

Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess ¹

Ortfried Schöffter ²

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. 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 lebensbegleitenden Lernens zu einer zentralen Kategorie erheben.

Freisetzung aus vorgegebenen traditionellen Ordnungsstrukturen, die „Positivierung des Unbestimmten“ 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, der, oft als „Ende des ideologischen Zeitalters“ umschrieben, in einer pragmatischen „Handlungslogik“ jenseits eines zielvorwegnehmenden und wertgebundenen Politikverständnisses zum Ausdruck kommt. Besonders auffällig wirkt sich diese Situation auf einen weitestgehend wertgebundenen Bereich politischen Handelns aus, nämlich auf die Bildungspolitik.

Bildungspolitik arbeitete schon immer mit normativ aufgeladenen „Kontingenzformeln“ wie z. B. Emanzipation, Mündigkeit oder Autonomie; sie wird in der heutigen gesellschaftlichen Situation jedoch mit den Grenzen 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), 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 operationalisierte Zielsetzungen im Sinne von messbaren Sollwerten misszuverstehen sind.

Diese Unterscheidung ist gerade in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion von hoher Bedeutung, weil es zu erheblicher Desorientierung führt, wenn eine inhaltlich weitgehend unbestimmte Pro-

¹ Dieser Beitrag war ursprünglich als Schlusspunkt der Tagung vorgesehen; aus zeitlichen Gründen musste jedoch leider auf diesen Vortrag verzichtet werden.

² Prof. Dr. Ortfried Schöffter lehrt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

O. Schöffter: Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

grammatik 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. Schöffter 2001, 123).

2. Zur zielgenerierenden Funktion von Modellprojekten

Folgt man der eingangs skizzierten Charakterisierung von bildungspolitischer Programmatik als weitgehend bestimmungsbedürftig, so wird erkennbar, dass Modellversuche weit weniger als bislang unterstellt der praktischen 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 der Zielgenerierung zu dienen haben. 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) die 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 Modellprojekten auf das Verhältnis zwischen bildungspolitischer Programmatik und der Formulierung der konkreten Projektziele abstellt und dadurch im bislang implizit verlaufenden Aussteuerungsprozeß der Zielgenerierung einen „reflexiven Mechanismus“ bietet. In diesem Aufgabenverständnis übernimmt wissenschaftliche Begleitung im Spannungsverhältnis zwischen Ordnungspolitik und Organisationspolitik (Projekt) die Funktion einer Aussteuerung von praxisnaher Zielgenerierung.

3. Zielgenerierung als strukturierte 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.

„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. 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.

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).

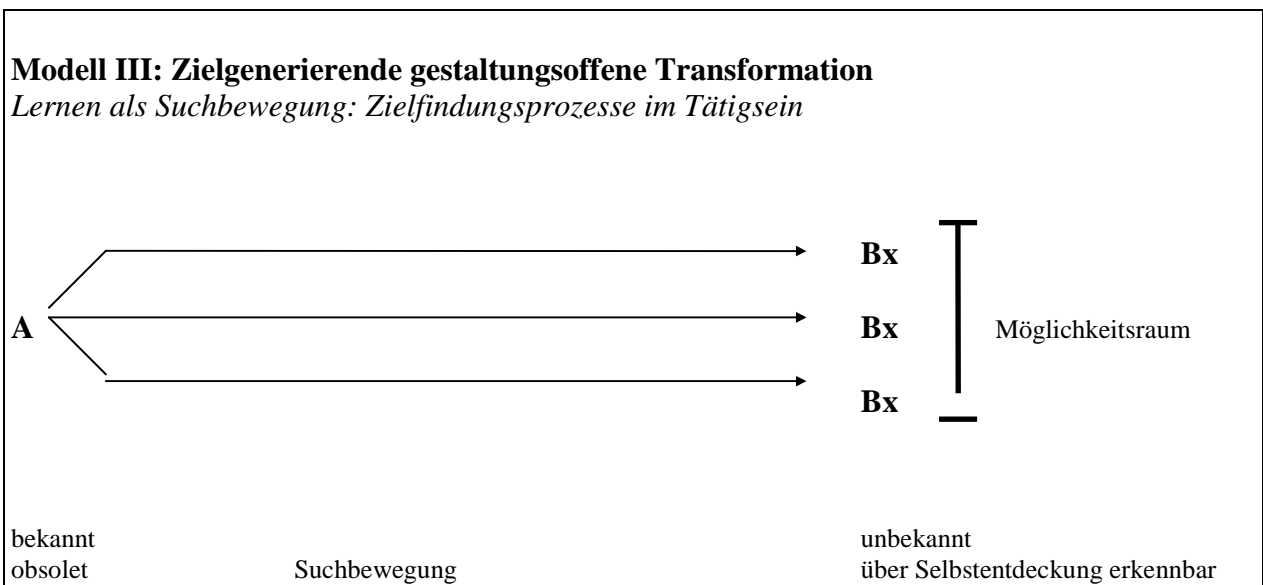


Schaubild 1

O. Schäffter: Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985), 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 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 jedoch die *tätigkeitsgebundene 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 umgrenzbarer Möglichkeitsraum im Sinne einer Positivierung von Unbestimmtheit konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im 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. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernimmt 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.

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines „anything goes“, sondern den Zwang zur 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.

Wissenschaftliche Begleitung lässt sich 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 Experten durchführen. Zur Verdeutlichung des Gegensatzes zum „Suchbewegungsmodell“ hier ein Exkurs zum „Qualifizierungsmodell“ der linearen Transformation :

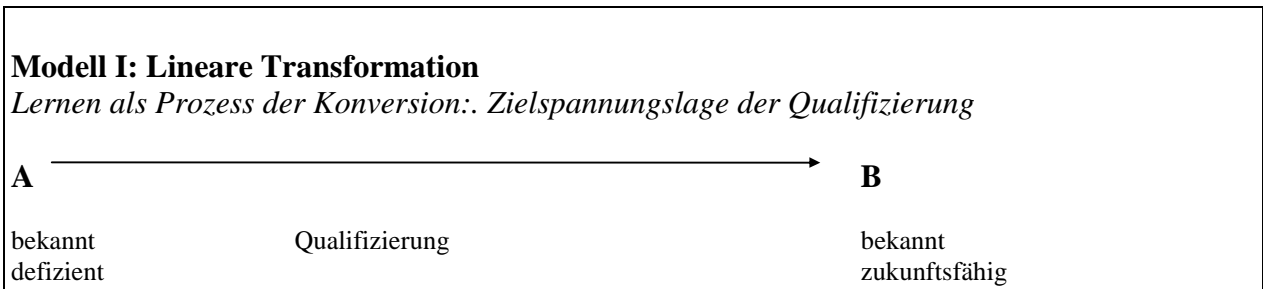


Schaubild 2

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mit zu vollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, daß Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *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 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“.

Systemtheoretisch betrachtet, erhält wissenschaftliche Begleitung für den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bildungspolitischer Programmatik und praxisfeldbezogenen Entwicklungsverläufen die Funktion eines „reflexiven Mechanismus“. Das entscheidende Merkmal ist darin zu sehen, dass

O. Schöffter: Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

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.

5. Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

Man kann davon ausgehen, dass Prozesse (bildungs-)politisch motivierter Zielgenerierung im Zusammenspiel zwischen bestimmungsbedürftiger (oft genug metaphorisch formulierter) Programmpolitik und konkreter Umsetzung in Modellversuchen auch ohne bewusste Thematisierung und explizite Aussteuerung sozusagen als blind verlaufender Prozess institutionellen Wandels im Sinne von „Strukturevolution“ stattfinden und meist erst nachträglich als logisch folgerichtige „Entwicklung“ wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Dies bringt unsere Überlegungen auf die aktuelle Problematik von „Organisationslernen“. Wichtig wird hierbei die Unterscheidung zwischen evolutionärem Strukturwandel und Lernprozessen.

Der Begriff „Entwicklung“ wird lt. Brockhaus (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 Entwicklung als Lernprozess gedeutet und als Schrittfolge strukturiert wird, umso deutlicher folgt sie dem Idealtypus einer „vollständigen“ Handlungsstruktur (Initiierung, Operationalisierung, Umsetzung, Auswertung, Initiierung...etc.). Lernprozesse zeichnen sich im Gegensatz zur evolutionären Entwicklungslogik daher durch Selbstthematisierung, Explizierung und die bewusste 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 mehrstufigen Reflexionsstufen-Konzept der „Lernkaskade“ (Schöffter) beruhen.

6. Das TPL-Projekt als konzeptioneller Rahmen für zielgenerierende Suchbewegungen

Die voranstehenden Überlegungen wurden angestellt, um einen Erklärungsrahmen für Lernprozesse zu bieten, die von allen Beteiligten am KBE-Projekt „Orientierungshilfe in allen Lernlagen - Weiterentwicklung und Ausbau bestehender Bildungseinrichtungen in multifunktionale ‘Treffpunkte Lernen’“ im Zuge der Projektentwicklung durchlaufen wurden. Es handelt sich hierbei um Einsichten, die sich erst als Ergebnis von Klärungsbemühungen in kritischen Situationen herausgeschält haben und die man sich sicher als Orientierungshilfe zu Beginn und im Verlauf des Projekts gewünscht hätte. Andererseits wären die skizzierten Einschätzungen über die zielgenerierende Funktion von Praxisprojekten und ihre Konsequenzen für Projektorganisation und wissenschaftliche Begleitung nicht ohne die praktischen Auseinandersetzungen formulierbar. Sie können daher als wichtiger Ertrag des Projekts gelten, der in Zukunft auf ähnliche bildungspolitisch motivierte Programme als Orientierungshilfe angewendet werden sollte.

Im Folgenden werden die voranstehend entwickelten Deutungen auf das TPL-Projekt bezogen, erste Schlussfolgerungen gezogen und Beurteilungen vorgeschlagen:

Die eingangs beschriebene Funktion von Modellversuchen, für die inhaltlich-kontextuelle Unbestimmtheit bildungspolitischer Programmatik einen empirischen Gestaltungsraum zur Entwicklung operationalisierter Ziele und konzeptioneller Realisierung zu bieten, trifft in vollem Umfang zu, war jedoch für die Akteure der Standortprojekte von Beginn an und durchgehend eine Quelle der Irritation und des Unbehagens. Ausgelöst wird dies durch ein ungeklärtes Spannungsverhältnis zwischen politischer Zielvorgabe auf einer eher plakativen proklamatorischen Ebene (vgl. Ziele des KBE-Projekts) und den praktischen Erfordernissen im Gestaltungskontext der Standortprojekte: Bildungspolitische Programmatik wird als praxisferne Veränderungszumutung erlebt.

Schaut man indes nur auf die bildungspolitische Programmatik zur Begründung eines Projekts und mißversteht sie als vorgegebenen „Sollwert“, den es praktisch umzusetzen gilt, so wird nicht immer erkennbar, dass es sich hier um Eckpunkte eines noch unbestimmten Möglichkeitsraums handelt, innerhalb dessen Rahmens sich noch zu klärende Handlungsspielräume und Gestaltungsvarianten auftun sollten. Erst spät wurde daher im Projektverlauf praktisch erfahrbar, dass es nicht darum ging, ein universelles Konzept „Treffpunkt Lernen“ als gemeinsames Gestaltungsvorhaben zu entwickeln, sondern dass es sich um ein „Konzept zur Zielgenerierung“ handeln musste, das für unterschiedliche Kontexte der Weiterbildung eine „Orientierungshilfe für alle Lernlagen“ bieten könnte.

Die rahmensetzende Bedeutung einer noch bestimmungsbedürftigen Programmatik wurde im TPL-Projekt zunächst weitgehend implizit eingeführt und war thematischer Schwerpunkt der sogenannten Basismodule. Der Versuch einer genaueren Bestimmung durch die Hilfe externer Experten wie z. B. die Impulse

- Kompetenzzentrum (Eckstein)
- Problematik des selbstorganisierten Lernens (Meueler)
- Netzwerk als neues Paradigma von Weiterbildungsorganisation (Schäffter)
- Lernberatung als neue methodische Dimension (Reutter/Klein)

O. Schäffter: Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

wurden nur bedingt als methodische Unterstützung eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zwischen ordnungspolitischen Zielvorgaben und organisationspolitischer Gestaltungsaufgabe verstanden und lösten oft genug Widerstand aus, da die erwartete unmittelbare Umsetzbarkeit nicht auf der Hand lag.

Vor dem Hintergrund dieser ungeklärten Beziehungsstruktur lässt sich auch erklären, weshalb die Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung nur schwer in ihrer moderierenden Rolle innerhalb eines Vermittlungsprozesses wahrgenommen werden konnten. Das Projekt schien implizit als Umsetzungsstrategie vorgegebener bildungspolitischer Ziele in die institutionalisierte Bildungspraxis katholischer Weiterbildung verstanden zu werden, wobei die Notwendigkeit einer kontextgebundenen Zielgenerierung aus den Bedarfslagen der katholischen Bildungspraxis in den Hintergrund der Aufmerksamkeit geriet.

Durch die Reduktion des Projekts auf das Transformationsmuster „Qualifikationsmodell“ konnte auch die Mitwirkung der wissenschaftlichen Begleitung nur als Form institutioneller Kontrolle und damit als „heimliche Projektleitung“ wahrgenommen werden. Schaut man sich indessen die Ergebnisse des TPL-Projekts an, so lässt sich feststellen, dass trotz mancher Schwierigkeiten im Verlauf schließlich doch eine institutionelle Suchbewegung in Gang gekommen ist und im Rahmen des TPL-Konzepts kontextspezifische Realisierungsvarianten herausgearbeitet werden konnten. Rückblickend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die jeweiligen Entwicklungsvorhaben an den Standorten vorwiegend auf einer latenten Strukturlogik beruhten und nur zum Teil im Zuge eines thematisierbaren reflexiven Entwicklungsprozesses gesteuert wurden, den man als gemeinsamen Lernprozess der am Projekt beteiligten Akteure bezeichnen könnte. Allerdings sollte man die Ansätze zu reflexivem Lernen innerhalb des Projekts nicht unterschätzen:

- Die Strukturanalyse der institutionellen Rahmenbedingungen an den Standorten, die in den Aufbaumodulen durchgeführt wurde, bot eine wichtige Scharnierstelle zwischen der ordnungspolitischen Programmatik und den konkreten Veränderungsansätzen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung des TPL-Konzepts.
- Die Fachtagungen waren ein strukturelles Angebot eines KBE-Projekts, in dem der Aussteuerungsprozess der Zielgenerierung auf einer thematischen Ebene seinen Platz fand, dort jedoch nicht als Prozess thematisiert und interaktiv gesteuert werden konnte.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass aufgrund der impliziten Struktur der KBE-Projektpolitik die Unterstützungsstruktur zur Zielgenerierung keine klare Organisationsform erhielt, obwohl dies in der Gruppe der Projektleitung strukturell angelegt war und auch durch das Konzept einer wissenschaftlichen formativen Evaluation mit Begleitungscharakter dem Strukturmodell der institutionellen Suchbewegungen weitgehend entsprach.

Natürlich muss man konzedieren, dass wir erst jetzt auf das Problem der zielgenerierenden Funktion von bildungspolitisch motivierten Modellvorhaben aufmerksam geworden sind, Über das TPL-Projekt hinaus besteht daher Bedarf an einer Präzisierung und wissenschaftstheoretischen Klärung von Funktion und methodischer Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Projektbegleitung: Es geht um die Gewährleistung eines reflexiven Unterstützungssystems des „renaming“ und „reframing“ im Anschluss an das Konzept reflective practitioners. (Schön)

KBE-Fachtagung „Up to date ...“ vom 12./13.06.2002

In allen Projekten, die bildungspolitische Leitziele in kontextgebundene Praxis übersetzen sollen, fehlt bisher noch ein klar strukturierter Rahmen für ein Feedback-System zwischen Ordnungspolitik (Trägerinstitution und Ministerien) einerseits und den Zielfindungsprozessen auf der Ebene der Modellprojekte andererseits.

Die Lösung im TPL-Projekt, dies im Rahmen institutionsübergreifender Fachtagungen zu machen, lässt sich als erster Schritt in die richtige Richtung bezeichnen, müsste in zukünftigen Projekten konzeptionell und praktisch jedoch noch genauer ausgearbeitet werden, um der Funktion von bildungspolitisch relevanten Modellvorhaben genauer entsprechen zu können.

Zitierte Literatur

Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie.
In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim. S. 124-140

Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M.

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Kontakt

ortfried.schaeffter@rz.hu-berlin.de