

Ortfried Schöffter
Fassung März 2003

Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik

1. Die ordnungspolitische Programmatik des Teilprogramms LiWe

1.1 Die Positivierung des Unbestimmten

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

Freisetzung aus vorgegebenen traditionellen Ordnungsstrukturen, die „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) als Handlungsspielraum und damit als Lernanlass gilt indes nicht nur für Fragen der individuellen Lebensgestaltung, sondern gleichermaßen für politische Handlungsfelder. Gerade im politischen System der spätmodernen Gesellschaft bekommt man es mit Prozessen der Freisetzung zu tun, die aus einer Erosion traditionaler Ordnungsstrukturen herrühren und die keineswegs nur als Befreiung erlebt werden. Erforderlich wird ein neuartiger Umgang mit politischer Unbestimmtheit. Diese neue Umgehungsweise wird oft als „Ende des ideologischen Zeitalters“ umschrieben und kommt in einer pragmatischen „Handlungslogik“ jenseits eines zielvorwegnehmenden und wertgebundenen Politikverständnisses zum Ausdruck. Besonders auffällig wirkt sich diese Situation auf einen weitestgehend wertgebundenen Bereich politischen Handelns aus, nämlich auf die Bildungspolitik.

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

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

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

Geht man jedoch von einer notwendigerweise gegebenen Unbestimmtheit politischer Vorgaben im Sinne eines politischen Deutungsangebots für eine zu fördernde gesellschaftliche Entwicklung aus, so wird erkennbar, dass die jeweils formulierte bildungspolitische Programmatik nur ein erster Schritt im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses der *Zielgenerierung* sein kann, der im weiteren Verlauf noch einer praxisfeldbezogenen Bestimmung bedarf und der erst zuletzt im Zuge eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zu einer sich zunehmend präzisierenden (und daher tentativ angelegten) Zielformulierung im ordnungspolitischen Handlungsfeld führen wird. Dieser Aussteuerungsprozess im Verlauf politischer Zielgenerierung wird im hier besprochenen Kontext eines bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogramms als „institutionelle Suchbewegung“ rekonstruiert, die als dialektischer Vermittlungsprozess zwischen dem „*ordnungspolitischen* Operationskreis“ und den Weiterbildungseinrichtungen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ beobachtbar wird (vgl. Schäffter 2001, 123).

1.2 Zur zielgenerierenden Funktion von Modellprojekten

Folgt man der skizzierten Charakterisierung von bildungspolitischer Programmatik als weitgehend bestimmungsbedürftig, so wird erkennbar, dass Modellversuche weit weniger als bislang unterstellt der unmittelbaren „Umsetzung“ eines vorgegebenen politischen Programms in konkreten Handlungsfeldern zu dienen haben, sondern dass ihr Modellcharakter darauf beruht, dass sie als Mitakteure in einem bildungspolitisch motivierten Prozess zur lebensweltnahen Zielgenerierung beitragen sollen. Im Laufe ihrer Projektkonstitution und der Projektentwicklung stellen sie die bildungspolitische Programmatik in einen empirisch vorfindbaren institutionellen Handlungskontext und reformulieren hier Entwicklungsziele auf einer operativen Ebene, wodurch Veränderungen und Abweichungen von den programmatischen Vorgaben der ordnungspolitischen Akteursgruppen (Politiker, Ministerialbürokratie) eine notwendige Folge sind. Aus der Differenz zwischen beiden Ebenen erhält der Prozess der politischen Zielgenerierung Impulse zur weiteren Ausformung der Programmatik in Richtung auf wachsende Lebensweltnähe, Praxisrelevanz und Präzisierung in operationalisierte Teilziele, aber auch zu Kontrolle und Gegensteuerung durch die ordnungspolitischen Handlungsfelder. Beides gehört letztlich zum Prinzip der formativen Evaluation. In der Regel jedoch erfolgt dieser Prozess wechselseitiger Aussteuerung im Verlauf der Zielgenerierung beiläufig im Tätigsein der beteiligten Akteure und Organisationen und wird selten explizit benannt. Dies ließe sich als institutionelle Suchbewegung auf einer basalen Ebene der Organisationsentwicklung bezeichnen.

Anders sieht es hingegen aus, wenn der Prozess der Zielgenerierung durch eine dritte Instanz thematisiert wird und als wichtige Funktion von Modellversuchen systematisch beobachtet und ausgewertet wird. Dies ist der Fall, wenn die wissenschaftliche Begleitung von Gestaltungsprojekten auf das Verhältnis zwischen bildungspolitischer Programmatik und der Formulierung der konkreten Projektziele abstellt und dadurch im bislang implizit verlaufenden Aussteuerungsprozeß der Zielgenerierung als reflexives Prinzip wirkt. In diesem Aufgabenverständnis übernimmt wissenschaftliche Begleitung im Spannungsverhältnis zwischen Ordnungspolitik und Organisationspolitik (Projekt) die Funktion einer Aussteuerung von praxisnaher Zielgenerierung.

1.3 Zielgenerierung als eine sich selbst strukturierende Suchbewegung

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

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

1.4 Das Transformationsmuster „Suchbewegung“

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

Modell III: Zielgenerierende gestaltungsoffene Transformation

Lernen als Suchbewegung: Zielfindungsprozesse im Tätigsein

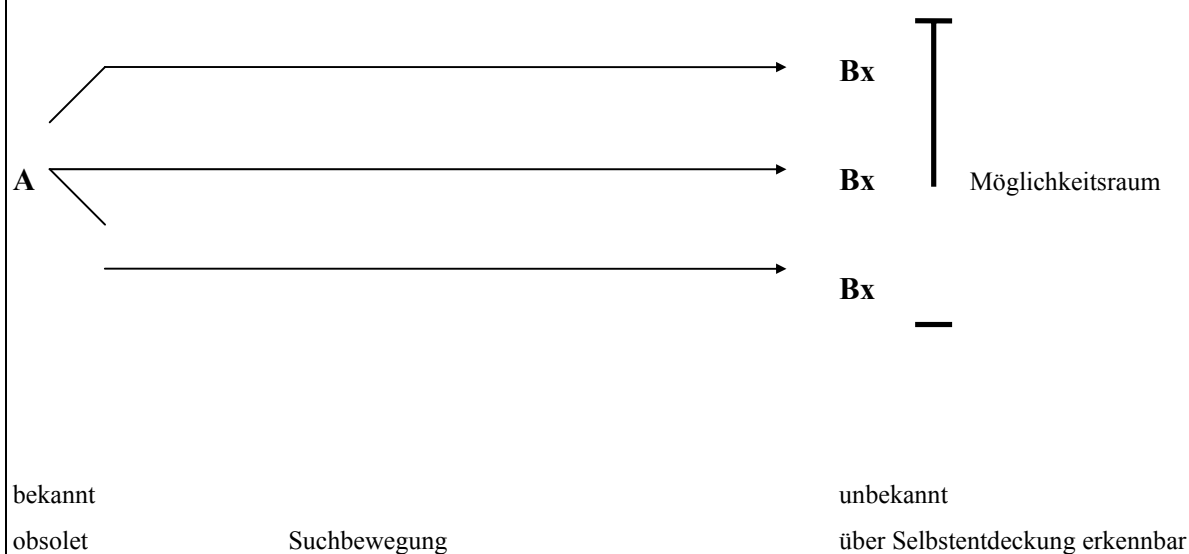


Schaubild 1

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden und dadurch gestaltungsoffenen Transformation lässt sich charakterisieren als eine Übergangsbewegung von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“, also als noch unbestimmt aber prinzipiell bestimmbar erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 1). Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungspolitiker die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Transformationsmodellen I und II (vgl. Schäffter a.a.O.) als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Bildungspraxis definieren. So meint man z.B., den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Gesellschaftsdiagnose in Form eines normativ formulierten Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. Hierbei übersieht man die *tätigkeitsgebundene und subjekt*

ive Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar extern nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als programmatisch umgrenzter Möglichkeitsraum im Sinne einer Positivierung von Unbestimmtheit konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im Transformationsmodell Suchbewegung zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines tätigkeitsgebundenen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Entwicklungsbegleitende Lernarrangements bieten hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernehmen hierdurch eine pädagogische Beratungsfunktion. Organisationsberatung und wissenschaftliche pädagogische Begleitung können in diesem Zusammenhang nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen, sondern müssen durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen im Rahmen von Modellversuchen konzipiert werden. Dies wurde im Themenbereich PE/OE- Konzepte des Teilprogramms LiWe konzeptionell in aller Konsequenz berücksichtigt. Das Teilprogramm LiWe im Forschungs- und Entwicklungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung mit seinem prozessbegleitenden Unterstützungsdesign kann daher in Bezug auf diesen konzeptionellen Aspekt selbst als ein Modellprojekt angesehen werden, das zur methodischen Innovation von wissenschaftlicher Begleitung bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte beizutragen vermag.

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

Die Funktion, die Modellvorhaben übernehmen, wenn sie implizit oder explizit Bestandteil eines zielgenerierenden Zielfindungsprozesses der Bildungspolitik sind, hat weitreichende und noch nicht hinreichend realisierte Konsequenzen für Anlage und Methodik ihrer wissenschaftlichen Begleitung und

Evaluation. Einige methodologische und wissenschaftstheoretische Schlussfolgerungen lassen sich am Beispiel der Begleitung des „Projektverbundes PO/OE“ im LiWe-Projektteil allerdings bereits identifizieren.

So kann man feststellen, dass sich wissenschaftliche Begleitung in dem spezifischen Funktionszusammenhang von Modellprojekten nicht mehr hinreichend nach dem „Qualifizierungsmodell“ einer linearen Transformation (vgl.u.), d.h. im Sinne eines produktbezogenen Ist/Soll-Abgleichs und nicht als Evaluationsverfahren externer Expertisen durchführen lässt.

Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist schließlich, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände des Transformationsprozesses ermitteln können:

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

Beides ist bei zielgenerierenden, gestaltungsoffenen Suchbewegungen von bildungspolitisch motivierten Modellprojekten nicht als Voraussetzung gegeben. Statt dessen kommt nun der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bestimmungsbedürftiger bildungspolitischer Programmatik und den Angeboten konkreter Bestimmungsvarianten auf den Möglichkeitsraum des Zielfindungsprozesses zu beziehen und daraufhin zu überprüfen, ob sich die operationalen Ziele innerhalb der Zielmarge des angesteuerten Möglichkeitsraums befinden. Hierbei übernimmt wissenschaftliche Begleitung über reflexive Selbstevaluation Aufgaben der „Ziel-Aussteuerung“ bereits auf einer programmatischen Ebene.

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

1.5 Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

Der Begriff „Entwicklung“ wird lt. Brockhaus Enzyklopädie(1968) als „Aufeinanderfolge verschiedener Formen und Zustände verstanden, die sich von bloßen Veränderungen dadurch unterscheidet, dass die späteren aus den früheren mit einer inneren Notwendigkeit hervorgehen und dass ihre Abfolge eine durchgehende Richtung einhält...“ Evolutionäre Strukturentwicklung lässt sich daher als Resultat einer nachträglichen Beobachtung bezeichnen, bei der im Blick zurück eine Fülle zunächst heterogener Einzelveränderungen dadurch einen gemeinsamen Sinn erhalten, dass sie in einen zeitlichen Kontext der Abfolge - also in einen Entwicklungszusammenhang - gestellt werden. Jede Aussage über die Strukturentwicklung einer Institution ist daher eine Deutung über Zusammenhänge zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Möglichkeiten.

Der Unterschied zwischen evolutionärer Entwicklungslogik im Rahmen eines latenten Strukturwandels und Lernprozessen lässt sich nun an dem Grad an Reflexion und gesteigerter Reflexivität der Abläufe („Rekursivität“) festmachen. „Reflexion“ meint, dass die an einer Entwicklung beteiligten Akteure die einzelnen Veränderungsschritte in einen größeren Entwicklungszusammenhang stellen („reframing“), sie in diesem Kontext bewerten („sense-making“) und dabei Entscheidungen in Bezug auf die folgenden Entwicklungsschritte treffen. Je planvoller eine Entwicklung von den beteiligten Akteuren als Lernprozess gedeutet und entsprechend als anschlussfähige Schrittfolge strukturiert wird, umso deutlicher folgt sie dem Idealtypus einer „vollständigen“ Handlungsstruktur (Initiierung, Operationalisierung, Umsetzung, Auswertung, Initiierung...etc.). Kollektive Lernprozesse zeichnen sich im Gegensatz zur evolutionären Entwicklungslogik daher durch symbolische Selbstthematisierung, kontextbezogene Explizierung und eine strukturelle Verstärkung rekursiver Bezugnahmen einzelner Veränderungsschritte aufeinander aus. Erst durch die Deutung und reflexive Reorganisation von evolutionärem Strukturwandel als kollektivem Lernprozess wird er durch seine beteiligten Akteure einer reflexiven Eigensteuerung zugänglich. Praktisch wird dies realisiert durch Verfahren der pädagogischen Organisationsberatung, die z. B. auf Konzepten des „reflective practitioners“ (Schön), der Entwicklung einer „community of practice“ oder auf dem für die wissenschaftliche Begleitung des Projektverbunds PE/OE im Teilprogramm LiWe entwickelten mehrstufigen Konzept von Reflexionsräumen (Schäffter) beruhen.

1.6 Zielstellung und bildungspolitische Begründung des Programms „Lernkultur

Kompetenzentwicklung“

Im Zuge der innergesellschaftlichen, aber auch der globalen Transformationsprozesse werden „Grenzen institutionalisierten Lernens“ nicht nur schärfer erkennbar, sondern sie erweisen sich unübersehbar auch

als “Wirkungsverlust”, wenn nicht sogar als “Wirkungsumkehr”, wenn sie in ergebnisoffenen Transformationskontexten unzutreffenderweise einer Instruktionslogik folgen. Wirkungsumkehr bedeutet letztlich, dass veranstaltetes Lernen in der beruflichen Weiterbildung in diesen Fällen nicht nur wenig bewirkt, sondern entgegen ihrer Absicht sogar zu Prozessen der Dequalifizierung oder zu resignativer Lernunlust beiträgt. Dies wird gegenwärtig in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung durchaus als Gefahr erkannt und bereits seit längerem mit verstärkter Bemühung um Qualitätssicherung und innovativer Angebotsentwicklung beantwortet. Allerdings sind die gegenwärtigen Transformationsprozesse so komplex, dass sie sich nur unter sehr günstigen Ausgangsbedingungen mit den verfügbaren “Bordmitteln” produktiv bewältigen lassen. Vor allem gilt dies dort, wo sich Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung auf ein schmales Segment spezialisiert haben. Sie verfügen im eigenen Hause oft nur über eine geringe Bandbreite relevanter Kompetenzen und finden nur schwer Zugang zu neuen Formen prozessbegleitender, reflexiv angelegter beruflicher Bildung. Professionelles Handeln verlangt zudem “passive Beratungskompetenz”, d.h. die Fähigkeit, externe und fremdartige Kompetenzen als relevante fachliche Ressource zu erkennen, sie als Unterstützung zu erschließen und sie für den geplanten Wandel im eigenen Arbeitsfeld nutzbar zu machen.

Eben auf einen solchen proaktiv definierten Unterstützungsbedarf antwortet das vom BMBF aufgelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” mit seinem Teilbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”. Seine konzeptionelle Ausrichtung verzichtet auf eine extern beherrschende Problematisierung der vielfältigen Begrenzungen institutionalisierter Lehrangebote. Stattdessen greift sie den manifesten Veränderungsbedarf auf und versteht sich als temporäres Unterstützungsprogramm für einen selbstverantworteten institutionellen Wandel in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, der seine Dynamik aus einer spezifischen Phase der Neuorientierung bezieht. Demnach geht es gegenwärtig nicht um einen klar regelbaren Übergang von einem defizitär gewordenen Ausgangspunkt zu einem bereits bestimmten Sollwert, sondern um eine äußerst riskante Suchbewegung mit noch weitgehend offenem Ausgang.

Weitgehend konsensfähig scheint dabei zu sein, dass eine Klärung in Bezug auf das “Kerngeschäft” von Weiterbildungseinrichtungen” (Sauer 2000,7) erforderlich geworden ist. In den unterschiedlichen bildungspolitischen Diskursen und den daran anschließenden Veränderungsprogrammen wird in bemerkenswerter Übereinstimmung der Frage nachgegangen, “wie das kontinuierliche Lernen der Menschen unter der Prämisse der Selbstorganisation als Ziel von Politik gestaltet werden kann”. (ebenda) Ähnliche Formulierungen finden sich in der “Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm ‘Lebenslanges Lernen’ ” oder auch in der “Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm ‘Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken’ (BMBF)” Grundsätzlich geht es um das Zusammenspiel von vier sich wechselseitig bedingenden Veränderungsstrategien:

(1) Die Entwicklung neuer, selbst gesteuertes Lernen unterstützender Lernarrangements, bzw. die Erweiterung des bisherigen Spektrums beruflicher Weiterbildung in Richtung auf Lernberatung, Coaching von alltagsgebundenen Lernprozessen während der Berufstätigkeit, Nutzung von Lern-on-line Diensten oder den Aufbau lebensweltnaher Lernzirkel.

(2) Förderung der Selbstlernkompetenz sowohl bei den Teilnehmern beruflicher Weiterbildung als auch außerhalb didaktisierter Kontexte. Dies schließt auch die Förderung von Selbstlernprozessen von Mitarbeiter/innen in WB-Einrichtungen ein.

(3) Stärkere Beachtung und produktives Nutzen von Potentialen, die von den neuen Informations- und Kommunikationsmedien bereitgestellt - nun aber auf ihre Anwendung für lebensweltnahe Lernorganisation umgesetzt werden müssen.

Von diesen drei Entwicklungssträngen geht eine starke Veränderungsdynamik aus, mit der sich gegenwärtig die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung auseinanderzusetzen haben - einerseits um ihre eigene Zukunftsfähigkeit zu sichern, andererseits, damit sich das Weiterbildungssystem im Zuge der gesellschaftlichen Transformation den Anforderungen eines neuen Typs von Veränderungsprozessen (Schäffter 2001) gewachsen zeigt und auf sie mit innovativen Lernarrangements zu antworten vermag.

Die bildungspolitische Programmatik des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist aufgrund ihres komplexen Anforderungsprofils nicht selbsterklärend, sondern in hohem Maße bestimmungsbedürftig. Dies ist kein zu behebender Mangel, sondern geradezu kennzeichnend für Zielbeschreibungen auf der Ebene von Leitbildentwicklung, deren Richtzielebene noch nicht operationalisiert sein kann, sondern die erst auf der konkreten Ebene der Projektrealisierung geleistet werden kann.

Die noch zu leistende Bestimmungsbedürftigkeit zeigt sich beim Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an folgenden leitbildförmigen Zielbeschreibungen:

- Ausgangspunkt ist „Lernen im Tätigsein“ als Basiskategorie von Kompetenzentwicklung
- Selbst organisiertes Lernen erhält die Bedeutung einer Schlüsselkompetenz
- die Legitimation institutionalisierten Lernens wird aus ihrer Lerndienstleistung für alltägliche Handlungskontexte abgeleitet
- Lernförderliche Gestaltung informeller Alltagsituationen, ohne sie pädagogisch-didaktisch zu überformen
- Verschiebung des Leistungsprofils von Weiterbildungseinrichtungen zu Konzepten der Beratung/Entwicklungsbegleitung (Entwicklung neuer Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens)

1.7 Konzeptionelle Merkmale des Projektverbundes „PE/OE-Konzepte“ im

Teilbereich LiWe

Drei Merkmale sind kennzeichnend für den innovativen Zugang des Entwicklungsprojekts PE/OE-Konzepte

(1) zur Mitwirkung werden Einrichtungen beruflicher Weiterbildung eingeladen, sich an einem Ausschreibungsverfahren mit eigenen Entwicklungsvorhaben zu bewerben; (2) ihnen wird ein externer Berater als „Innovationsberater“ zur Verfügung gestellt; (3) die methodische Koordination der Organisationsberatungen und konzeptionelle Verlaufssteuerung wird einem Team wissenschaftlicher Begleitung übertragen.

** Ausschreibung*

Das Projekt wurde für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ausgeschrieben, die nachweisen können, „dass sie ihre Organisationsentwicklung mit konkreten Veränderungsvorhaben betreiben wollen“ (Quem Bulletin 6/2000,15) und zur Kooperation untereinander bereit sind.

** Innovationsberater*

Die für das Projekt zugelassenen Weiterbildungseinrichtungen werden bei der Umsetzung der von ihnen vorgeschlagenen Vorhaben zur Organisationsveränderung durch sog. „Innovationsberater für Organisationsentwicklung“ unterstützt. Im Projekt sind gegenwärtig sechs (werden vier) Innovationsberater im Rahmen von Personalkostenzuschüssen (Vollzeitstellen) für max. vier Jahre tätig. Je nach Umfang der Entwicklungsaufgabe und Einrichtungsgröße begleiten sie eine oder mehrere Weiterbildungseinrichtungen mit gestaltend. Die beteiligten Einrichtungen und die Innovationsberater konnten sich im Rahmen des Bewerbungsverfahrens gegenseitig vorschlagen.

** erwachsenenpädagogischer Support durch die wissenschaftliche Begleitung*

Als fachlich-konzeptioneller Unterstützungskontext zur Zielgenerierung wird für die verschiedenen Entwicklungsvorhaben in den Einrichtungen ein sie übergreifendes „Unterstützungssystem für Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen“ aufgebaut und durch den Projektauftraggeber zur Verfügung gestellt. Die Konzeption dieser Unterstützungsstruktur hat das Wechselspiel zwischen einrichtungsinterner Personal- und Organisationsentwicklung und der externen wissenschaftlichen Begleitung zu gewährleisten.

Hierdurch wird eine, die Einzelentwicklungen übergreifende Projektsteuerung installiert, in der Organisationsforschung, Organisationsentwicklung und Mitarbeiterqualifizierung in einem Design der Aktionsforschung verbunden und dem Projektverlauf als fachliches Controlling-Verfahren unterlegt werden kann. Genauere Ausführungen zu diesem Design sind im ersten Zwischenbericht nach zu lesen (report_Heft Für dieses Design werden im Folgenden genauere Ausführungen gemacht

2. Konsequenzen für die Konzeption wissenschaftlicher Begleitung

Wissenschaftliche Begleitung übernimmt im Rahmen dieses Forschungsprogramms im Projektverbund Konzepte der PE/OE eine mehrfache Dienstleistungsaufgabe:

(1) Expertenberatung:

Sie bietet fachlich-thematisch wie methodisch den Rahmen zu einer partizipatorisch angelegten Klärung der Programmziele (z.B. Input zum Begriffsverständnis selbst organisierten Lernens, zu Kategorien und Instrumenten erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse oder zu Konzepten des Organisationslernens und der Organisationsberatung) und Unterstützung bei der Generierung von konkreten Teilzielen auf der Ebene von Einzelvorhaben. Dies beinhaltet gegebenenfalls auch wissenschaftlich begründete Programmkritik, bleibt als Unterstützungssystem wissenschaftlicher Dienstleistung im Prinzip aber den politischen Entwicklungszielen verpflichtet und daher programmimmanent.

(2) Vermittlungsfunktion

Sie unterstützt die Rückkopplung der Zielklärung auf der Ebene der Einzelvorhaben auf die Ebene des Gesamtprogramms. (Workshops, Tagungen)

(3) Supportfunktion

Sie unterstützt den Entwicklungsprozess in den Teilvorhaben im Rahmen der auszudeutenden Programmziele durch Beratung und Einsatz institutionstheoretischer Reflexionsinstrumente.

(4) Evaluation und Forschung

Sie bietet den Rahmen für projektbegleitende Dokumentation und problembezogener Auswertung. (Fallstudien)

(5) Qualifizierung für reflexive Verfahren

Sie bietet Verfahren und Arbeitsweisen, in denen die Programmziele auch auf der Ebene der Projektmitarbeiter realisiert werden und somit eine paradigmatische Vorbildfunktion enthalten. (z.B. kommunikative Verfahren der Prozeßsteuerung, Berücksichtigung von Prinzipien professioneller Beratung im Verhältnis zu der Gruppe der Innovationsberater.

2.1 Zur reflexiven Arbeitsstruktur einer unterstützenden Projektbegleitung

(1) Aus der Programmatik des Teilprogramms LiWE geht hervor, dass implizite Berufspraxis und ihre eingeübten Verhaltensmuster eine höherwertige Bedeutung für informelles Lernen haben als eine didaktisierte Vermittlung expliziter Wissensbestände. Da „Lernen im Tätigsein“ eine paradigmatische Bedeutung zugemessen wird, muss das Programm in der Art seiner Realisierung unter Selbstanspruch gestellt werden: es muss in den jeweiligen Handlungskontexten zumindest versuchen, jeweils seinen eigenen Ansprüchen praktisch gerecht zu werden, bevor sie Praxisfeldern beruflicher Weiterbildung zur Umsetzung empfohlen werden.

(2) Spiegelungsphänomene zwischen den Handlungsebenen des Projektverbundes_(Programms) (vgl. Grafik auf den folgenden Seiten) werden deshalb als konzeptionell gewollte Lernanlässe verstanden, die auch in der Dokumentation zu berücksichtigen sind. Die Strukturanalogien im Verhältnis zwischen Trägerebene, wissenschaftlicher Begleitung, Innovationsberatern, Weiterbildungseinrichtungen und der Arbeitswelt der Lerner sind selbst Bestandteil des Forschungskonzepts und der Reflexion in der Beratung. Insofern wird das Programm selbst als eine mehrstufige community of practice verstanden, der auch die wissenschaftliche Begleitung als Mitglieder angehören und in der die jeweils eigene Organisationsentwicklung als Variante von organisationalem Lernen aufgefasst wird, das es reflexiv zu klären gilt.

(3) Das Konzept Lernräume, das auf einem ausdifferenzierten Reflexionsstufenmodell beruht, bietet die Möglichkeit, auch die unterschiedliche Qualität und Funktion zentraler Anforderungen

des Programms am eigenen Fall selbstreflexiv zu klären, bevor man sich diagnostisch mit Umsetzungsproblemen in der Bildungspraxis beschäftigt. Diese Vorgehensweise entspricht der Arbeitsweise des reflective practioners (Schön), die exemplarisch bereits im Rahmen des Projekts Anwendung finden können und zur Kompetenzentwicklung aller Mitarbeiter von LiWE im Sinne der Programmziele beitragen.

2.2 Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung im Projektdesign

Aus dem konzeptionellen Ansatz von LIWE werden sechs Funktionsfelder erkennbar, die im Rahmen der Projektbegleitung wahrzunehmen und konzeptionell miteinander zu verschränken sind:

- (1) Aufbau und Verlaufsstruktur eines erwachsenenpädagogisch begründeten Unterstützungssystems für offene Suchbewegungen (organisationaler Lernprozeß)
- (2) *organisationstheoretisch* fundierte Begleitforschung zum Strukturwandel innerhalb von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie Generalisierung ihrer Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten bildungspolitischen Problemlage
- (3) fachliche Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben und Einrichtungen im Rahmen einer *Gesamtkonzeption von Organisationsentwicklung* in Weiterbildungseinrichtungen, die Vergleichsstudien gewährleistet
- (4) *theoriegeleitete Dokumentierung* des Projektverlaufs, insbes. des beobachteten Strukturwandels und der Lernprozesse bei den Mitarbeiter/innen (personales Lernen)
- (5) projektbegleitende (Selbst-)Qualifizierung der Innovationsberater und generalisierende Klärung ihres Tätigkeitsprofils (*exemplarische Kompetenzentwicklung*)
- (6) Ermöglichung von *kollegialer Praxisberatung* und *problemorientierter Supervision* für die Innovationsberater und Entwicklungsgruppen.

EINFÜGEN: SCHAUBILD

Handlungs- und Reflexionsräume - Projektdesign zur Förderung institutioneller Suchbewegungen

2.3 Design und konzeptionelle Eckpunkte der wissenschaftlichen Begleitung

Das Projektdesign sieht vor, die Komplexität von Prozessen der Organisationsberatung, insbesondere wo mehrere sehr unterschiedliche Einrichtungen mit ihren je spezifischen Interessenlagen beteiligt sein werden, durch ein Mehrphasenmodell locker zu verkoppeln. Mit diesem Strukturmodell lassen sich wechselseitig auf einander bezogene, für sich aber dennoch autonome Handlungsfelder auf gemeinsame Entwicklungsziele hin koordinieren und einer reflexiven Selbststeuerung zugänglich machen. Insofern folgt die Projektkonzeption selber den bildungspolitischen Leitzielen, wie sie eingangs referiert wurden. Beabsichtigt ist, das Beratungsprojekt nach eben den Prinzipien und Verfahren zu gestalten, wie sie in der Organisationsberatung den Weiterbildungseinrichtungen empfohlen werden. Für konsequente methodische Selbstanwendung sprechen nicht nur negative Erfahrungen mit Projekten, die ihre eigenen Ziele auf der faktischen Handlungsebene dementieren, sondern auch organisationstheoretische Erkenntnisse. Intervention in organisationale Systeme ist besonders wirksam, wenn sie nicht auf einer interpersonalen, sondern auf einer inter-organisationalen Beziehungsebene stattfindet. Hierzu jedoch muss die in Form von Beratung intervenierende Organisation bereits die Strukturprobleme bearbeitet haben, die es im Interventionsfeld noch pädagogisch zu klären gilt. Falls diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, lassen sich Wirkungslosigkeit der Einflussversuche oder sogar "Negativlernen" also Wirkungsumkehr beobachten, weil es in derartigen Fällen zu strukturellen Interferenzerscheinungen (strukturellen Spiegelungseffekten) kommt.

Praktiziert wird daher eine *konsequente Selbstanwendung der in der Beratung* vertretenen pädagogischen Prinzipien entwicklungsbegleitender Unterstützung auf das eigene Projektdesign. Auf jeder der Handlungsebenen wird nach dem Prinzip selbstverantworteter Projektentwicklung verfahren und dabei (die nächst höhere Ebene als Reflexionsraum und konzeptioneller Projektsteuerung) besonders die angrenzenden Ebenen der Projektarchitektur als Supportstruktur für den eigenen Entwicklungsverlauf genutzt. Vermutlich werden die verschiedenen Entwicklungen eine leichte Zeitdifferenz aufweisen und nicht synchron verlaufen. Die Entwicklungen auf der Ebene 4) des wissenschaftlichen Begleiteams und (Ebene3) der Innovationsberater (Projektentwicklungsebene) könnten einen gewissen Vorlauf benötigen, bevor die Entwicklungen (auf der Ebene2) in den Weiterbildungseinrichtungen Zeit und Aufmerksamkeit erfordern. Die Verlaufsstruktur der Projektentwicklungen auf den Handlungsebenen und in ihren Teams orientiert sich an dem methodischen Prinzip des Spiralcurriculums, mit dem zielgenerierende Prozeßsteuerung möglich wird. (vgl. Schäffter 1982)

Mit dem hier vorgestellten Design einer wissenschaftlich reflektierenden Projektbegleitung werden nicht nur die Weiterbildungseinrichtungen unter einen hohen Veränderungsanspruch gestellt, sondern das Projekt unterwirft sich derselben Anforderung. Das, was von den zu beratenden Einrichtungen erwartet wird, soll in der Art des Kompetenzerwerbs von der beratenden Organisation, ihren Teams und Mitarbeiter/innen am eigenen Fall erfahren und miterprobt werden. Hierfür stehen mittlerweile hinreichende theoretische Vorklärungen zur Verfügung. Ebenso sind die hierfür nötigen Kompetenzen entwicklungsbegleitender Prozeßsteuerung bei einer großen Zahl Mitarbeitern verfügbar und in dazu geeigneten Kontexten aktivierbar. Im Rahmen einer prozessbegleitenden Fortbildungsstruktur "on the job" für daran Interessierte können sie auch im Zuge einer Selbstqualifizierung als berufsrelevante Kompetenzen erworben werden.

2.4 Ziele und Beratungsaufgaben

Forschungsziele und zu erwartende Ergebnisse bestehen in:

(1) Erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung

Erforschung der Organisationsrealität im Sinne einer empirischen Realanalyse von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung mit erwachsenenpädagogischen Instrumentarien.

(Analyse des zugrundeliegenden Paradigmas von Erwachsenenlernen; Didaktische Kontextanalyse; Leistungsanalyse; Ordnungspolitische Funktionsanalyse)

(2) Transfer in die berufliche Praxis

Untersuchung von Strukturtypen des Transfers zwischen didaktisierten Lernkontexten und Kontexten alltagsgebundenen Lernens (Stärken/Schwächen-Analyse)

(3) Innovationen in der Angebotsentwicklung

Unterstützt und ausgewertet werden innovative Ansätze von beratungsbezogenen und prozessbegleitenden Angeboten beruflicher Weiterbildung

(4) Erwachsenenpädagogische Organisationsberatung

Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich an Konzepten pädagogischer Organisationsberatung die auf Organisationsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung bezogen sind und die es zu erproben und wissenschaftlich auszuwerten gilt. Zu klären gilt hierbei insbesondere, wie in einer Bildungseinrichtung das Verhältnis von Organisationslernen zum Gegenstand „Weiterbildung“ zu bewerten ist. Zu untersuchen sind selbstreferentielle Verstärkungen oder Blockaden, die durch „didaktische Spiegelung“ auftreten. Diese Frage wird auch auf das Projektvorhaben selbst bezogen und im Rahmen der oben skizzierten „Reflexionsräume“ operationalisiert.

(5) Funktion und Rolle der Innovationsberater

Das wissenschaftliche Unterstützungssystem bietet einen konzeptionellen Rahmen, in dem Funktion, Rolle und Kompetenzprofil von Innovationsberatern in Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer Realanalyse dokumentiert und theoretisch ausgewertet werden können. Untersucht werden Prozesse eines selbst gesteuerten Kompetenzerwerbs von Innovationsberatern in der beruflichen Bildung, aus denen Empfehlungen für prozessbegleitende Fortbildungsmodule gewonnen werden.

(6) Personalentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Dokumentation und theoretische Untersuchung projektbegleitender Konzepte der Personalentwicklung unterschiedlicher Mitarbeitergruppen in der beruflichen Weiterbildung.

Folgende Beratungsaufgaben können formuliert werden:

Klärung der Beratungsgegenstände in den Weiterbildungseinrichtungen

- Entwicklung von Leitbildern zum Konzept der Selbststeuerung und der Selbstorganisation in Weiterbildungseinrichtungen
- Klärung der Deutung des gesellschaftlichen Strukturwandels und daraus abgeleitete Konsequenzen für berufsbezogenes Lernen im Lebenslauf
- Entwicklung von Strukturen interner Vernetzung und Abstimmung
- Entwicklung von selbstlernfördernden Angebotstrukturen mit Verweischarakter
- Entwicklung von Problemlösungskompetenz als bewusster Selbstlernprozess
- Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf Schnittstellen und Übergänge zwischen formellen und informellen Lernprozessen

2.5 Kriterien zur wissenschaftlichen Prozessbegleitung

1. Ein wesentliches Merkmal des Programmteils LiWE _ besteht in seinem explorativen Auftrag, der einen problemschließenden und Praxisfelder aufschließenden Zugang vorsieht. Die konzeptionelle Anlage verbietet es, bereits zu Beginn von externer Seite her Projektergebnisse im Sinne inhaltlich produktförmiger Zielvorgaben zu formulieren, weil damit der im Modellversuch angestrebte thematische Suchprozeß verhindert wird.

2. Die Kriterien für den Erfolg des Projektverbundes und damit für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation liegen stattdessen auf einer methodisch weit anspruchsvolleren Ebene. Sie operationalisieren den Verantwortungs- und Gestaltungsbereich in den Dimensionen der übergeordneten Projektziele und

nicht auf der Handlungsebene einzelner Projektnutzer wie z.B. der einen oder anderen Weiterbildungseinrichtung und ihrem Beratungsprozess.

Zwar lassen sich auch auf den anderen Entwicklungsebenen Erfolgskriterien formulieren, dies hat jedoch durch die Akteure auf den entsprechenden Handlungs- und Gestaltungsebenen zu geschehen und stellt somit einen Teil des Leistungsaspekts des Projekts dar. Hierzu sollten die bereitgestellten Reflexionshilfen im jeweils zugeordneten Reflexionsraum des Projekts angefordert und genutzt werden: Innovationsberater für die Einrichtungen; wissenschaftliche Begleitung für die Innovationsberater; Projektleitung mit der Gesamtkoordination.

Inhaltliche Gestaltungsziele auf der Ebene der OE-Beratungsvorhaben und der innovativen Angebotsentwicklung in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen müssen somit deutlich von den Zielen des Gesamtprojekts unterschieden werden, da sich das Gesamtprojekt zum einen nicht von den Einzelprozessen abhängig machen sollte und zum anderen auch Probleme bzw. gewisse Mißerfolge in Einzelvorhaben als ein wichtiger Beitrag zum Forschungs- und Gestaltungsauftrag des Gesamtprojekts wahrgenommen und als Lernanlaß genutzt werden müssen.

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

In Übereinstimmung mit der Projektphilosophie, die auf Entwicklungsförderung abstellt, steht das Konzept der Handlungsforschung auf Seiten der wissenschaftlichen Begleitung: die wissenschaftliche Begleitung übernimmt neben der Aufgabe einer formativen Evaluation die Funktion einer stützenden Reflexionsfunktion im Sinne projektinterner Selbstevaluation aller beteiligten Akteure.

4. Die Evaluation des Projekts wertet daher aus, inwieweit es gelingen wird, für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen und die unterschiedlichen Akteursgruppen einen reflexionsförderlichen Rahmen zu ermöglichen und so auszugestalten, daß in ihm die Entwicklungsvorhaben und Forschungsziele feldspezifisch bestimmt und praxisnah verfolgt werden können. In welche inhaltliche Richtung diese Bestimmung im Einzelnen geht, ist auf der Ebene des Gesamtprojekts d.h. für die wissenschaftliche Auswertung von sekundärer Bedeutung, d.h. sie entscheidet nicht über Erfolg/Misserfolg. Stattdessen sind die jeweiligen Gestaltungsvarianten Gegenstand systematisch angelegter Beobachtung und Analyse.

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

Für die *Kriterien wissenschaftlicher Evaluation* des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ kann zusammenfassend folgendes Fazit gezogen werden:

Auf der Ebene der Support-Struktur kann für die Zieldimension „Gestaltungsprojekt“ der *Grad der erreichten Bestimmbarkeit von Entwicklungszielen und Handlungsspielräumen* in konkreten Organisationen als Kriterium gelten.

Für die Zieldimension „Innovative Angebotsentwicklung“ gilt das *Maß an Klärung und Erprobung konzeptioneller Prinzipien für entwicklungsförderliche Unterstützungsstrukturen* wie Beratung, Coaching, Entwicklungsbegleitung als Ausdruck einer „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Für die Zieldimension „wissenschaftlicher Modellversuch“ gilt der erreichte *Grad an Erkenntniszuwachs in bezug auf Feldbedingungen* bei der Organisation selbst gesteuerter Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung.

3. Wissenschaftstheoretischer Begründungsrahmen

Abschließend werden thesenhaft Eckpunkte der wissenschaftstheoretischen Position zur Begleitung bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte zusammengefasst:

3.1 Zwei Grundmuster von Weiterbildungsforschung

Analog zum bildungspolitischen *Wechsel von der Anbieter- zur Nutzerperspektive* folgt das Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Begleitung dem *Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschung* im Sinne einer gesellschaftlichen Dienstleistung. Demzufolge kann Weiterbildungspraxis entweder als Objektbereich externer Forschung oder als reflexives System mit interner Reflexionsinstanz (wissenschaftliche Begleitung als Institutionalisierung reflexiver Verfahren im Rahmen eines *Konzepts der „lernenden Organisation“*) gesehen werden.

Unter Handlungsforschung lassen sich hier alle die Ansätze zusammenfassen, die nicht allein im Beobachtersystem oder im Gesamtsystem wissenschaftliches Wissen erweitern, sondern die als *Reflexionsleistung für das beobachtete System* konzipiert und praktiziert werden.

Handlungsforschung erhält hierbei eine je andere Bedeutung, abhängig von der externen oder internen Position, aus der sie konzipiert und durchgeführt wird.

- *Externe Forschung* kann sich als Leistung auf unterschiedliche Systemreferenzen des beobachteten Systems richten; diese Leistungen definieren sich jedoch aus der je dominanten Funktionsbestimmung des wissenschaftlichen Subsystems (Legitimationsfunktion, Kontrolle, Optimierungsfunktion von konsensfähiger Erkenntnis „Wahrheit“)

- *Interne Forschung* bedeutet weitgehende Übereinstimmung der Relevanzen zwischen beobachtendem und beobachtetem System. Hier bezieht sich die Leistung des wissenschaftlichen Subsystems auf die methodische Optimierung der systeminternen Reflexion. Sie institutionalisiert „reflexive Verfahren“ innerhalb des beobachteten Systems im Sinne des Konzepts der „lernenden Organisation“.

Erwachsenenpädagogik erfüllt über ihre Forschungsfunktion hinaus aber auch bildungs- und berufspolitische *Supportfunktionen* in Bezug auf pädagogische Ausbildung, Qualifizierung und Professionalisierung, die im Zuge interner Handlungsforschung aktiviert und implementiert werden können.

3.2 „Pädagogische Organisation“ als Bezugstheorie

„Betrachtet man Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird nachvollziehbar, daß keine der Einzeipositionen einen spezifisch „pädagogischen Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern daß erst der funktionale Zusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche hervorruft (aber ggf. auch verhindert). Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern „*Weiterbildungsorganisation*“ in ihrem *funktionalen Zusammenspiel* erfüllt - sofern es ihr gelingt - eine pädagogische Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Angeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmenden in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt.“ (vgl.: v. Küchler/Schäffter 1997 S.60f.)

Die Institutionalisierung organisierten Lernens wird damit als komplexe Prozessstruktur auf mehreren „didaktischen Handlungsebenen“ identifizierbar und als empirisch fassbare Relevanzstruktur als Sinnkontext „Weiterbildung“ von anderen „nicht-pädagogischen“ Relevanzen abgrenzbar.

Von Bedeutung ist hierbei, dass die Rekonstruktion eines Kontextes als „pädagogische Organisation“ nicht zwingend identisch zu sein braucht mit ihrer alltäglichen Etikettierung: Es kann vorkommen, dass eine WB-Einrichtung einem anderen Funktionsprimat folgt und z.T. sogar Lernprozesse erschwert oder behindert. Ebenso gibt es Beispiele für Organisationen, die implizit pädagogischen Relevanzen folgen, d.h. institutionalisiert Lernen organisieren, ohne dies nach außen kenntlich zu machen.

3.3 Erwachsenenpädagogik als Leitdisziplin für Weiterbildungsforschung

Hier geht es um die systemische Bestimmung von Erwachsenenpädagogik als Bestandteil der in Deutschland ausdifferenzierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer spezifischen Gegenstandsbestimmung.

Auch hier ist eine Unterscheidung zwischen systeminternem und systemexternem Beobachterstandort möglich und im Zuge der Institutionalisierung von WB-Forschung auch unterschiedlich beantwortet worden.

Überwiegend definiert sich Erwachsenenpädagogik im Sinne einer Handlungswissenschaft in einem engen, wenn auch kritischen Bezug zur Weiterbildungspraxis. Das hier zum Ausdruck gelangende sog. „*Theorie-Praxis-Verhältnis*“ wird allerdings sehr unterschiedlich begründet und methodisch ausgestaltet. (Reflexionswissenschaft, professionelle Leitwissenschaft, ethnographisch/historische deskriptive Wissenschaft) (vgl. Schäffter 1990, Schäffter 1998a)

Überwiegende Übereinstimmung findet indes die Position, dass Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis sich in ihrem Relevanzsystem überschneiden. Unterschiedlich wird das Verhältnis zwischen Wissenschaftssystem und Bildungssystem (Erziehungssystem) gefasst und damit ihre Grenzen betont. Hier wird die Position vertreten, dass die Wissenschaftsdisziplin „Erwachsenenpädagogik“ als sog. „stakeholder“ im Weiterbildungssystem präsent ist und hierdurch Lehre und Forschung eine „intermediäre Position einzunehmen haben. An diese Problematik schließen die Überlegungen zur „systemischen Handlungsforschung“ an. (Schäffter 1998b)

Zitierte Literatur

- Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main 1994
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft Frankfurt am Main 1994
- v.Küchler, F. /Schäffter, O.: Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte zur Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1997
- Sauer, J.: Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM Bulletin H. 5, September 2000, S. 4-8
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als "Gegenstand" der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: J.Kade u.a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen, Frankfurt 1990, S. 41-49
- Schäffter, O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen.

- Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. In: A. Biesecker; K.Grenzdörffer (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkungen - Erweiterte Stakeholder-Prozesse. Pfaffenweiler 1998a, S. 159-185
- Schäffter: Erwachsenenpädagogik - systemisch betrachtet. Report 1998b
- Weick, K.E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/Main 1985
- Weick, K.E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995
- Weick, K.E.: Drop your Tools. In: Bardmann, Th.M./ Groth, T. (Hrsg): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen 2001 S.123-138
- Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/Main 1992

