

Ortfried Schäßter, Christel Weber, Martin Becher

III.5 Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung

Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil

Die Entwicklung der Weiterbildung während der neunziger Jahre war gekennzeichnet von der alles beherrschenden Dominanz berufsbezogener Qualifizierung. Den zu gleicher Zeit eher unterschwellig verlaufenden Veränderungen in der außerberuflichen und nachberuflichen Bildung wurde zumindest in der öffentlichen Diskussion nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl gerade hier sozial-strukturelle und soziokulturelle Veränderungen der Arbeitsgesellschaft bereits im Weiterbildungsverhalten und in den Erwartungsmustern an Erwachsenenbildung zum Ausdruck gelangten. In Kontrast zu den „Maßnahmekulturen“ der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsoffensiven boten die Ausdifferenzierungsprozesse in immer neue subkulturelle Milieus einer „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1993) mit ihren unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensstilen (vgl. Barz/Tippelt 1994) den Kontext für das Herausbilden spezifischer Lernkulturen und den in ihnen möglichen „Bildungswelten“. Beides führte zu mehrschichtigen, weithin widersprüchlichen Entwicklungen: einerseits zu einer konzeptionellen Expansion und einer Vielfalt milieuspezifischer „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) mit immer neuen Varianten des Erwachsenenlernens, was in der Bildungspraxis eine geradezu inflationäre Ausweitung des Bedeutungshofs von „Lernen“ und Erwachsenenbildung nach sich zog. Diese Entwicklung findet ihren Höhepunkt in dem universalisierten Anspruch, den zunehmend individualisierten Lebenslauf durch lebensbegleitendes Lernen zu strukturieren und biographisch selbstgesteuert gegen Risiken abzufedern. Erwachsenenbildung gerät hierdurch zu einem normativen Rahmen, in dem sich „rationale Lebensführung“ auch im Zuge gesellschaftlichen Strukturwandels als permanenter Lernprozeß strukturieren läßt. (vgl. Dohmen 1996)

Inwieweit sich nun die Institutionenformen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung darauf mit differenzierten Angebotsformen und innovativen Lernkonzepten einzustellen vermögen, stellt die eine Seite der strukturellen Herausforderung dar. Institutionalisiertes Erwachsenenlernen steht jedoch nicht nur von der „Aneignungsseite“, also von der Lebenswelt seiner Adressaten, sondern auch von den ordnungspolitischen Rahmenbedingungen her unter massivem Veränderungsdruck.

Der gesellschaftliche Funktionswandel von Erwachsenenlernen und die damit verbundenen konzeptionellen Entgrenzungen (vgl. Lüders u.a. 1995) in sehr unterschiedliche Varianten von „Bildungsarbeit mit Erwachsenen“ bezogen ihre Dynamik und thematischen Impulse zunächst aus veränderten Teilnehmererwartungen und einem deutlichen Wandel in den Nachfragestrukturen. Dieser Bedeutungszuwachs steht jedoch - rückblickend gesehen - in einem auffälligen Kontrast zu einer bildungspolitischen Engführung: nämlich zu den sich im gleichen Zeitraum verschlechternden Rahmenbedingungen auf der ordnungspolitischen und institutionellen Ebene. Hier fließen der Rückzug des Staates von Aufgaben der Lebensvorsorge, die politische Deregulierung der öffentlichen Infrastruktur, die Rückführung institutioneller Förderung zu einem immer stärkeren Erosionsprozeß der bisherigen Institutionalstrukturen zusammen..

1. Die strukturelle Überforderung

Die Einrichtungen der Weiterbildung geraten zunehmend in eine Zerreißprobe zwischen beiden Strukturentwicklungen. Sie sehen sich gezwungen, trotz einer wenig innovationsfreundlichen Situation, ihren Bildungsauftrag in dieser widersprüchlichen Spannungslage produktiv neu zu definieren, um zukunftsfähige Entwicklungen einzuleiten. So läßt sich zusammenfassend feststellen, daß es in der Weiterbildung zu einer Überlagerung gegenläufiger Entwicklungsverläufe gekommen ist, die eng mit gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen zusammenhängen. Wie so häufig lassen sich manche der Veränderungen in der Weiterbildung somit als „pädagogische Reaktionsbildungen“ auf politische oder sozialstrukturelle Verwerfungen deuten. Sie sind eher symptomatischer Ausdruck unbegriffener Schwierigkeiten und weniger bildungspolitisch reflektierte Gegensteuerung. Für die Weiterbildung mit ihren Institutionenformen und Einrichtungen werden die gegenwärtigen Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels daher nicht nur aus ihrer klassischen Perspektive einer „Modernisierungsinstanz“ wahrnehmbar, sondern Weiterbildung erfährt sich zunehmend selbst als passives Objekt, wenn nicht sogar als Opfer gesellschaftlicher Modernisierung. Das Schlagwort von der Orientierungslosigkeit hat nicht nur Geltung als individuelles Krisensymptom, es kennzeichnet auch die Arbeit in den Einrichtungen der Weiterbildung. Sie geraten in eine strukturelle Überforderungssituation und sind daher gezwungen, Möglichkeiten einer internen und externen Unterstützung zu nutzen, um in dieser Lage funktionsfähig bleiben zu können.

Erhebliche Zuspitzung hat diese Entwicklung durch den politischen Wandel in Europa und in diesem Zusammenhang natürlich im Zuge der staatlichen und wirtschaftlichen Vereinigung Deutschlands gefunden. Besonders in den neuen Bundesländern wird täglich erfahrbar, daß mit der Freisetzung zieloffener Entwicklungsverläufe entscheidende Stabilisierungsfaktoren verloren zu gehen drohen. In der gegenwärtigen Transformationsgesellschaft kann sich Weiterbildung nicht mehr wie bisher den beiläufigen, weitgehend blind verlaufenen Veränderungen vertrauensvoll überlassen, sondern es stellt sich die Aufgabe, die außer Kontrolle geratene Veränderungsdynamik bewußt nachzuvollziehen und auf sie mitgestaltend Einfluß zu nehmen. Zum Aufbau von (Selbst)Steuerung benötigen die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung jedoch eine entsprechende Unterstützung.

2. Wie läßt sich Strukturentwicklung in der Weiterbildung extern unterstützen?

Vor dem skizzierten Problemhintergrund, wie er in den neuen Bundesländern besonders deutlich erkennbar ist, wurde in den Jahren 1994 bis 1996 an der Humboldt-Universität Berlin von der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung das Projekt "Regionale Strukturentwicklung und pädagogische Organisationsberatung für die Weiterbildung in Berlin und Brandenburg" konzipiert und durchgeführt. (*vgl. Anmerkung) Begründet und finanziert wurde es als flankierende Maßnahme zum Modellprojekt eines erwachsenenpädagogischen Zusatzstudiums der Humboldt-Universität aus Mitteln des Hochschulerneuerungsprogramms, mit dem eine personenbezogene berufsbegleitende Grundqualifizierung für MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung in der Region bereitgestellt werden sollte.

Das Projekt bot Unterstützung beim Strukturwandel der Weiterbildung in der Region Berlin/Brandenburg an:

- durch die Beratung von regionalen Verbundprojekten unterschiedlicher Bildungseinrichtungen
- durch pädagogische Praxisberatung von regionalen Entwicklungsvorhaben der Weiterbildung
- durch Unterstützung der Kooperation zwischen Instanzen der politisch-ökonomischen Strukturentwicklung mit der Weiterbildung.

Wichtige Ansprechpartner in diesem Projekt waren bereits aktive Unterstützungseinrichtungen in der Region. Mit ihnen zusammen galt es, die bestehenden Unterstützungsangebote zu sichten und den Bedarf an Strukturentwicklung zu klären. Zu den Unterstützungseinrichtungen zählen das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB), die Landeszentralen für politische Bildung in Berlin und Brandenburg, kreis- und landesfinanzierte Weiterbildungsberatungsstellen in beiden Ländern, Beratungsstellen der Arbeitsämter sowie der Kammern, sog. Servicegesellschaften der Länder Berlin und Brandenburg sowie zeitlich befristete Koordinierungsstellen für Weiterbildung im Ostteil Berlins und in verschiedenen Landkreisen Brandenburgs, die aus Bundesmitteln finanziert wurden.

Bei der Klärung der bisherigen Erfahrungen und Probleme von „Unterstützungseinrichtungen“ wurde erkennbar, daß sie in ihrer Arbeit selbst die Orientierungsprobleme der von ihnen betreuten Bildungseinrichtungen widerspiegeln. Dies kam insbesondere dadurch zum Ausdruck, daß weitgehend ungeklärt blieb, welche Unterstützungsinstrumente bei der Bearbeitung des Strukturwandels verfügbar waren und wie sie sinnvoll eingesetzt werden sollten. Konfrontiert mit der konzeptionellen Unsicherheit der Unterstützereinrichtungen und ihrer Mitarbeiter, konzentrierte sich das Projekt der Humboldt-Universität von da ab auf eine Meta-Ebene: es bot den genannten Einrichtungen und ihren Mitarbeiter/innen theoretisch-konzeptionelle Klärungshilfen bei der Entwicklung von Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung in Transformationsprozessen an.

Im Rahmen kollegialer Beratungsgruppen sowie durch Expertengespräche mit den Unterstützungseinrichtungen und „Service-Gesellschaften“ wurde erkennbar, daß sich in der Unterstützungspraxis drei Funktionsbereiche herausgebildet hatten, die es in ihrer Zielrichtung, vor allem aber in ihrer konzeptionellen Logik deutlich zu unterscheiden gilt.

3. Drei Varianten von Unterstützungsleistungen

Strukturwandel der Weiterbildung wird gegenwärtig durch folgende Funktionen als Lernanlaß aufgegriffen:

- durch *personale Qualifizierung*
- durch erwachsenenpädagogische *Service-Leistungen*
- durch *entwicklungsbegleitende Unterstützung*

(1) Mitarbeiterfortbildung

Personale Qualifizierung von haupt- und nebenamtlichen MitarbeiterInnen der Weiterbildung gehört zu den klassischen Instrumenten zur Bewältigung von Strukturwandel. Einen Boom erfuhren in den letzten Jahren Angebote zur betriebswirtschaftlichen Effizienzsteigerung von Weiterbildungsorganisation - "Projektmanagementseminare" -; aber auch weiterbildende Studiengänge zu erwachsenenpädagogisch relevanten Fragen haben in den alten und den neuen Bundeslän-

dem erheblich zugenommen. Daneben reicht das Spektrum der personenbezogenen Fortbildungsangebote von Projektmanagement über neue Lehr- und Lernmethoden wie beispielsweise Moderationstechniken bis zu neuen Aufgabenbereichen wie Gesundheitsbildung, Frauenbildung, interkulturelle Bildung, Erlebnispädagogik u.a. Die Angebote zur personalen Qualifizierung von MitarbeiterInnen leisten einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und Professionalisierung von Weiterbildung.

(2) Service

Ein weiterer, ebenfalls traditionell zu nennender Bereich bezieht sich auf erwachsenpädagogisch relevante Dienstleistungen. Solche Angebote, die wesentlich zur Effizienz der Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen beitragen, sind:

- die Entwicklung von Curricula (Lehrgangsdienste)
- die Erstellung von Infodiensten (Info-Dienste, Weiterbildungsdatenbanken)
- die Organisation von Informationsveranstaltungen zur Weiterbildung und Weiterbildungsbörsen
- Einrichtungsübergreifende Weiterbildungsberatung und Kurswahlberatung
- Beratung über Finanzierungsmöglichkeiten und Antragstellung
- Erstellung von Gutachten zur regionalen Weiterbildungsstruktur (Bestandsaufnahmen und Strukturanalysen)

Diese z.T. nur gelegentlich erforderlichen oder auch kontinuierlich zu erbringenden Serviceleistungen zeichnen sich durch ihren Produktcharakter aus. Sie antworten in der Regel auf einen manifesten und klar formulierbaren Bedarf, der von Seiten der Bildungseinrichtungen an Unterstützungseinrichtungen herangetragen wird oder von ihnen als Bedarf abgefragt werden kann.

(3) Entwicklungsbegleitung

Das dritte Funktionsfeld 'entwicklungsbegleitende Unterstützung' gewinnt erst allmählich an Konturen. Allerdings gilt auch hier, was über Weiterbildungspraxis auf der Primärebene zu sagen ist: die Praxis ist bereits weiter als das Nachdenken über sie. Strukturelle Umbruchsituationen, wie sie in allen gesellschaftlichen Bereichen in Ost- wie in Westdeutschland erfahrbar sind, machen offensichtlich zusätzliche Formen der Unterstützung notwendig. Für die Weiterbildung zeigt sich, daß ein solcher struktureller Wandel durch die bisherigen Funktionsfelder der Unterstützung, also durch Mitarbeiterfortbildung und spezielle Service-Leistungen nicht ausreichend flankiert werden kann.

Entwicklungsbegleitende Unterstützung ist ein Funktionsfeld, das auch von den Akteuren erst ansatzweise als strukturierter Aufgabenbereich beschrieben werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der Nachfrage nach Unterstützung bei der Bewältigung von Orientierungsverlust: objektiv ist fraglos eine Bedarfslage gegeben, nur kann sie von den MitarbeiterInnen in den Weiterbildungseinrichtungen nur selten als Beratungsbedürfnis formuliert werden. So wird beispielsweise nur aus einer externen Sicht erkennbar, daß es nicht nur um die Klärung von Finanzierungsfragen geht, die sich als Beratung über vorhandene Fördermöglichkeiten, also über „Service“ beantworten ließen, sondern daß häufig genug die bisherige Angebots- und Profilentwicklung einer Einrichtung grundsätzlich zur Diskussion gestellt werden muß, um zu zukunftsfähigen Antworten zu gelangen.

Entwicklungsbegleitende Unterstützung bietet den pädagogisch-konzeptionellen Rahmen zur Bewältigung eines offenen Strukturwandlungsprozesses und dient zur Klärung der weiteren Strukturentwicklung. Sie fördert strukturelle Problemlösungskompetenz durch externe Intervention von Unterstützungseinrichtungen, die eine eher latent vorhandene Bedarfslage aufgreifen und darauf bezogene Unterstützungsangebote formulieren. Entwicklungsbegleitende Unterstützung unterscheidet sich von Serviceangeboten dadurch, daß sie keine auf Dauer gestellte, produktförmige Dienstleistung sein will, sondern den jeweils aktuell zu formulierenden Orientierungs- und Klärungsbedarf aufgreift.

Entwicklungsbegleitende Unterstützung führt zu strukturellen Lernprozessen, sie löst nicht die Probleme stellvertretend für die Praxis, sondern organisiert diese Lernprozesse gemeinsam mit den betroffenen Akteuren. Das Ergebnis besteht nicht in neuen Produkten, sondern in Verfahren, durch die Handlungsspielräume und Perspektiven erkennbar werden. Einmal erarbeitete Problemlösungsstrategien werden übertragbar auf jeweils neue Konfliktsituationen. In der Entwicklung von Problemlösungskompetenz wird entwicklungsbegleitende Unterstützung zum wesentlichen strukturbildenden Faktor für das Weiterbildungssystem.

4. Zieldimensionen der Entwicklungsbegleitung

Versucht man sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wo man es in der Weiterbildung mit Problem der Strukturentwicklung und ihrer Bewältigung zu tun bekommt, so bietet das Schema didaktischer Handlungsebenen eine gute Orientierungshilfe. Mit ihm ist es auch möglich, Interventionsfelder einer unterstützenden Entwicklungsbegleitung zu unterscheiden. Auch wenn sie miteinander in Wechselbeziehung stehen, geht es doch in jedem der Kontexte um Problemlösungen jeweils eigener Art. Es gilt daher im Verlauf eines Unterstützungsprozesses auseinanderzuhalten, worauf sich die Entwicklung beziehen soll; nämlich auf

- die Struktur des Weiterbildungs-Angebots: Angebotsentwicklung
- die Gesamtstruktur der Weiterbildungseinrichtung: Organisationsentwicklung
- die einrichtungsübergreifende Strukturen: Regionalentwicklung

(1) Unterstützung bei der Angebotsentwicklung

Die Förderung von erwachsenenpädagogischen Aufgabenbereichen und ihren Angebotsformen wie z.B. in Fremdsprachendidaktik, Gesundheitsbildung, ökologischer Tourismus, Dorfentwicklung, nachberufliche Lebensgestaltung benötigt Konzepte erwachsenenpädagogischer Praxisberatung in Form von Entwicklungsgruppen. Prozesse der Angebotsentwicklung überfordern in der Regel die Möglichkeiten einer einzelnen Einrichtung, verlangen in der Regel sogar Vernetzungen quer zu den Institutionenformen. Wenn man die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Innovation untersucht, so stellt man fest, daß Angebotsentwicklung immer dort besonders gut funktioniert, wo sie nicht allein von der Einrichtungsleitung initiiert und vorangetrieben wird, sondern wo sie die betriebliche Organisation einer Weiterbildungseinrichtung sozusagen „unterläuft“. Sie bezieht dann ihre Dynamik aus den lebensweltlichen und biographischen Zusammenhängen der pädagogischen Mitarbeiter/innen, der Kursleiter/innen und auch konzeptionell interessierter Teilnehmergruppen. (vgl. Becher/Dinter/Schäffter)

(2) Unterstützung von Organisationsentwicklung

Erwachsenenpädagogische Unterstützung von Prozessen der Strukturentwicklung auf der Ebene der Gesamteinrichtung läßt sich als spezielle Variante von Organisationsberatung charakterisieren. (vgl. v. Küchler / Schäffter 1997) Bei Orientierungsverlust oder diffusen Aufgabenverständnis bietet sie den Rahmen zur Klärung des institutionellen Leitbildes und für die Formulierung von Entwicklungszielen. Im Konfliktfall ermöglicht sie ein Forum zur Abklärung von Interessenstandpunkten und zur Vereinbarung von konsensfähigen Strategien. Von der jeweiligen Problemstellung hängt es ab, ob ein ausgewählter Mitarbeiterkreis oder alle Mitarbeiter an solchen Klärungs- und Entwicklungsprozessen beteiligt sind. Unterstützungsangebote auf der Ebene der Gesamteinrichtung können sich auf folgende Fragen beziehen:

- Profilbildung der Einrichtung in bezug auf Themen, Adressaten und Bildungskonzepte
- Finanzierungsstrategien in ihrem Zusammenhang mit Angebotsentwicklung
- Erwachsenenpädagogische Qualitätssicherung und Evaluation
- Öffentlichkeitsarbeit, Anmeldeverfahren und Vernetzung ins regionale Umfeld
- Administrative oder fachliche Reorganisation der Einrichtung
- Erprobung und Evaluation innovativer Organisationsmodelle

(3) Unterstützung von Regionalentwicklung

Einrichtungs- und trägerübergreifender Strukturwandel setzt ein tragfähiges Netzwerk fachlicher Kommunikation voraus, von dem her die konkurrierenden Teilinteressen und Einzelperspektiven von Erwachsenenbildung in ein übergreifendes Leitbild integriert werden können. Hierzu greift man seit längerem auf Konzepte der Regionalorientierung zurück. Region kann daher als einrichtungsübergreifende „intermediäre“ Strukturierungsebene genutzt werden. Viele Entwicklungsprobleme lassen sich nicht sinnvoll auf der Ebene der Angebotsentwicklung oder der Einrichtungsebene lösen. Die gegenwärtige Überforderung von Weiterbildungseinrichtungen erklärt sich in solchen Fällen durch die Tatsache, daß bisher noch keine institutionalisierte Verbindung zwischen der Nahperspektive der Einrichtungen einerseits und den politischen Steuerungssystemen durch landes- und bundespolitische Rahmenbedingungen andererseits geschaffen wurden. Regionalorientierung der Weiterbildung erhält in diesem Verständnis eine doppelte Bedeutung:

* einerseits wird damit die Regionalisierung ihrer Organisationsstrukturen oder die Entwicklung regionalisierter Netzwerke zwischen Weiterbildungseinrichtungen gemeint

* andererseits bietet die Strukturentwicklung einer Region die politischen Vorgaben und Rahmenbedingungen, an deren Klärung und Verwirklichung sich die Weiterbildung mit ihren Zielen und Mitteln beteiligen kann.

Als Formel zusammengefaßt: die Regionalisierung der internen Weiterbildungsstrukturen ist die Voraussetzung für die Lösung regionaler Strukturprobleme, zu der Weiterbildung ihren spezifischen pädagogischen Beitrag leistet.

5. Das institutionelle Profil von Unterstützungseinrichtungen

Wir haben durch unserer Untersuchungen festgestellt, daß innerhalb des Weiterbildungssystems bisher noch keine Institutionen existieren, deren expliziter Auftrag darin besteht, entwicklungsbegleitende Unterstützung für den Strukturwandel in der Weiterbildung anzubieten. Insbesondere aufgrund einer betriebswirtschaftlich verengten Sichtweise, die sich auf eine eingeschränkte Produktlinie von konkurrenzfähigen „Angeboten“ beschränkt, werden komplexe Leistungen für übergreifende Strukturentwicklungen nicht hinreichend beschreibbar. Hierdurch scheint die Mitwirkung an struktureller Innovation, die sich nicht exklusiv an den Angebote der eigenen Einrichtung orientiert und die möglicherweise sogar „konkurrierenden“ Trägern oder Einrichtungen zugute kommt, derzeit nicht legitimierbar zu sein. Dies zeigt sich beispielsweise an öffentlichen Institutionen, wie den Volkshochschulen, denen noch immer nur unzureichend bewußt ist, daß sie neben ihrer Rolle als Anbieter von Einzelveranstaltungen als Einrichtungen in öffentlicher Verantwortung auch wichtige Entwicklungsaufgaben für die Weiterbildung in ihrem Umfeld zu übernehmen haben. Ähnliches gilt für die Landesorganisationen der Weiterbildung, in Brandenburg z.B. auch für die regionalen Weiterbildungsbeiräte und den Landesbeirat, die mehr zu sein haben als eine Clearingstelle für Verbandsinteressen.

Da die Verantwortung für die Sicherung und Weiterentwicklung der „Infra-Struktur“ noch nicht hinreichend deutlich geworden ist, bilden sich die von uns in der Praxis wahrgenommenen Angebote für entwicklungsbegleitende Unterstützung im Halbdunkel eines nicht legitimierten, damit aber nicht notwendigerweise illegalen Arbeitsfeldes heraus. Unterstützende Begleitung von Prozessen der Strukturentwicklung erfolgt vielmehr nebenher im thematischen Zusammenhang und als Folge anderer Aktivitäten. Institutionen wiederum, wie Landesinstitute, Landeszentralen oder Service-Gesellschaften, die sich auf einen öffentlich-rechtlich verankerten Unterstützungsauftrag beziehen können, stoßen auf die Wirksamkeitsgrenzen einer Unterstützung durch "personale Qualifizierung" und "Service". Dieses an-die-eigenen-Grenzen-stoßen ist der Grund dafür, daß den MitarbeiterInnen, die Angebote zur entwicklungsbegleitenden Unterstützung machen, ein gewisser Spielraum gewährt wird, ohne daß jedoch die Formen der Beratung, unterstützenden Begleitung und struktureller Vernetzung bereits als expliziter Arbeitsauftrag in die Arbeitsplatzbeschreibung eines Bildungsreferenten oder hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiters aufgenommen werden können. Damit bleibt in der Regel ungeklärt, ob diese MitarbeiterInnen tatsächlich zu Tätigkeiten legitimiert werden, die über ihren engeren (betriebswirtschaftlich beschreibbaren) Arbeitsauftrag einer „Produktlinie“ hinausgehen. Dies würde sich erst ändern, wenn die aktive Mitwirkung an der Strukturentwicklung in das institutionelle Selbstverständnis der Einrichtung oder des Trägers verankert würde. Auch dies gehört zu den gegenwärtigen Strukturentwicklungen.

Im Rahmen des Modellprojekts konnten wir dementsprechend nach einer Laufzeit von knapp zwei Jahren immerhin feststellen:

- es gibt vermehrt Angebote zur entwicklungsbegleitenden Unterstützung;
- diese Angebote werden in der Regel von öffentlich finanzierten und/oder öffentlich getragenen Einrichtungen gemacht, die traditionell auch andere Unterstützungsleistungen für die Weiterbildung anbieten;
- die Angebote zur entwicklungsbegleitenden Unterstützung werden von einzelnen MitarbeiterInnen in diesen Institutionen meist unter stillschweigender Duldung gemacht, ohne daß die Angebote bereits in das institutionelle Selbstverständnis eingegangen wären;

- aufgrund dieser schwachen institutionellen Legitimation benötigen die isoliert tätigen „SupporterInnen“ ihrerseits Unterstützung von außen, u.a. in Form von Netzbildung, Beratung oder Klärung der eigenen Rolle in der Institution.

6. Interviews zur empirischen Erschließung eines neuen Funktionsfeldes

Aufgrund dieser Problemlage entschieden wir uns, das von uns inzwischen ausdifferenzierte Verständnis von entwicklungsbegleitender Unterstützung - zum damaligen Zeitpunkt von uns noch als "Support" bezeichnet - anhand der Praxis zu überprüfen, um eine empirische Basis zu erhalten. Wir führten Interviews mit sechzehn Personen, die in ihrer Selbstbeschreibung entwicklungsbegleitende Unterstützung als eine erwachsenenpädagogisch wichtige Funktion im Rahmen ihrer Tätigkeit verstanden.

Durch die in offener Form geführten Interviews (* vgl. Anmerkung) sollte geklärt werden, inwieweit die von uns vorgenommene Unterscheidung in die Funktionsfelder "personale Qualifizierung", "Service" und "entwicklungsbegleitende Unterstützung" tragfähig ist zur Klärung von Unterstützungsprozessen im Rahmen der Strukturveränderung von Weiterbildung. Weitere Gesichtspunkte des von uns verwandten Interviewleitfadens enthielten eine Tätigkeitsbeschreibung der Interviewten sowie Fragen zu Kompetenz, Kompetenzerwerb, Rolle, Position, institutionelle Rahmenbedingungen und Professionalisierung des Funktionsbereichs.

Die anschließende Auswertung der Interviews geschah unter folgenden Fragestellungen:

- Läßt sich für diese Form von Unterstützungsarbeit ein gemeinsamer *begrifflicher Rahmen* finden, der die Erschließung bzw. Klärung dieses Funktionsfeldes ermöglicht?
- Worin bestehen *Strukturgleichheiten und -unterschiede* bei konkreten Prozessen entwicklungsbegleitender Unterstützung?
- Über welche *Kompetenzen* verfügen Personen, die sich dieses Funktionsfeld erschließen, und wie haben sie diese Kompetenzen erworben?
- Wie ist die institutionelle Einbindung dieser Personen und welche *institutionellen Rahmenbedingungen* sind für Angebote entwicklungsbegleitender Unterstützung sinnvoll?
- Welche Einschätzungen gibt es hinsichtlich einer möglichen *Professionalisierung* und Institutionalisierung von Angeboten entwicklungsbegleitender Unterstützung?
- Welche Möglichkeiten zur *"Unterstützung der UnterstützerInnen"* (support the supporter) durch fachliche Reflexion und gegenseitige Vernetzung sind denkbar?

In bezug auf den in diesem Buch angesprochenen *Wandel von Anforderungen an pädagogisches Personal* sind insbesondere die Aspekte "Kompetenzprofil und Kompetenzerwerb" und "Unterstützung der UnterstützerInnen" von Interesse.

7. Kompetenz und Kompetenzerwerb

Auf die Frage nach den für entwicklungsbegleitende Unterstützung notwendigen Kompetenzen verwiesen die Interviewpartner/innen in der Regel zuerst auf Haltun-

gen bzw. Charaktereigenschaften, die typischerweise in Beratungsprozessen von hoher Bedeutung sind. Dabei lassen sich vier Aspekte zusammenfassen lassen in:

- Empathie und Fähigkeit zur Einnahme von fremden Blickwinkeln;
- Phantasie und Offenheit;
- Geduld, Ausdauer und Frustrationstoleranz;
- Klarheit, Authentizität und Sendungsbewußtsein.

(1) Subjektive Einfärbung

Uns schien auffällig, daß sich zunächst die Antwort auf die Frage nach Kompetenzen und deren Erwerb auf Dispositionen bezog, die vorwiegend durch Erfahrung und berufliche Sozialisation erworben werden. Damit wird zum einen der subjektive und zum anderen der informelle Charakter dieses Funktionsfeldes deutlich. Die Unterstützer/innen grenzen sich dadurch einerseits von ihrer Institution oder von KollegInnen ab, die nicht in diesem Feld aktiv sind. Andererseits machen sie deutlich, daß sie diese Kompetenzen nicht systematisch oder organisiert erworben haben. Nur diejenigen, die über eine feldrelevante Zusatzausbildung (z.B. TZI, Supervision, Organisationsberatung) verfügen, erwähnen diese an erster Stelle und reklamieren damit implizit eine herausgehobene, berufsständisch begründete Position.

(2) Kompetenzpyramide

An zweiter Stelle nennen die Befragten eine Vielzahl von Kompetenzen, die aufgrund ihrer Kontextabhängigkeit unterschiedlich verwandt werden können. Es werden darin drei verschiedene Ebenen deutlich, wobei der Erwerb von Kompetenzen auf der nächsthöheren Ebene die Kompetenzen auf der Ebene darunter voraussetzt; man kann in dieser Hinsicht auch von einer Kompetenzpyramide sprechen.

1. Ebene: Grundständige erwachsenenpädagogische Kompetenzen

Dazu zählen in erster Linie methodische und (mikro- wie makro-)didaktische Kompetenzen, Fachkompetenzen (inhaltliches Wissen), kommunikative und soziale Kompetenzen sowie Feldkenntnisse. Diese Kompetenzen haben sich die Befragten im Rahmen eines pädagogischen Studiums und durch erwachsenenpädagogische Fortbildung angeeignet.

2. Ebene: In erwachsenenpädagogischer Tätigkeit erworbene Kompetenzen

Diese Kompetenzen lassen sich zusammenfassen in:

- Beratungskompetenz: vgl. die oben erwähnten Haltungen bzw. Charaktereigenschaften
- analytische Kompetenz: Fähigkeit, komplexe Sachverhalte mit verschiedenen Beteiligten und unterschiedlichen Interessen systematisch zu untersuchen und in seinen Einzelbestandteilen zu verstehen.

3. Ebene: Spezifische Kompetenzen für entwicklungsbegleitende Unterstützung

Dabei werden insbesondere genannt:

- Prozeßkompetenz: Fähigkeit, sich auf gemeinsame Suchbewegungen einzulassen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten zu aktivieren, oh-

ne dem Anforderungsdruck nachzugeben, ergebnis- oder produktorientiert handeln zu müssen

- strategische Kompetenz: Fähigkeit, genaue Vorstellungen für das eigene Handeln in komplexen Situationen zu entwickeln und dabei bereits die Faktoren berücksichtigen, die dieses eigene Handeln beeinflussen könnten
- synthetische Kompetenz: Fähigkeit zur Zusammenfügung bzw. Verknüpfung von vorher nicht aufeinander bezogenen Akteuren und/oder Informationen, z.B. beim Aufbau von Netzwerken.

Im Hinblick auf den Erwerb dieser zuletzt genannten Kompetenzen wird neben den bereits erwähnten Zusatzausbildungen häufig auf die eigene berufliche Sozialisation verwiesen. Dabei spielt die *Berufssozialisation in ungesicherten Arbeitsverhältnissen* eine deutliche Rolle, da sie geprägt ist von Milieuwechsel, Flexibilisierungsanforderung, Diskontinuitäten und dem Zwang, sich gemeinsam im Netzwerk mit anderen (synthetische Kompetenz) bei ungewissem Ausgang (Prozeßkompetenz), ständig aufs neue bezahlte Arbeitsplätze zu schaffen (strategische Kompetenz). Hier zeigt sich, daß aus den Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung heraus endogene Potentiale der Entwicklungsbegleitung und Beratung im Entstehen begriffen sind, die es für die weitere Strukturentwicklung zu aktivieren gilt. Statt aus tätigkeitsfremden Arbeitsfeldern externe Beratungskompetenz heranzuziehen, scheint es weit sinnvoller, praxiserfahrene Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung durch Zusatzqualifikation an das neue Aufgabenfeld einer Begleitung von Strukturentwicklung heranzuführen.

Wenn man sich andererseits die biographische Logik vor Augen hält, wie die interviewten Mitarbeiter zu diesem neuen Tätigkeitsverständnis gelangt sind, so verwundert es nicht, daß sich die Interviewten fast durchgängig skeptisch zeigten, daß die von ihnen erworbenen Kompetenzen systematisch vermittelbar seien. Umso mehr muß deshalb darüber nachgedacht werden, wie eine adäquate Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung für pädagogische Entwicklungsbegleitung aussehen könnte.

8. Zusammenfassung

So unterschiedlich und ungesichert Bezeichnungen wie „intermediärer Akteur“, „Initiator“ oder „Supporter“ auch sein mögen, gemeinsam ist ihnen, daß mit ihnen der Wandel der Anforderungen zum Ausdruck gelangen, mit denen gegenwärtig die „Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft“ konfrontiert wird. Diese Anforderungen erklären sich aus gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die nicht mehr nur als Übergang von einer alten hin zu einer neuen Ordnungsstruktur verlaufen, sondern die als unbestimmte Wandlungsprozesse besondere Orientierungsleistungen verlangen. Diese heute zunehmend wichtige Variante gesellschaftlicher Transformation hat erhebliche Auswirkungen auf die Organisation von Erwachsenenlernen. Sie erzwingt den Übergang von einer (fremdgesteuerten) Qualifizierung zur (selbstgesteuerten) Kompetenzentwicklung. (vgl. QUEM-Memorandum 1995) Das Besondere dieser neuen Spielart von Erwachsenenbildung wird erst in Ansätzen erkennbar und wartet noch auf praxisbegleitende Erforschung. Grundsätzlich muß man jedoch feststellen, daß hier die Bildungspraxis in manchen Bereichen weiter ist, als das Denken über sie. Aber nur wenn sich Praxis auch theoretisch verstehen kann, läßt sie sich optimal gestalten und qualitativ verbessern. Die Ergebnisse unserer Untersuchung hierzu lassen sich in sechs Punkten zusammenfassen:

(1) Zieloffene Entwicklungsprozesse

Die Ausgangsproblematik und das Aufgabenverständnis von intermediären Akteuren, Initiatoren oder Supportern in der Weiterbildung beziehen sich auf „zieloffene Entwicklungsprozesse“, deren Charakter, Verlauf und Ergebnisse nicht allein durch externe Expertise, sondern vor allem über endogene Kompetenzentwicklung bearbeitbar sind.

(2) Entwicklungsbegleitende Unterstützung

Die angemessene pädagogische Umgehensweise mit zieloffenen Prozessen läßt sich als „entwicklungsbegleitende Unterstützung“ beschreiben, also als eine Verfahrensweise, in der ein ständiger Rückkopplungsprozeß zwischen Problemanalyse, Prozessen der Zielfindung und Ansätzen zur Problemlösung im Rahmen alltäglich strukturierter Lerngelegenheiten organisiert wird. In Abgrenzung zur Sozialarbeit ist zu betonen, daß „Unterstützung“ sich nicht primär an hilfsbedürftige Einzelpersonen richtet, sondern eine bewußte Strukturierung von Veränderungsprozessen bei Gruppen, Vereinen, Projekten, Organisationen oder Institutionen zum Ziel hat. Pädagogische Entwicklungsbegleitung organisiert daher keine individuellen Lernprozesse im engeren Verständnis von institutionalisierten Lernsituationen, sondern stellt Lerngelegenheiten in alltäglichen Lebenszusammenhängen unter förderlichen Rahmenbedingungen her.

(3) Begleitung von Strukturentwicklung ist keine Profession, aber Ausdruck von Professionalität im pädagogischen Handeln

Entwicklungsbegleitende Unterstützung ist kein neues pädagogisches Tätigkeitsfeld, das sich analog zu Beratung oder Supervision als eigenständige, tätigkeitsfeldübergreifende Profession ausbauen ließe. Weit zutreffender läßt sie sich als eine ergänzende Funktion erwachsenpädagogischen Handelns im Zusammenhang mit Prozessen der Kompetenzentwicklung beschreiben, die sich jedoch nicht von anderen pädagogischen Aufgaben abtrennen läßt, sondern die zu ihnen in einem komplementären Verhältnis steht. Pädagogische Entwicklungsbegleitung stellt daher keine neue Profession dar, sondern ist Ausdruck einer zunehmenden Professionalität bei der Unterstützung von zieloffenen Veränderungsprozessen durch Weiterbildung. Begleitung von Prozessen der Strukturentwicklung ist ein neues erwachsenpädagogisches Tätigkeitsprofil, das sich - wie dies aus den Praxisberichten hervorging - auf der Basis und im Rahmen der traditionellen Bildungsaufgaben ausdifferenziert.

(4) Was ist mit „Unterstützung“ gemeint?

Für das Verständnis der besonderen Unterstützungsleistung, die bei der Begleitung von offenen Lernprozessen im Alltag gegeben wird, ist es nötig, zwischen drei pädagogischen Tätigkeitsprofilen zu unterscheiden:

Erstens: *Fortbildung* als eine an Personen gerichtete, qualifizierende Hilfestellung zur besseren Bewältigung von eingrenzbaaren, fachlich bestimmbarren Aufgaben oder Alltagsproblemen.

Zweitens: *Service-Leistungen* in Form von Praxishilfen wie Aufbereitung von Information, Literaturlauswertungen, Planungshilfen und Konzeptvorschläge, Auswertung von Datenmaterial, Hilfen zur Öffentlichkeitsarbeit, Hilfen in bezug auf Arbeitstechniken und Arbeitsmittel (Multi-Media)

Drittens: *Support* in Form langfristiger Angebote zur Begleitung durch fachliche Reflexion, praktischer Unterstützung bei Prozessen der Zielfindung und offenen

Strukturentwicklung. Entwicklungsbegleitung kann stattfinden mit Methoden der Beratung, der Bearbeitung exemplarischer Problemfälle oder Projektvorhaben, aber auch durch Bereitstellung von Kommunikations- und Koordinationshilfen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen konzeptionellen Realisierungsansätzen, daß über Entwicklungsbegleitung das eine oder andere Alltagsproblem nicht (wie z.B. bei Service-Angeboten) durch externes Know-how stellvertretend von außen gelöst werden kann. Statt dessen werden Lerngelegenheiten in Zusammenarbeit mit den betreffenden Akteuren und Institutionen geschaffen. Dies bietet einen geeigneten Rahmen zur gemeinsamen Bestimmung der Problemdefinition, zur Entwicklung von Lösungsstrategien und zur Auswertung von Umsetzungsschritten. Ziel von Entwicklungsbegleitung ist es, Unterstützerguppen zu aktivieren und dazu beizutragen, daß sich geeignete Unterstützungsstrukturen herausbilden können.

(5) Rolle und Anforderungsprofil

Während Unterstützungsleistungen wie Organisationsberatung oder Teamsupervision bereits auf ein einigermaßen gesichertes Selbstverständnis zurückgreifen können, bekommt man es bei der pädagogischen Begleitung von „zieloffenen Prozessen der Strukturentwicklung“ im sozialen Umfeld von Weiterbildung noch mit erheblichen Orientierungsproblemen zu tun. Bei den interviewten Mitarbeiter/innen stand dabei die professionelle Kernfrage jeder sozialen Intervention: „Wer ist der Auftraggeber?“ im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Es zeigte sich, daß diese Frage im praktischen Arbeitszusammenhang nicht von vornherein beantwortbar ist, sondern daß die Antwort selbst wiederum zum Ziel einer entwicklungsbegleitenden Unterstützung gemacht werden kann. Wie aus den Berichten hervorging, gehört es offenbar zur gegenwärtigen Rollenproblematik der „Supporter“, daß sie ihre Unterstützungsfunktion erst im Zuge einer längeren Zusammenarbeit explizieren können, was es ausschließt, daß die wechselseitigen Erwartungen bereits vorweg erklärt oder gar formell vereinbart werden können. Unterstützungsleistungen werden daher in einer an andere Vorhaben gebundenen „beiläufigen Struktur“ in vorhandene Arbeitskontakte eingefädelt und von ihnen mitgetragen.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, daß das für Entwicklungsbegleitung typische *Kompetenzprofil* aus einer ergänzenden Integration einschlägiger Vorerfahrungen hervorgeht: einer Kombination aus Feldkompetenz, jeweils erforderlicher Fachkompetenz, einer milieunahen Sozialkompetenz und dem Bedarf an zusätzlichen, in der Regel nun erst erforderlichen Kompetenzen in bezug auf Prozeßreflexion und Beratungsbeziehung.

(6) Strukturelle Förderung des Aufbaus von Unterstützungssystemen

Das besondere Kompetenzprofil läßt sich nicht über institutionalisierte Fortbildungscurricula erwerben oder gar „vermitteln“, sondern ist das Ergebnis eines biographischen Prozesses „tätigkeitsfelderschließender Selbstqualifizierung“ (Schäffter 1988), wie sie für weite Bereiche der Erwachsenenbildung typisch sind. Derartige Entwicklungen benötigen ihrerseits allerdings ebenfalls geeignete Unterstützungsstrukturen (z.B. Supervision). Aufgrund des noch ungesicherten Aufgabenverständnisses und der unklaren Rollenerwartungen an eine pädagogische Entwicklungsbegleitung im sozialen Umfeld ist auch die Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg auf die gewährte Unterstützungsleistung noch höchst ungesichert. Beiläufig mitvollzogene „Supportfunktionen“ haben gerade im Kontrast zu den rigiden Strukturen institutionalisierter Weiterbildung - einen geradezu „subversiven Charakter“: Entwicklungsbegleitung wird nicht abgerufen, sondern mischt sich meist ungebeten ein, ohne immer offen legen zu können, was damit letztlich bezweckt wird. So ist ihr Anteil an

der Problembewältigung nur selten transparent und entsprechend läßt sich in der Regel auch der Bedarf an entwicklungsbegleitender Unterstützung nicht operationalisieren, geschweige denn finanziell aushandeln.

Pädagogische Begleitung von Strukturentwicklung in der Weiterbildung stellt sich daher als eine neuartige professionelle Entwicklungsaufgabe dar, die selber geeigneter Unterstützungsstrukturen in Form von Qualifizierung, Service und Supervision bedarf.

Anmerkung:

* Leitung Prof. Dr. Ortfried Schäffter; wiss. Mitarbeiter Martin Becher und Christel Weber.

Die empirische Befragung wurde durch Michael Stiefel durchgeführt und transkribiert. Er war als zeitweiliger Mitarbeiter des Modellprojekts auch in starkem Maße an der Herausarbeitung der Ergebnisse und theoretischen Einsichten beteiligt, ohne daß sich letztlich der gemeinsame Erkenntnisprozeß auf einzelne Beteiligte zurückführen läßt.

Literatur

Heiner Barz, Rudolf Tippelt: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. =pladen 1994, S. 123-146.

Martin Becher, Irina Dinter, Ortfried Schäffter: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Report Weiterbildung 1994, H.1, S.25-42.

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

Jochen Kade: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 391-408.

Felicitas von Küchler, Ortfried Schäffter: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1997.

Christian Lüders, Jochen Kade, Walter Hornstein: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-215.

Quem-Memorandum: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. Berlin 1995.

Ortfried Schäffter: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: W. Gieseke u.a., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988, S. 76-117.

Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main 1992.