

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung

- Epenbeck, J.:* Selbstgesteuertes selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschafter Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 310-316
- Guber, H.:* Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen. Opladen 1994
- Hacker, W.:* Projektieren von Arbeitstätigkeiten. Möglichkeiten – Probleme – Grenzen. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Jahrgang 1991, 4, S. 193-198
- Hacker, W.:* Projektieren von Arbeitstätigkeiten. Möglichkeiten, Probleme, Grenzen. In: Gebert, A.; Hacker, W. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie 1991 in Dresden. S. 99-108
- Hacker, W.:* Erwerbsarbeit der Zukunft – Zukunft der Erwerbsarbeit: Zusammenfassende arbeitswissenschaftliche Aspekte und weiterführende Aufgaben. In: Hacker, W. (Hrsg.): Erwerbsarbeit der Zukunft auch für Ältere? Zürich 1996, S. 175-208
- Neuweg, H. G.:* Kömmerschafter und implizites Wissen. Münster, New York, München, Berlin 1999
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.:* Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M. 1997
- Patterson, M. J.; West, M.:* Human resource management practices, employee attitudes and company performance. In: Proceedings of the 1st Work Psychology Conference. Sheffield 1998
- Sauter, W.:* Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter. Weinheim 1994
- Sontag, Kh.; Schaper, N.:* Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sontag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999, S. 211-244
- Ulich, E.:* Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit – Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Sontag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999, S. 123-153
- Weinert, F. E.:* Warum, wozu und wodurch sollte zum Lernen motiviert werden? In: Spiel, C.; Kastner-Koller, U.; Heilmann, P. (Hrsg.): Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslangender Entwicklung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 5-14
- Bäbel Bergmann*
- Vor dem Hintergrund von deutlich erkennbaren „Grenzen institutioneller Lernens“ in der heutigen Transformationsgesellschaft, wie sie insbesondere in den „Maßnahmenkulturen“ arbeitsmarktzogener Qualifizierung auftreten, gehört eine institutionenkritische Attitude seit geraumer Zeit schon fast zum guten Ton. Sie ist die Reaktion auf eine Phase unterschiedlichster „Qualifizierungsformen“, bei denen die Weiterbildung in Bezug auf ihre Lösungskapazitäten für politisch-strukturelle Problemfelder mit überzogenen Erwartungen überfordert wurde. Einen dramatischen Höhepunkt fand dies im Zuge der Vereinigung Deutschlands, aber noch immer werden „Offensiven“ ausgerufen, ohne sich über deren lerntheoretischen Unsinn viel Rechenschaft abzulegen. Inzwischen schlägt jedoch die Überdehnung arbeitsmarktpolitischer Instrumente der Umschulung, Fortbildung und weiterbildender Berufsqualifizierung in Entlastung, Resignation oder Resentiment um. Bemerkenswerterweise sind hier oft gerade diejenigen Wortführer einer radikal formulierten Institutionenkritik, die einst zum Entstehen eines technokratischen begründeten „Mythos Weiterbildung“ beigetragen hatten.
- Veränderungsanforderungen an Institutionen der Weiterbildung
- Ein prinzipielles Infragestellen der bisherigen Institutionalisierung und Professionalisierung von Weiterbildung in Verbindung mit der Forderung, die Verantwortung für lebenslanges Lernen auf die individuellen Lerner und ihre lebensweltlichen Praxiskontexte zu verlagern, unterstellt den strukturellen Unterstützungsbedarf, wie er für anspruchsvolle Prozesse selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens nachweisbar ist. Vor allem gilt dies, wenn gesellschaftliches Interesse an einer Mindestqualität des Lernens besteht und man sich nicht mit beiläufigem Lernen „en passant“ unter ständigem Anpassungsdruck zufriedengibt. Ein Verzicht auf
- dürfen daher nicht nur in ihren einzelnen Argumenten nachvollzogen, sondern müssen auch in Bezug auf ihr zugrundeliegendes Gesellschaftsbild und ihre politischen Intentionen beurteilt werden. Problematisches und Lösungskonzepte stehen notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen einer Strömung zur „De-institutionalisierung“ der Weiterbildung einerseits und einem Beharren auf dem tragwürdig gewordenen Instruktionsparadigma und der ihr entsprechenden Maßnahmenkultur in bestimmten Feldern der Weiterbildungspraxis andererseits. Beide Argumentationsrichtungen erweisen sich letztlich als innovationsfeindlich, besonders problematisch wirken sie jedoch in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel.

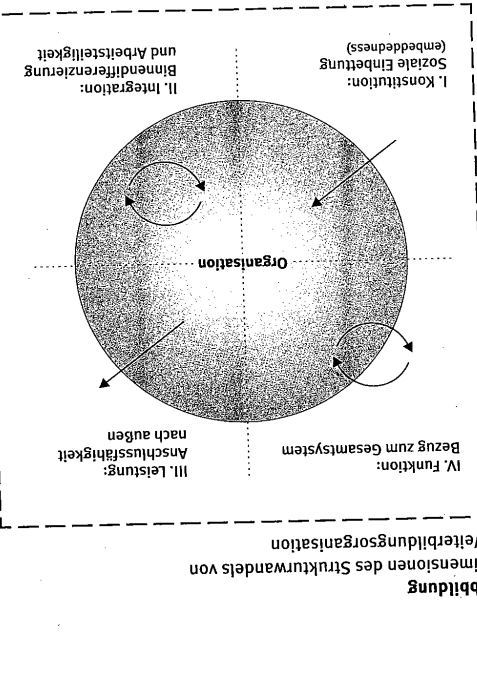


Abbildung
Dimensionen des Strukturwandels von Weiterbildungsorganisation

Wie schaffen wir es, dass sich eine Weiterbildungsrichtung als entwicklungsstärkender und -begleitender Dienstleistungsbetrieb versteht und bei der Entwicklung neuer Angebotstformen gleichzeitig den Veränderungsanspruch, den sie anderen stellt, auch auf ihre eigene Entwicklung beziehen kann?

Die derzeitige Situation ist davon gekennzeichnet, dass die politische Programmatik nun sinngemäß in konkretes Handeln zu übertragen ist. Hierzu wird Erfahrungsaustausch und Orientierung an Beispielen von „good practice“ eine wichtige Unterstützung darstellen. Wenn hierbei im Fachdiskurs Unklarheiten und Verständigungsprobleme auftreten, so lassen sie sich in der Regel auf ein zu undifferenziertes Bild von Weiterbildungsorganisation zurückführen. Eine unterkomplexe Beschreibung der Veränderungsprozesse, die oft genug nicht hinreichend auf das spezifisch pädagogische Leistungsprofil der Einrichtung, nämlich auf den „Aufbau lernförderlicher Strukturen“ bezogen ist, bietet keinen hilfreichen Orientierungsrahmen bei der Diagnose und Steuerung des Entwicklungsverfahrens. In einer systemtheoretischen Rekonstruktion hingegen werden in Weiterbildungsrichtungen vier Dimensionen der Systembildung empirisch beobachtbar, die für den Einfluss auf den Entwicklungsprozess von hoher Bedeutung sind. Bei aller Unterschiedlichkeit der Einzelbewertungen in der Arbeitsgruppe bieten sie eine Orientierungsstruktur, an der sich zusammentragen ließe, welche Veränderungsanforderungen im Zuge von Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungsrichtungen gegenwärtig in den Blick genommen werden. (Vgl. die Abbildung)

Dimensionen im Strukturwandel von Weiterbungseinrichtungen

Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie aus Beratungsproblemen wie praktischer Fachkompetenz wurden zunächst die wichtigsten Veränderungsanforderungen in einem Brainstorming-Verfahren erarbeitet und als Anforderungsprofil zusammengefasst. In der daran anschließenden Fachdiskussion wurde versucht, zu einer gemeinsamen Deutung der gegenwärtigen Problem- und Entwicklungssituation zu gelangen und daran Entwicklungsziele zu beschreiben, die einer Unterstützung durch Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung bedürfen. Im Folgenden werden einige der diskutierten Punkte zusammenfassend dargestellt.

Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe war die gemeinsame Überzeugung, dass Einrichtungen der Weiterbildung entscheidend zur Förderung selbst organisierter Lernens Erwachsener, zur Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen und zur Entwicklung regionaler Lernkulturen beitragen können. Um diesen Partizipation und Organisationsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung bereits gemacht wurden, sollten dargestellt werden. So wie Ansätze für künftige Gestaltungsaufgaben diskutiert werden. Mit welchen Konzepten, auf welche Weise und in welche Richtung gestalten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung den Verlauf ihrer eigenen Organisationsentwicklung? Welche Schlussfolgerungen für bildungspolitische Rahmenbedingungen entstehen aus den Umgestaltungs- und Diversifizierungsprozessen in Weiterbungseinrichtungen?

Organisationales Lernen in Weiterbungseinrichtungen impliziert somit Lernen in einem doppelten Sinne. Im hier gebrauchten Selbstanspruch geht es sowohl um das Lernen der Teilnehmer in der Lernsituation und in ihrem beruflichen Umfeld als auch um strukturelles Lernen zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen der Weiterbildungsorganisation. Weiterbungseinrichtungen sind einerseits dafür da, für ihre Bildungsadressaten leistungsförderliche Arrangements zu schaffen und sollen sich andererseits auch selber durch strukturellen Wandel lernbereit und lernfähig erweisen. Hat es eine Weiterbildungseinrichtung mit Adressatenebenen zu tun, deren Lernen in Prozesse organisationalen Wandels eingebettet sind, so bekommt sie es in zweifacher Weise mit Personennähe zu tun, die Züge von Organisationsentwicklung zu tun: bei den Adressaten und bei sich selbst. Beide Entwicklungen interferieren und führen zu hoher Komplexität der eingehenden Prozesse. Innovationsprobleme im Weiterbildungsbereich stehen daher in einem engen Zusammenhang mit dieser Spiegelungsproblematik:

1. Konstitution

Der Berufspraxis: "Das macht aber wechselseitige Kenntnis und Akzeptanz im Sinne einer gemeinsamen Basis erforderlich.

Die Differenz zwischen Lernbedürfnissen und extern bestimmtem Weiterbildungsbedarf ist als Konfliktfeld zu beachten. "Praxisbezug steht als ambivalente Forderung zum Gegenwartsbezug. Es ist wichtig, sich mehr an der Zukunft zu orientieren. Es sind neue Formen zu entwickeln, den Nachfragern zu verdeutlichen, wie sie sich weiterentwickeln können." Beteiligung an einer vorausschauenden Bedarfsermittlung und Bedarfsermittlung setzt Wahrnehmungsstrukturen voraus. In den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten voraus.

Manche Weiterbildungseinrichtungen haben von ihrem Ursprung her den Auftrag, Praxis zu verändern, andere sind entstanden, um sich an einer manifesten Bedarfslage zu orientieren. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der jeweils praktizierten und stillschweigend vorausgesetzten Bedarfsermittlung sind zu überprüfen. Methoden, Haltungen und Selbstverständnis sind zu hinterfragen. Eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen besteht gegenwärtig darin, ihren jeweiligen Praxisbezug zu klären und als spezifisches Profil zu präzisieren.

II. Integration

Die zweite Dimension bezieht sich auf Binnendifferenzierung und auf das interne System vernetzter Arbeitsstellen im Programmpflichtungshandeln und bei der Entwicklung neuer Bildungsadressaten. Es reicht heute nicht mehr aus, pädagogisches Handeln in der beruflichen Weiterbildung primär als personale Dienstleistung innerhalb situativer Lernarrangements zu verstehen und alles andere als gewährleistende betriebliche Rahmenbedingungen im Sinne ökonomischer Handgrößen zu betrachten. "Institutionenblindheit" (Bernomische Handgrößen) hindert sich, wenn sich berufliche Weiterbildung an "kollektive Adressaten" in Gestalt von Teams, Arbeitsbereichen, Firmen oder Wirtschaftsunternehmen wendet und dies konzeptuell berücksichtigt werden will. Da das pädagogische Beziehungsverhältnis gleichzeitig auf unterschiedlichen Planungs- und Entscheidungsebenen "zwischen Organisation und Organisation", nämlich zwischen einer Weiterbildungs-Organisation und dem organisierenen Praxisfeld der Lernenden (z. B. einem Betrieb), ausgehandelt wird, muss man sich auf Seiten der Weiterbildung bewusst werden, um über sie im Sinne rationalen Voraussetzungen bewusst werden, um über sie im Sinne einer professionell zu gestaltenden Struktur verfügen zu können. Nicht nur die Person des Pädagogen wird so zum Instrument einer pädagogischen Einflussnahme, sondern auch das pädagogisch konzipierte "Design" und das organisatorische "Setting" eines Projekts oder einer Maßnahme werden zum wichtigen Medium, das verabschieden und sich an Interessenlagen zu orientieren. "Voraussetzung für pädagogische Dienstleistung sind das Recht und die Möglichkeit einer Weiterbildungseinrichtung zur Distanzierung von

Praxisbezug

Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verständnis nach "Praxisbezug" wird jedoch erkennbar, dass sich eine Einrichtung beruflicher Weiterbildung nicht allein an ihrem aktuellen "Leistungsprofil" beschreiben lässt, sondern auch an den Formen, wie sie mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld verknüpft ist, auf welche sozialen Netzwerke sie im Sinne von Sozialkapital und lebensweltlicher Ressourcen zurückgreifen kann bzw. in welcher produktiven Distanz sie zu den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten steht. Als Dimension von Veränderungsanforderungen wird es hier um Formen von Praxiskompetenz, um Formen der Gewinnung von Kursleistungen, um die lebensweltliche Fundierung der Bedarfsermittlung und Umfeld gehen. "Voraussetzungen und mitvollziehende Bildungsbedarfsanalyse setzt voraus, dass die Einrichtung bereits aktiver Bestandteile der sozialen Netzwerke ist, in denen neuer Lernbedarf geklärt und in Angebote übersetzt werden soll. Eine institutionenspezifische Klärung der lebensweltlichen Fundierung wird dabei auf Ansätze der sozialen Netzwerkanalyse zurückgreifen können.

Praxisbezug bedeutet, sich von curricularen Regelungen zu verabschieden und sich an Interessenlagen zu orientieren. "Voraussetzung für pädagogische Dienstleistung sind das Recht und die Möglichkeit einer Weiterbildungseinrichtung zur Distanzierung von

In der Arbeitsgruppe wurde die organisations-theoretische Dimension: "Konstitution" in Bezug auf die Sicherung des Praxisbezugs von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert. Hier einige Zitate:

Im Hinblick auf das Anforderungsprofil an Weiterbildungsmaßnahmen kann Leistung nicht allein in das von Pädagogen entwir-
 -gen bedeutet dies, dass der Blick über die „Leistungsseite“ hinaus
 zu erweitern ist auf die Binnenstruktur der pädagogischen Organisa-
 -tion und ihren immanenten Entwicklungsbedarf an Lernen (Personalent-
 -wicklung). Diese – das situative Lernarrangement überschreitende
 – institutionenanalytische Perspektive pädagogischer Ausgestaltung
 beruht auf der Weiterentwicklung in „didaktische Handlungs- und Entschei-
 -dungsebenen“ bei der Planung, Begleitung und Evaluation der
 Bildungsangebote ist nicht zuletzt deshalb neu, weil hier ein Bezugs-
 -rahmen für Veränderungsprozesse angeboten wird, der sowohl die
 -Verengung auf Unterricht, als auch die Anpassung an externe
 -Förderlichkeitslinien und die wenig innovative Fixierung auf Marktlogik
 -durchbricht. Kompetenz zur erwachsenepädagogisch angeleite-
 -ten Organisationsentwicklung eröffnet bei der Bestimmung des
 -eigenen Standorts pädagogisch relevante Dimensionen der Ent-
 -scheidung und Gestaltung, die zuvor als objektiv, pädagogisch
 -nicht steuerbare Gegebenheiten vorausgesetzt wurden.

Lernende Organisation

In der Arbeitsgruppe wurde die organisations-theoretische Dimensi-
 -on: „Integration“ an der Forderung „Lernorganisation als lernende
 -Organisation“ diskutiert. Nachfolgend einige Zitate:

Die Anforderung an „lernende Organisation“ steht in engem Bezug
 -zur Verbesserung der internen Strukturen und zur Personalentwick-
 -lung. Drei Lernebenen wurden benannt:

- gemeinsames Lernen von Leitung und Mitarbeitern,
- gemeinsames Lernen mit Kunden,
- gemeinsames Lernen mit anderen Bildungseinrichtungen.

Mitarbeiterentwicklung beruht auf selbst organisierendem
 -Lernen. Auf organisatorischer Ebene sind deshalb Voraussetzun-
 -gen zu schaffen, durch die sich Formen selbst organisieren Lernens
 -mit Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstrukturen, Führungsverständnis-
 -nis und anderen Faktoren verbinden lassen. Organisationsentwick-
 -lung meint dabei, dass in der konkreten Arbeit mit dem Team
 -Veränderungsprozesse begleitet werden. Durch Coaching und Un-
 -terstützung der Mitarbeiter kann Konsens hergestellt werden.

In der „lernenden Organisation“ bekommt „Lernen“ einen neuen
 -Stellenwert. Oft haben aber auch die Mitarbeiter in Bezug auf ihr
 -Verständnis von Lernen Nachholbedarf. Wie kann man sie konstruk-
 -tiv „verstärken“, damit sie über sich nachdenken? Welche Effekte
 -sich auf „leistung“ an der Forderung nach einer bewussteren Dienstleis-
 -tungsperspektive pädagogischen Handelns diskutiert.

Es sind immer nur die Leistungsbereiche verfügbare, die dem bislang
 -entwickelten Bild der eigenen Einrichtung von ihrer pädagogischen
 -Relevanz entsprechen. Geschäftsfelder im Sinne des „Kernge-
 -schäfts“ sind bewusster zu definieren und dabei auch die Grenzen
 -der Dienstleistung zu benennen. Ein zentraler Anspruch bezieht
 -sich auf „professionelle Selbstbeschränkung“. Zur Profilbildung ge-
 -hört auch die Beschreibung dessen, was man nicht zu tun beabsich-
 -tigt.

Dienstleistung

III. Leistung

Unter Kundenorientierung wird verstanden, dass Bildungsunternehmen nicht nur die Definitionssseite des Anbieters einnehmen, sondern ihre Position auch von Seiten der Nutzergruppen nachvollziehen können. So lässt sich eine „Vertrauenskette“ zwischen den Innen- und Außenverhältnissen auf der Leistungsseite aufbauen. Bedarfsanalyse wird auf der Leistungsseite einer Einrichtung als Steuerung von systematisch strukturierten Kundenkontakten praktiziert. Marketing meint in diesem Zusammenhang das Herstellen produktiver Beziehungen zu den Teilnehmern und das gemeinsame Entwickeln neuer Außenbereiche. Die Einrichtung differenziert so ihre Außenwahrnehmung. „Es geht darum, zusammen mit den Kunden zu lernen.“

Das Leistungsprofil könnte in Form von Leitbildentwicklung geklärt werden. Da viele Einrichtungen zu klein und zu spezialisiert sind, sollte mit anderen Dienstleistern kooperiert werden.

IV. Funktion

In der vierten Dimension systemischer Entwicklung geht es um den Bezug der Weiterbildungsseinrichtung zum gesellschaftlichen Gesamtsystem, d. h. in der Regel zu ihren ordnungspolitischen Rahmenbedingungen. Diese Bezugnahme konkretisiert die gesellschaftliche Funktion, die die Bildungsarbeit der Weiterbildungsseinrichtung über einzelne Dienstleistungen hinaus für übergeordnete Entwicklungsziele zu erfüllen hat. Sie dient daher der Formulierung und Legitimierung von Leitzielen sowie der Gewinnung und Sicherung von (meist öffentlichen) Ressourcen. Auf den pädagogischen Handlungsebenen einer Weiterbildungsseinrichtung wird diese Funktion in der Regel als „Organisationspolitik“ verstanden und als Aufgabe der Gesamtleitung betrachtet, obwohl organisationspolitische Entscheidungen bei der Konzeptionalisierung von Einzelmaßnahmen oder einzelner Angebotsbereiche auf allen Handlungsebenen getroffen werden (z. B. als Regionalorientierung, Vernetzung von Angeboten). Faktisch ist Organisationspolitik daher eine Querschnittsaufgabe, bei der unterschiedliche Mitarbeitergruppen einschließliche der Kursteiler beteiligt sind. Personalentwicklung im Sinne einer Qualifizierung für diese Dimension pädagogischen Handelns lässt sich somit als Kernbereich von Organisationspolitik verstehen.

Es geht auch um die Verbindung von Regionalität und Vernetzung. Diese Entwicklung steht gerade in den neuen Bundesländern auf der Tagesordnung. Bildungseinrichtungen entwickeln sich hier zu „Dienstleistungszentren für die Region“. Dabei ist es notwendig, den Bezug der eigenen Organisation zur Region herzustellen und die Kooperation mit Betrieben und anderen Einrichtungen aufzubauen.

Organisationspolitik ist zu großen Teilen Finanzierungspolitik. Da ein Großteil der Bildungsangebote über öffentliche Programme finanziert wird, sind Bildungsunternehmen keine „normale Unternehmen“. Oft besteht ein enger Bezug zu Finanzierungsregelungen und zur Weiterbildungspolitik. Hierbei sollten unterschiedliche Varianten in der Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln und bestimmten Zuwendungsgebem genauer geklärt und als Institutionenformen unterschieden werden.

Der Organisationsbegriff schließt auch einen Kulturbegriff ein. Es sollte beachtet werden, dass Weiterbildungsorganisation auch kulturbildende Vorgänge in sich trägt. Eine Überwindung der Verbandspolitik, die Schaffung flacher Hierarchien und Kundenorientierung gehören zu lernförderlichen Organisationskulturen.

Zusammenfassende Beurteilung

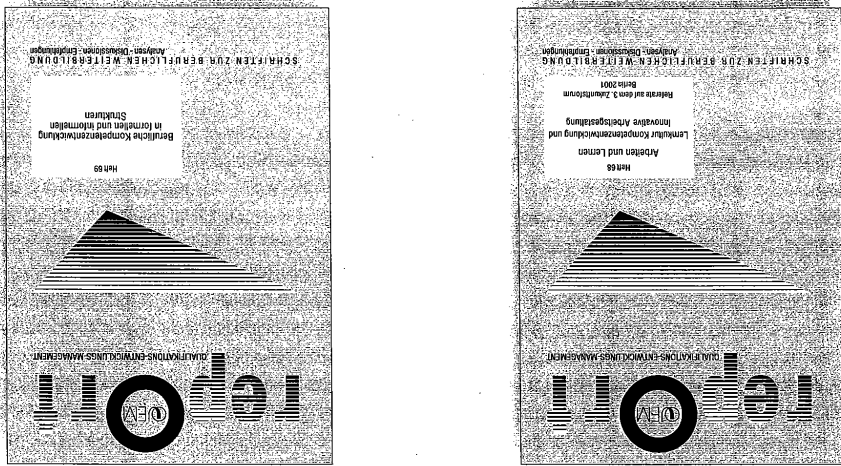
Die Anforderungen an Weiterbildungsseinrichtungen wurden in der Arbeitsgruppe überwiegend auf einer programmatischen Ebene und weniger fallbezogen oder situativ kontextiert formuliert. Die Diskussion möglicher Entwicklungsvorhaben oder Beratungsansätze zeichnete sich durch Positionsbestimmungen in Form von Einzelstatements aus, die in nur geringem Maße aufeinander beziehbar waren. Dieses Nebeneinander bot einerseits einen guten Überblick über ein doch recht heterogenes Feld, jedoch blieb die Kontextgebundenheit der Einzelbeiträge unthematisiert bzw. war nur als implizite Perspektivität zu vermuten. Die Stärke des 3. Zukunftsforschums

Mögliche Veränderungsanforderungen beziehen sich auf Fragen der Standortbestimmung (institutionelles Profil) in größeren Zusammenhängen und eng damit verbunden auf Probleme der Finanzierung. Organisationspolitik erscheint unter diesem Blickwinkel primär als Finanzierungspolitik, wobei ein Vergleich zwischen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zeigt, dass sie sich aufgrund unterschiedlicher Organisationspolitik offenkundig in sehr unterschiedlichen Teilrealitäten bewegen. Organisationspolitik enthält daher auch die Entscheidung, in welcher spezifischen Umwelt sich eine Einrichtung befindet, mit welchen Unterstützungsgruppen sie sich vernetzt und wie sie aus der für sie spezifischen Realitätsicht ihre Entwicklungschancen und Erfolgsaussichten definiert.

und des Forums „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ beruhte daher auf der Gelegenheit, dass hier sehr getrennte Segmente beruflicher Weiterbildung Kontaktmöglichkeiten erhielten und so der Bedarf an einem „grenzüberschreitenden“ Diskurs zwischen verschiedenen, in sich geschlossenen Bildungswelten situativ erfahrbar wurde. Dies wäre kontinuierlich fortzusetzen.

Die Veränderungsanforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen lassen sich gegenwärtig nur auf einer abstrakten Zielebene formulieren. Aus Problemen der Leistungserstellung (Kundenorientierung, Nutzerorientierung, Dienstleistung als gemeinsame Produktentwicklung) wurden allgemeine Forderungen nach der Art des Praxisbezugs, der internen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung abgeleitet. Dies bedeutet, dass die Leistungssseite der Organisation weiterhin eine Schlüsselrolle zugeschrieben bekommt, ohne dass erkennbar ist, welches Gewicht die Wahrnehmung (und Definition) der jeweiligen Leistungserwartung durch pädagogische Aufgabebestimmung und die Konzeption der Weiterbildungseinrichtung erhält. Leistungserwartung erscheint so als ein externes Faktum und nicht als ein aktiv gestaltbares Einrichtungsprofil. Hier besteht Bedarf an der Klärung des zugrundeliegenden

Veröffentlichungen



MBWF initiierte und die seit dem 1. Januar 2001 umgesetzt werden, beantragte die ABWF 1999 das Vorhaben „Lernkultur 2000+: Lernen im Prozess der Arbeit“. Acht wissenschaftliche Einrichtungen beteiligten sich mit Einzeluntersuchungen am Projekt – die Ergebnisse werden in einer Kurzfassung im QUEM-report 69 vorge stellt.

QUEM-report 68 und QUEM-report 69 sind kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Storkower Str. 158, 10402 Berlin.

Das 3. Zukunftforum „Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung“ fand vom 31. Januar bis 2. Februar 2001 in Berlin statt. Veranstalter war das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mit der Ausrichtung war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin, beauftragt. Im vorliegenden QUEM-report 68 sind die Referate des ersten und dritten Kongressstages veröffentlicht.

Zur inhaltlichen Vorbereitung der beiden Programme „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „Innovative Arbeitsgestaltung“, die das

Ortolf Schäffer

Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben

Problem

Gegenwärtig vollzieht sich der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Das wird damit begründet, dass die Innovationen kürzer werden. Wissen gewinnt an Bedeutung und wird als Werteschöpfungsstator bezeichnet, der Wettbewerbsvorteile bringt. Es an Personen gebunden und entsteht in diesen. Die Weiterentwicklung des Wissens der Mitarbeiter und die Erzeugung neuen Wissens durch sie werden zu einer kritischen Ressource für den Unternehmenserfolg. Lernen wird deshalb zu einer Daueranforderung. Für die Kennzeichnung der erforderlichen Qualität des Lernens wird in jüngerer Zeit zunehmend der Kompetenzbegriff bemüht. Eine gute Qualifizierung als Eintrittsvoraussetzung in den Berufsleben reicht nicht mehr aus. Die Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen wird erforderlich. Kompetenz betont im Unterschied zu Qualifikation, mit der die Aneignung in einem Curriculum fixierter Inhalte beschreiben wird, die Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen und Können, die wesentlich durch selbst organisierte Lernprozesse erfolgt. Mit dem Kompetenzbegriff wird das Merkmal der Ganzheitlichkeit (Sonntag/Schaper 1999), die Gebundenheit an die Entwicklung sozialer Systeme und die Veränderung von Tätigkeiten in diesen (Ulrich 1999) und immer auch ein gewisses Abstraktions- und Allgemeineinheitsniveau von Befähigungen ausgedrückt, also ihre Übertragbarkeit. Kompetenz beschreibt im Unterschied zur Performanz die Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich. Das selbst organisierte Lernen, das einen wesentlichen Mechanismus der Entwicklung von Kompetenz beschreibt (Sauter 1994; Erpenbeck 1997) ist durch eine enge Verzahnung von Motivation und Lernen charakterisiert. Die besondere Spezifik der Motivation besteht in einer Offenheit für neue Aufgaben und Bedingungen. Motivation äußert sich dabei einem Sich-zuständig-Fühlen für neue Aufgaben, in einer Selbsterklärung der Zuständigkeit für diese (Bergmann 1999). (Vgl. Abbildung 1, S. 2)

Für das Verständnis von Kompetenz ist die Debatte um das implizite Wissen hilfreich. Zahlreiche Forschungsresultate belegen die Kontextgebundenheit und Erfahrungsgebundenheit von Kompetenz. Sie sprechen dafür, dass Kompetenz wesentlich über die Aneignung expliziten Wissens hinausgeht. Implizites Wissen als nicht ohne weiteres verbalisierbares Wissen, als implizites Regelwissen und Gedächtnis hat eine regulative Funktion im Handeln. In mehreren

AUSSCHREIBUNGEN

Zur Realisierung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms
 „Lernkultur
 Kompetenzentwicklung“
 werden Projekte ausgeschrieben.
 Kurzfassungen der
 Ausschreibungstexte finden Sie
 auf den Seiten 13 bis 19.