhaben erfordert eine laufende Rückkopplung aller Beteiligten.

In diesem Abstimmungsprozess zur Aushandlung und Gestaltung des Bedarfs spielen neue Formen der Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Unternehmen, Bildungsdienstleistern und regionalen Akteuren eine maßgebliche Rolle. Um Spielräume für Innovationen sicher zu stellen, ist in den Betrieben eine Auseinandersetzung mit strategischer Personalentwicklung unerlässlich, an der ErfahrungsträgerInnen ebenso beteiligt sind wie EntscheidungsträgerInnen, die Geschäftsleitung und Führungskräfte aus den Bereichen Technik, Produktion und Qualität ebenso wie Betriebsräte. Günstig für eine möglichst breite Verankerung und Akzeptanzbildung ist ferner die Einbeziehung von (Schlüssel-) Experten der Sozialpartner. Die Einbeziehung von Stakeholdern und relevanten Partnern von Beginn an und die Pflege dieser Interaktionsbeziehungen zielt darauf ab, das Bewusstsein von der Relevanz und Möglichkeit einer zukunftsorientierten Gestaltung von Aus- und Weiterbildung zu erhöhen und sie damit zur kreativen Mitwirkung bzw. zur Unterstützung entsprechender Bemühungen in personeller, finanzieller und organisatorischer Hinsicht zu motivieren. Der Erfolg der Qualifizierungs- und Bildungsbemühungen hängt entsprechend von allen Beteiligten ab.

In Modellversuchen vollzieht sich Bedarfsentwicklung als mehrstufiger Prozess:

- Bedarfsermittlung über Kommunikation mit den Zielgruppen, Betrieben, Institutionen und Verbänden im Feld, Erarbeitung gemeinsamer, forschungsgestützter Problemsichten,
- Entwicklung und Implementierung von Pilotmaßnahmen, d.h. gemeinschaftlich Erfahrungen schaffen, die jede/r für sich nicht hätte produzieren können,
- Reflexion und Auswertung der Erprobungsphase(n) mit den unmittelbar Beteiligten anhand der Ergebnisse der begleitenden wissenschaftlichen Evaluation,
- Revision des Pilotangebotes auf der Basis der ersten drei Stufen und Erarbeitung eines transferfähigen Regelangebots mit ausreichender Flexibilität (vgl. Gerhard 1992, 18).

Das iterative Vorgehen ermöglicht eine ständige Verfeinerung von Daten, Interpretationen und Erkenntnisprozessen.

Die beteiligungsorientierte Bedarfsbestimmung und -entwicklung auf der Basis von regionalen Berufsbildungsdialogen belebt nicht nur die unmittelbar betroffene Berufsbildungspraxis, sondern erbringt auch wichtige Hinweise und neue Impulse für die Konstruktion von Aus- und Weiterbildungsordnungen. Die Etablierung einer solchen Bedarfsanalyse und -entwicklung von ‚unten‘ löst nicht nur bei den Akteuren vor Ort selbst Lernprozesse aus, sondern trägt flankierend zu den staatlichen Systemen der Berufsbildungsplanung sowie angesichts der begrenzten Prognostizierbarkeit von zukünftigen Qualifikations- und Bildungsbedarfen nicht unwesentlich dazu bei, Bildungsangebote à jour zu halten.

Die Verbindung des Sachverstands aus Praxis, Wissenschaft und Politik bewirkt im Sinne von Multiperspektivität eine insgesamt reichhaltigere Beschreibung der Prozesskomplexität, einen geringeren Illusionsgrad und damit eine größere konzeptionelle Tragfähigkeit. Die möglichst breite Einbindung relevanter Akteure im Handlungsfeld (Sozialparteien, Kammern etc.) verstärkt die Erarbeitung praxisgerechter Lösungen und erhöht die nachfolgende Akzeptanz von Modellversuchsergebnissen und -erkenntnissen in der Praxis. Darüber hinaus ergibt sich auch ein Nutzen für die Wissenschaft und die Bildungspolitik, die sowohl als Beteiligte als auch als Zielgruppen und Rezipienten fungieren. Der Beteiligungsaspekt und der Aspekt der Gemeinnützigkeit solcher Fördervorhaben (aufgrund der Übernahme der finanziellen Hauptlast durch den Bund) stellen Grundvoraussetzungen für einen späteren Transfer dar.

Modellversuche können helfen, Verkrustungen und Widerstände gegen Veränderungen abzubauen. Bei der Aktivierung des Innovationspotentials spielen öffentlich zugängliche Informationen eine bedeutsame Rolle. Durch ihren Demonstrationscharakter stützen sie die Verbreitung von Neuerungen über Multiplikatoren. Die positive Wirkung von Dezentralisation in Verbindung mit Kommunikation strahlt nicht nur auf die Generierung von Ideen, sondern auch auf die Motivation des Lernens und die Qualität der Umsetzung sowie auf die dazu erforderliche Kooperation aus. Dem Gedanken der Aktionsforschung folgend wird durch von außen gestützte Selbsterforschungsprozesse zugleich die Problemlösekapazität des betreffenden Systems erhöht. Sozialwissenschaftlich orientierte Beratung ermöglicht es, aktuelles inhaltliches und methodisches Wissen in Veränderungsprojekte einzubringen, und steht so den betrieblichen Akteuren zur Seite. Umgekehrt werden über die Kooperationserfahrungen mit der Praxis neue Perspektiven und Fragestellungen für die Berufsbildungsforschung gewonnen. Dies unterscheidet Beratung im Rahmen von wissenschaftlicher Begleitung zugleich von kommerzieller Beratung ohne Forschungsanteile.

Von der instruierenden zur reflexiven Beratung

Während die Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung lange Zeit eine Geschichte der Instruktion war, gelingt erfolgreiche Beratung und Weitergabe von Fachwissen unter heutigen kulturellen Bedingungen nicht mehr nach dem ehemals dominierenden Paradigma der Belehrung und Praxisanleitung in einem asymmetrischen Setting zwischen Expert(inn)en, die über richtiges Wissen verfügen und auf Laien einwirken. Charakteristisch für den heute gerade auch in Modellversuchen vorherrschenden Beratungstypus ist, dass neues Wissen und berufliche Bildungsmaßnahmen in einem kooperativ angelegten Dialog unter Beteiligung der Praxis erkundet, kreiert und validiert werden. Angesichts der Komplexität gegenwärtiger Problemstellungen und der gleichzeitigen Fülle und Insuffizienz vorhandenen Wissens reicht unabhängig von der Situation erworbenes Wissen Einzelner in der Regel zur Problemlösung nicht aus. Praxistaugliches Wissen muss vielmehr im Feld in spezifischen Anwendungskontexten unter Nutzung der Ressourcen vielfältiger Akteure gemeinsam erarbeitet werden. Dabei werden Elemente aus unterschiedlichen Disziplinen und Wissensarten integriert und implizites Wissen genutzt. Rammert spricht in diesem Zusammenhang vom „Regime der heterogen verteilten Wissensproduktion“: „Die Heterogenität der beteiligten Akteure und die Diversität ihrer Orientierungen sind so komplex, dass kein dominanter Akteur sich das gesamte Spektrum unterschiedlichen Wissens aneignen und die Aktionen sämtlicher Agenten, die aus verschiedenen institutionellen Feldern kommen, kontrollieren kann.“ Im Unterschied zum „Modus 1' der normalen disziplinären Wissensproduktion“ hat sich in heterogenen und interaktiven Netzwerken ein „Modus 2 der transdisziplinären und reflexiven Produktion wissenschaftlichen Wissens“ herausgebildet - ein neuer Typ „reflexiver Innovation im Netz“ (vgl. Rammert 2003).

Der Wandel der Wissensproduktion verlangt neue Instrumente und Organisationsformen. Die Zunahme der Partizipation verschiedener Akteure führt zu einer Aufhebung von Grenzen, einer Mischung der Rollen und Bündelung von Kompetenzen. Wie so oft, wenn die Praxis der Theorie vorausseilt, müssen in einzelnen Phasen auch erfahrene Professionals sich von Praxisexpert(inn)en über die Probleme erst aufklären lassen. Das berufliche Gespräch wird mehr und mehr zum Medium, dass am Ende alle Beteiligten etwas dazulernen. Dabei treten auch emergente Phänomene auf. Nach dem kommunikativen Paradigma gewonnenes Wissen hat wiederum erhöhte Chancen sich in der Praxis zu bewähren. Novak sieht in diesem spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnis die Beschäftigten nicht nur als Datenlieferanten und Beforschte, sondern als Mitgestaltende und gewissermaßen Mit-Forschende (vgl. Novak 2004).

Die Verbindung von wissensbasierter Dienstleistung und anwendungsbezogener Forschung birgt Chancen, in einem gemeinsamen Lernprozess vorhandene Potentiale aus unterschiedlichen Kontexten synergetisch aufeinander zu beziehen. Durch die Präsenz sowohl wissenschafts- als auch praxisbezogener Elemente beim Konstruktionsprozess von beruflichen Bildungsmaßnahmen kann der Spannungsreichtum in ihrer Beziehung besser genutzt werden. Hierbei geht es um die Organisation von Verständigungsprozessen und die gemeinsame Erarbeitung von problembezogenen, situativen Lösungen. Damit ein solches konsensuelles Procedere nicht in Beliebigkeit endet bzw. einseitig bestimmt wird von den Faktoren Ökonomie und Mikropolitik, bedarf es expliziter intersubjektiver Qualitätskriterien.

Reflexion und Evaluation

Aufgrund der besonderen Stellung von wissenschaftlicher Begleitung bleibt eine begleitende kritische Reflexivität unabdingbare Voraussetzung für professionelles Handeln. Reflexion und Evaluation stellen allgemein wichtige Quellen der Kompetenzentwicklung dar.

In komplexen Akteurssettings sind Monitoring, Analyse und Evaluation unerlässlich zur Gestaltung, Steuerung und Qualitätssicherung von Programmen und Projekten. In vernetzter Zusammenarbeit wird reflexives Handlungswissen generiert und fruchtbar gemacht. Die Konstitution und Regulation solcher Akteursnetzwerke setzt ein prozessuales und mehrdimensionales Verständnis voraus. Für Modellversuche konstitutiv ist ein Handeln auf mehreren Akteursebenen. Es muss daher überlegt werden, welche Ebenen zur Generierung, Kommunikation und Nutzung von Wissen jeweils einbezogen werden müssen. Entsprechend sollten Evaluationsdesigns auf die unterschiedlichen Zielsetzungen im Mehrebenenzusammenhang und auf kontextspezifische Kulturen eingehen.

Durch die Theorie-Praxis-Kommunikation soll ein gemeinsames Verständnis der Ziele und Prozesse erreicht werden, um diese verbindlich zu gestalten. Evaluation als integraler Bestandteil eines lernenden Systems schließt stetige Kommunikation und Formen der Berichterstattung mit ein. Durch vielfältige Strategien werden die von den Veränderungsvorhaben betroffenen Personen gezielt in den Prozess der Veränderung und in die erforderlichen Lernprozesse einbezogen – entsprechend dem Leitprinzip der Organisationsentwicklung, aus Betroffenen Beteiligte zu machen.

Hervorstechende Merkmale sind die Anwendungsorientierung des Lernens, die Mitwirkung und die häufige Rückkoppelung der Beteiligten. Indem sie den Verlauf ihrer Tätigkeit reflektieren und überprüfen, werden nicht nur Lern- und Arbeitssituationen umgestaltet, sondern

es vollzieht sich zugleich eine Personal- und Organisationsentwicklung. Vorteile nach innen liegen in der Herstellung von Transparenz, dem Erkennen des eigenen Handelns und im Ermöglichen von Synergien.

Modellversuche orientieren sich an einem systemisch-konstruktivistischen Entwicklungsparadigma, indem Aktivität, Reflexivität und Kreativität angestoßen und ermöglicht werden. Durch partizipative, dialogische Verfahren, aktivierende Methoden, Prozessorientierung und Planungsflexibilität wird Komplexität verarbeitet, durch kontinuierliche Verbesserung Professionalität erhöht. Mittels Kommunikation, Transparenz und Bewertung wird Monitoring im Netzwerk geleistet. Dabei liegt ein besonderer Akzent auf prozessbegleitender, formativer Evaluation und Selbstevaluation. Gelingende Praxis und modellhafte Lösungen werden bewusst positiv akzentuiert, um kollektives Lernen und Systemlernen zu unterstützen. Untersucht wird aber auch das Lernpotenzial, das das Nicht-Gelungende, Konflikthafte und Tabuisierte bietet?

Die Lernenden auf den verschiedenen Ebenen sind nicht Objekte der Evaluation, sondern in partizipativen und dialogischen Arbeitszusammenhängen aktiv beteiligt an der Untersuchung ihres Feldes und der Produktion von neuem Wissen. Indem beide Perspektiven – Theorie und Praxis – wechselseitig nutzbar gemacht werden, können eine demokratische Qualität der Entwicklung im Bildungswesen und neues handlungsrelevantes Wissen entstehen.

„Monitoring und Evaluation sind hier weniger als Sozialtechnik zu verstehen, sondern sie sind vor allem reflexive Praxen. Hier geht es um die Schaffung kommunikativer Kontexte, in denen die Konstitution sozialen Sinns im Vordergrund steht.“ (Weber 2005, 287) Dem Leitbild des Wissensmanagements entsprechend wird die ganze Breite des vorliegenden Wissens der unterschiedlichen Akteure genutzt einschließlich des Erfahrungswissens, das in das Arbeitshandeln des Alltags eingewoben ist. „Kommunikative Planungskonzepte sind prozessorientiert, nicht schematisch und folgen den Prinzipien der Aushandlung.“ (Weber 2005, 288) Angesichts neuartiger Anforderungen in modernen Arbeits- und Organisationszusammenhängen sind neue Kompetenzmuster gefragt. Diese Anforderung korrespondiert mit der experimentellen Qualität der Vernetzungszusammenhänge in Modellversuchen. „Informelle, quasi evolutionäre Lernprozesse werden hier ebenso wie gezielte reflexive Interventionen Lernen und Reflexivität hervorbringen.“ (Weber 2005, 289) Unter Gestaltungsaspekten sind die Integration der Lernformen sowie die Systematisierung und Strukturierung des Lernens auf der Ebene der Subjekte und auf den verschiedenen Systemebenen Ziel der Strategien.

Literatur

Gerhard, Rolf: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hannover 1992

Holz, Heinz; Schemme, Dorothea (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern - Transfer sichern. BIBB (Hg.). Bonn 2005

Weber, Susanne Maria: Netzwerkmonitoring und Evaluation. In: Aderhold, Meyer, Wetzel (Hg.): Modernes Netzwerkmanagement. (...) 2005

Experten-Workshop

Dokumentation

„Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im
Strukturwandel“

LiPA – Lernen im Prozess der Arbeit

Dr. Ursula Reuther

LiPA

Lernen im Prozess der Arbeit

Experten-Workshop
Berlin, 27./28.02.2006

BMBF / EU-PROGRAMM

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA)

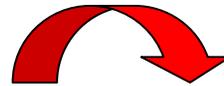
- Ziele des Programmbereichs LiPA
- Konzeptioneller Rahmen für LiPA
- Managementstruktur des Programmbereichs LiPA
- Programmsteuerung und Ergebnissicherung
- Projektgruppen in LiPA 2001 – 2006

Ziele des Programmbereichs LiPA

- Identifikation von individuellen, organisations- und branchentypischen Formen des Lernens und Erstellung einer Typologie der Lernkulturen
- Initiierung und Förderung individueller, kollektiver und organisationaler Kompetenzentwicklung in Veränderungsprozessen
- Evaluation von Lernarrangements unter dem Aspekt von Aufwand (personell, materiell und finanziell) und Ergebnis (Kompetenzentwicklung) – Erarbeitung von Empfehlungen für eine effektive Lerngestaltung
- Erhebung und Bewertung der im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen
- Unterstützung des organisationalen Wandels durch innovationsförderliche Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen sowie zwischen Wissenschaft und betrieblicher Praxis
- Erschließung von Kompetenzpotenzialen in Unternehmen als Wettbewerbsreserve

Konzeptioneller Rahmen für LiPA

Abgrenzung und Besonderheiten des Forschungs- und Gestaltungsfeldes



Strukturierung des Programms LiPA – Zugänge



Programmbezogen

Ebenen, Bedingungen,
Verfahren, Ergebnisse
des Lernens

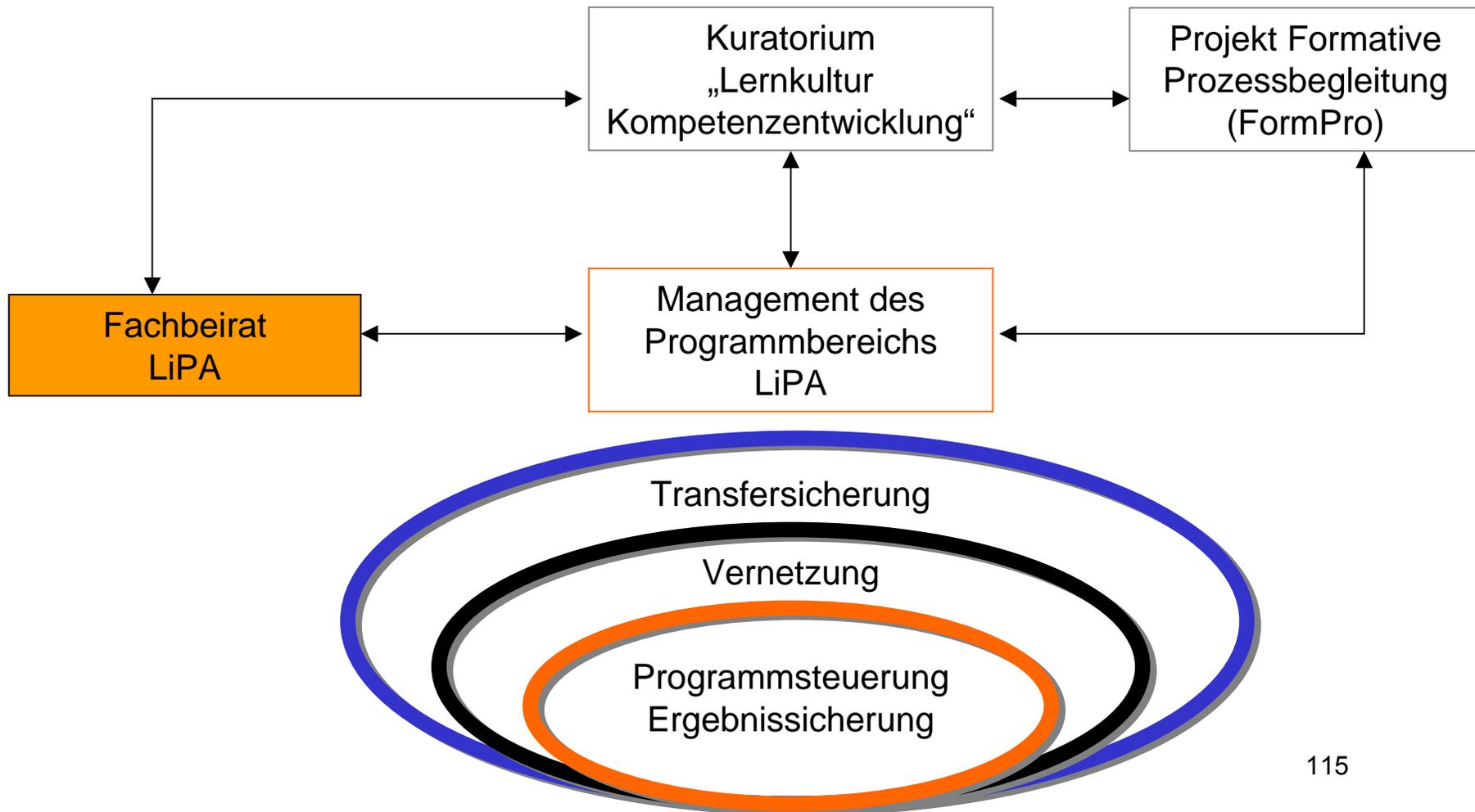
Problembezogen

Probleme der
Förderung, Gestaltung
und Bewertung des
Lernens im Prozess
der Arbeit aus der
Praxisperspektive

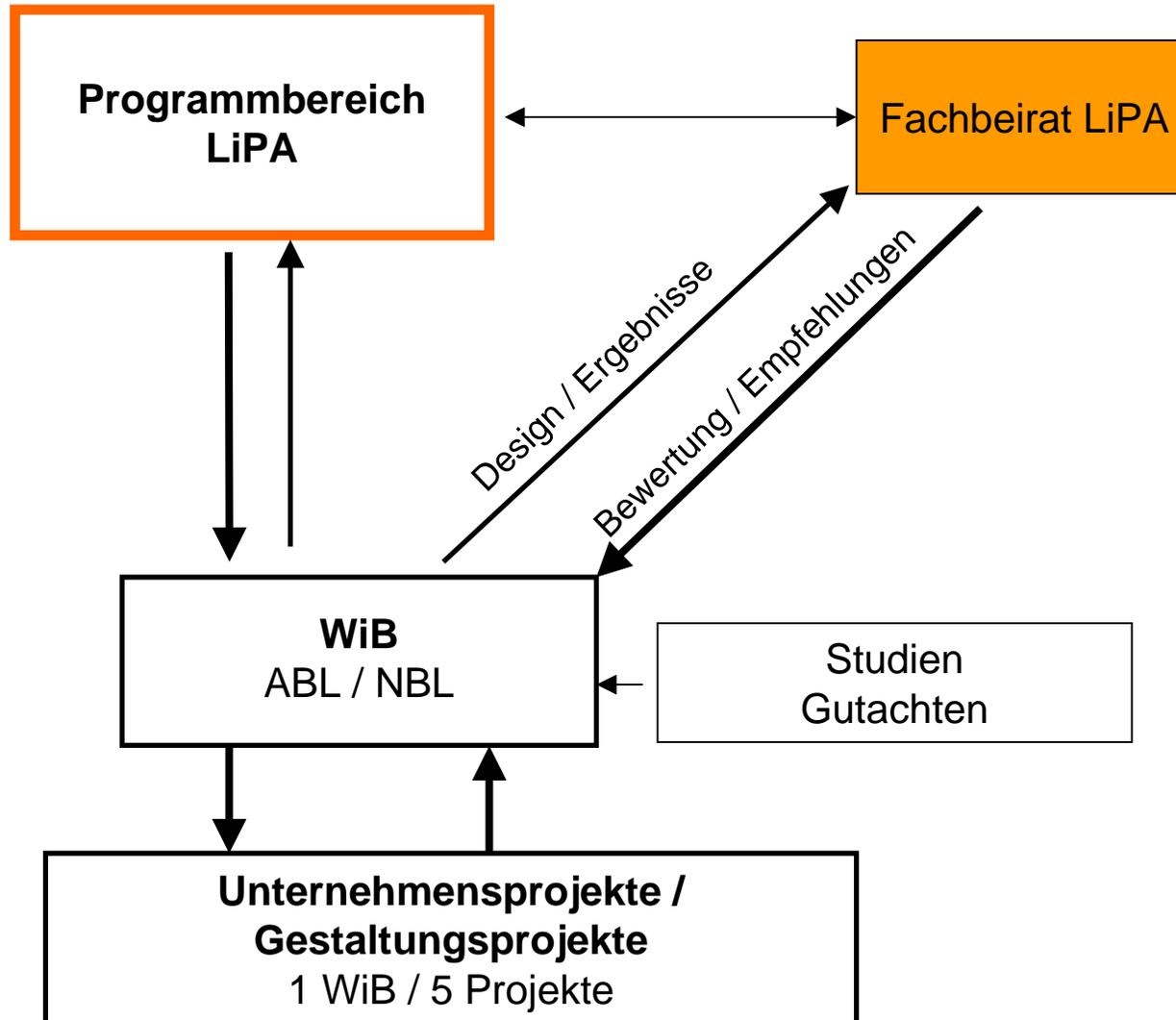
Konzeptionell

Neue Fragen zum
Verständnis und zur
Bewertung arbeits-
immanenter KE sowie
theoretische und
methodische
Lösungsansätze

Managementstruktur LiPA



Programmsteuerung und Ergebnissicherung



Projektgruppen 2001 – 2006

**PE/OE in
Best-Practice- Betrieben**

**Lernkulturen und
strategische
Kompetenzentwicklungs-
programme**

**PE/OE in innovativen
mittelständischen
Betrieben**

**Kompetenz-
Entwicklungsstrategien
bei Start-ups**

**Kompetenzentwicklung
in Netzwerken**

**Evaluierung von
Gestaltungsprojekten**

**Gemeinsames Lernen von
älteren und jüngeren
Mitarbeitern**

**Betriebliche
Kompetenzentwicklung für
Geringqualifizierte**

**Theoretische Studien
und Gutachten**

**Kompetenzentwicklung
in interkulturell
zusammengesetzten
Teams**

**Entwicklung,
Integration und Nutzung
von Wissen entlang von
internen und externen
Wertschöpfungsketten**

**Selbstorganisation
des Lernens im Prozess
der Arbeit-
Lernarrangements und
betriebliche Lernkulturen**

Legende:

Blau - Projekte sind beendet

Grün - Projekte in der Durchführung

Vielen Dank
für Ihre Aufmerksamkeit!

Dr. Ursula Reuther, Bereichsleiterin LiPA