

Kreative Impulse für Gegenwart und Zukunft auf dem Berliner Kongress

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veranstaltete und von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. ausgerichtete 3. Zukunftsforum „Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung“, das vom 31. Januar bis zum 2. Februar 2001 in Berlin stattfand, widmete sich nicht nur den umfangreichen Erfahrungen und Forschungsergebnissen, die in den vergangenen Jahren im Rahmen der Programme „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und „Lernen im sozialen Umfeld“ gewonnen werden konnten. Der Abschluss dieser beiden Programme Ende 2000 und der Beginn zweier neuer Programme – „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „Innovative Arbeitsgestaltung“ – des Bundesministeriums für Bildung und Forschung waren Anlass, Bilanz aus bisherigen Arbeiten zu ziehen, empirische Befunde und theoretische Konzepte vorzustellen sowie Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen.

Das Verhältnis von Arbeiten und Lernen ändert sich. Unübersehbar ist, dass betriebliche Innovationsprozesse kontinuierliches, selbstbestimmtes Lernen voraussetzen und befördern und dass Weiterbildung und Kompe-

tenzentwicklung ohne Verknüpfung mit ihrem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld kaum noch effektiv zu gestalten sind. Diese vielfältige wechselseitige Durchdringung erfordert eine neue Sicht auf unsere Lernkultur.

Hierzu erwartete die über 1000 Teilnehmer des Zukunftsforums ein anspruchsvolles Programmangebot.

Großen Zuspruch fanden die Vorträge im Plenum. So stellte die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, ausführlich ihre Gedanken zum Thema „Arbeiten und Lernen als politische Gestaltungsaufgabe“ dar. Der Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Dr. Dieter Hundt, erläuterte, dass Arbeiten und Lernen zentrale Themen der Wirtschaft sind und dass die Unternehmen von einer neuen Lernkultur und innovativer Arbeitsgestaltung nur profitieren können. Auf die Inhalte einer neuen Lernkultur aus Sicht der Gewerkschaften wies der Vorsitzende der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie, Hubertus Schmoldt, hin. Wissenschaftler verschiedener Disziplinen verdeutlichten Standpunkte, Erkenntnisse, Erfahrungen und Probleme in Bezug auf das Thema des Zukunftsforums aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Die Arbeit in sieben Foren zeichnete sich durch lebhaftes – auch kontroverse – Diskussionen zur Zukunft der Arbeit, zum Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld und in Weiterbildungseinrichtungen, zum Wissensmanagement, zu den Herausforderungen des demographischen Wandels für Arbeit und Lernen sowie zur Entwicklung von Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumenten aus.

Deutlich wurde, dass auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Arbeiten und Lernen, zu einer neuen Lernkultur, die das kontinuierliche Lernen sowie den hohen Anteil selbstorganisierten und informellen Lernens berücksichtigen muss, bereits erfolgreiche Schritte gegangen wurden. Auf der Grundlage von Erreichtem und Bewährtem eine stabile Brücke zwischen Wirklichkeit und Zukunft zu bauen, kann aber nur gelingen, wenn alle Beteiligten – die verschiedenen Politikfelder, die einzelnen Fach- und Wissenschaftsdisziplinen, die Sozialpartner, die Akteure in den Betrieben und im sozialen Umfeld, jeder Einzelne – gemeinsam daran arbeiten.

Aufgrund des großen Interesses der Teilnehmer an den Referaten des ersten und dritten Kongresstages haben wir die Absicht, diese möglichst bald in der Reihe QUEM-report zu veröffentlichen.

Zehn Thesen zur Kompetenz

In der Diskussion um neue Managementkonzepte nimmt der Zugriff auf das Leistungsvermögen und das Problemlösevermögen, das Engagement, die Flexibilität und die Selbststeuerungsfähigkeiten der Mitarbeiter eine zentrale Rolle ein. Kompetenzentwicklung und Mitarbeiterflexibilität werden als Wettbewerbsfaktoren hoch gehandelt.

Weniger wird darüber diskutiert, wie genau diese Kompetenz und Flexibilität erfasst, bewertet und gefördert werden können: Wie steht es tatsächlich um die Kompetenz und die Flexibilität der Mitarbeiter in Unternehmen am Standort Deutschland? Was sind förderliche und was sind hinderliche Faktoren für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter?

Dies waren die Ausgangsfragestellungen des Forschungsprojekts, in dem sowohl objektive Verhaltens- als auch subjektive Fragebogendaten von insgesamt fast 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Produktions- und Planungsbereichen von 20 Unternehmen berücksichtigt wurden. Einige wesentliche Ergebnisse sind im Folgenden thesenartig zusammengefasst.

1 Kompetenzen lassen sich messen: Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR).

Wie können die Kompetenzen von Mitarbeitern gemessen werden? Ein völlig neues, eigens für das Forschungsprojekt entwickeltes Instrument zur Kompetenzmessung stellt das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) dar. Das Verfahren basiert – im Gegensatz zu anderen Instrumenten, die sich an der fehlerbehafteten, für den unternehmensübergreifenden Vergleich ungeeigneten Selbstbeschreibung der Beschäftigten orientieren – auf objektiven Verhaltensdaten. Neben den Kompetenzfacetten Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz wird auch die Selbstkompetenz, die bislang in vielen Verfahren unberücksichtigt blieb, einer direkten Beobachtung zugänglich gemacht. Dazu werden Gruppendiskussionen von jeweils fünf bis sieben Mitarbeitern eines Unternehmens, die über Arbeitszusammenhänge miteinander verbunden sind und eine aktuelle, unternehmens- und mitarbeiterrelevante Optimierungsaufgabe bearbeiten, auf Video aufgezeichnet. Sämtliche Aussagen der Mitarbeiter im Rahmen der insgesamt 60 ca. eineinhalbstündigen Diskussionen werden transkribiert und dann als „Sinneinheiten“ (bis zu 1.600 pro Video) anhand der 50 Kriterien des Kasseler-Kompetenz-Rasters (KKR) ausgewertet. Dieser bislang einmalige Datensatz diene als Grundlage für die Beantwortung der Fragestellungen des Forschungsprojekts.

2 Kompetenz und Persönlichkeit sind unabhängig.

Persönlichkeitseigenschaften, die per Definition als zeitlich überdauernd gelten, haben kaum etwas mit den beruflichen Handlungskompetenzen der Mitarbeiter zu tun. Dies ist ein Ergebnis, das Personalentwickler hoffnungsvoll stimmen sollte und die Personalauswahl mit Hilfe von Persönlichkeitstests wenig ratsam erscheinen lässt. Sinn und Wirksamkeit der an Popularität gewinnenden Persönlichkeitstrainings wird in Frage gestellt.

3 Die Rolle der Sozialkompetenz: Mit viel Gefühl am Thema vorbei?

Der Sozialkompetenz wird in der aktuellen Managementliteratur eine bedeutende Rolle zugewiesen. Eingängige Konzepte hierzu werden geschickt vermarktet und nachgebetet: Es wird z.T. der Eindruck vermittelt, die Sozialkompetenz sei nicht als Ergänzung zu fachlichem Können zu verstehen, sondern könne dieses ersetzen. Unsere Ergebnisse belegen, dass die Bedeutung der Sozialkompetenz für das Problemlösen in Gruppen überschätzt wird. Obwohl die Mitarbeiter geraume Zeit mit dem Austausch sozial wertender Äußerungen verbringen, befähigen soziale Kompetenzen im Kontext von Gruppendiskussionen nicht zum Generieren von (guten) Lösungen. Vielmehr bergen sowohl positiv wie negativ wertende Äußerungen gegenüber Personen und ihren Handlungen die Gefahr, eine Sitzung zur kontinuierlichen Verbesserung in ein „Kaffeekränzchen“ oder einen „Stammtisch“ zu verwandeln. Effektive Gruppen unterscheiden sich von „Kaffeekränzchen“ in der Fach-, in der Methoden- und in der Selbstkompetenz deutlich, jedoch kaum in der Sozialkompetenz. Mit viel aktivem Zuhören, Kopfnicken, Zustimmung, persönlicher Ermunterung und Anerkennung füreinander wird emphatisch und verständnisvoll am Thema vorbei diskutiert. Lediglich das häufig praktizierte Lästern über Abwesende, als Ausdruck einer „negativen Sozialkompetenz“, das in gängigen Konzepten nicht betrachtet wird, steht Optimierungen entgegen und kann als „Innovationskiller“ gelten.

4 Organisationales Wissen ist Chance und Ballast.

Während bei der Renaissance des Wissensmanagements alles getan wird, um organisationales Wissen auszugraben, zu thesaurieren und nutzbar zu machen, legen die Ergebnisse nahe, dass das Wissen um die Organisation und die Äußerungen zum Wissensmanagement zwar einen Beitrag leisten, um zu Lösungen zu kommen, aber keine Bedeutung haben, wenn es um die Qualität von Lösun-

gen geht. Wie ist der Befund zu erklären? Wissen allein reicht nicht aus, um Innovationen zu schaffen. Vielmehr können veraltete Kenntnisse und Fertigkeiten gekoppelt mit der Historisierung von Problemen und Lösungen bei Nichtbeachtung veränderter Rahmenbedingungen auch als Ballast mitgeschleppt werden. Innovatives zu generieren, heißt unter Umständen auch, Altes aufzugeben, fallen zu lassen und zu vergessen. Die dosierte, zielorientierte Anwendung von organisationalem Wissen muss gelernt und mit geeigneten Methoden (Moderations- und Visualisierungstechniken etc.), die nur in ca. 10 Prozent der Gruppendiskussionen Anwendung finden, kombiniert werden.

5 Deutschland – ein Jammertal?

Für die Entwicklung innovativer, geeigneter Lösungen muss – über die unabdingbare Fachkompetenz hinaus – ein gewisses Maß an Veränderungsinteresse und der Glaube an Gestaltungsmöglichkeiten vorausgesetzt werden (Selbstkompetenz). Diese können jedoch nur vorhanden sein, wenn Mitarbeiter Maßnahmen planen und Lösungen im Unternehmen umsetzen. In den Unternehmen scheitert es jedoch schon an der Maßnahmenplanung, die zu wenig betrieben wird. Alles, was von den Mitarbeitern nicht ad hoc, selbstständig und sofort umgesetzt werden kann, erfährt in vielen Fällen kein Entscheidungsträger: Viele Mitarbeiter können oft aus ihren Lösungsideen keine – zu deren Umsetzung im Betrieb notwendigen – Aufgaben ableiten. In der nächsten Besprechung kommt man zusammen und beklagt, dass sich nichts verändert hat, die Folge: Es wird gejammert. Mit im Durchschnitt 40-mal mehr Jammer-Äußerungen als Äußerungen zur Maßnahmenplanung muss die Frage erlaubt sein: Ist Deutschland ein Jammertal?

6 Flexible Unternehmen fordern und fördern ihre Mitarbeiter.

Eigene Entscheidungs- und Handlungsspielräume werden vielfach – auch von Führungskräften – mit dem Verweis auf autoritäre Strukturen im Unternehmen nicht genutzt. Dass der Verweis auf betriebliche Rahmenbedingungen kein Hirngespinnst der Mitarbeiter ist, sondern einen realen Hintergrund hat, belegen die Untersuchungen: Flexible Unternehmen haben kompetentere Mitarbeiter. Welche Unternehmensvariablen sind im Einzelnen relevant? Je weniger Hierarchieebenen, umso fach-, methoden- und selbstkompetenter präsentieren sich die Mitarbeiter. Durch flexible Tätigkeitsstrukturen in der Fertigung, in der Verwaltung sowie durch Qualitätszirkel und Projektgruppen im Unternehmen werden gute Rahmenbedingungen für selbständige Problemlösungsprozesse auf Mitarbeiterebene geschaffen. Auf der Gestaltungsebene des eigenen Arbeitsplatzes zeigt sich die dauerhafte Aufgabenerweiterung (Job-Enlargement) im direkten Vergleich mit Job-Rotation-Maßnahmen überlegen. Die Ergebnisse weisen eindeutig auf die Notwendigkeit arbeitsintegrierter Maßnahmen bei der Betrachtung von Lernprozessen hin.

7 Gruppenarbeit macht kompetent, insbesondere fachkompetent.

Eine zentrale Größe in der Diskussion um arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung wird immer wieder durch Gruppenarbeit gestellt: Der Kenntnishorizont der Mitarbeiter über Abläufe, Maschinen, Personen und Probleme in der Organisation erweitert sich in Gruppenarbeit. Dies spiegelt sich in der differenzierten und vernetzten Lösungsorientierung in den Gruppendiskussionen wider. Insbesondere regelmäßige Gruppengespräche, kontinuierliche Verbesserungsprozesse und ein hohes Maß an Partizipation und Autonomie der Gruppen, die in den Gruppenarbeitskonzepten oft vernachlässigt werden, erweisen sich als kompetenzförderlich. Das so oft geforderte Interesse an Veränderungen sowie die Eigeninitiative und -verantwortung der Mitarbeiter zeigen sich insbesondere dann, wenn die Mitarbeiter über ein eigenes Gruppenbudget verfügen.

8 Investitionen in fachübergreifende Weiterbildung lohnen sich.

Hohe Streuverluste und mangelnde Verwertungsmöglichkeiten prägen als Begriffe die aktuelle Diskussion über die Effekte von Weiterbildung. Vor allem im Hinblick auf die fachübergreifende Weiterbildung liegen unterschiedliche Einschätzungen vor: Einige halten sie für unabdingbar, um Dynamik und Komplexität gerecht zu werden (Stieler-Lorenz 1998), andere sprechen von psychotherapeutischem Budenzauber (Staudt/Kriegesmann 1999). In der vorliegenden Untersuchung erweisen sich fachübergreifende Schulungen wie Team- und Moderationstrainings als ausgesprochen sinnvoll: Neben positiven Effekten auf die Methoden- und Sozialkompetenz sind vor allem positive Auswirkungen auf die Fach- und die – insbesondere für innovative Aufgaben wichtige – Selbstkompetenz eindeutig belegbar. Persönlichkeitstrainings bleiben den Nachweis ihrer Wirksamkeit hingegen schuldig. Die Ergebnisse zur fachlichen Weiterbildung, in die Unternehmen primär investieren, sind weniger eindeutig: Für die Bewältigung von Routineaufgaben haben sie u. U. ihre Berechtigung, die Generierung innovativer Lösungen begünstigen sie jedoch nicht. Als Fazit bleibt festzuhalten: Potenziale im Unternehmen bleiben ungenutzt, da zu wenig in kompetenzförderliche fachübergreifende Weiterbildung investiert wird.

9 Kompetenzpotenziale müssen erkannt und ausgeschöpft werden.

Wie können brachliegende Kompetenzpotenziale erkannt werden? Wie können Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zielgerichtet abgeleitet und evaluiert werden? Das Kasseler-Kompetenz-Raster gibt Antworten auf die Fragen. Die Kompetenzen bei der Bewältigung einer Optimierungsaufgabe können mitarbeiter-, gruppen-, organisations- und branchenspezifisch ausgewertet werden und mit Benchmarks verglichen werden. Diskrepanzen zu den Vergleichswerten und spezifische Kombinationen der Kriterien der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zeigen Kompetenzent-

wicklungsbedarf auf und geben Hinweise auf geeignete Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Hierbei werden nicht nur herkömmliche, seminaristische Formen der Kompetenzentwicklung, sondern insbesondere Möglichkeiten innerhalb des Arbeitsvollzugs sowie arbeitsnahe Formen der Kompetenzentwicklung vorgeschlagen. Durchgeführte Maßnahmen – einzelne Seminare bis hin zur Implementierung von Arbeitsstrukturkonzepten – können mit dem Kasser-Kompetenz-Raster evaluiert werden.

10 Flexible Mitarbeiter finden sich überall.

Flexible, genauer flexibel eingestellte Mitarbeiter finden sich in allen 20 untersuchten Unternehmen. Die Bereitschaft, Wechsel in der Tätigkeit zu vollziehen und mehr Verantwortung zu übernehmen, die im Hinblick auf viele arbeitsintegrierte Maßnahmen der Kompetenz-

entwicklung von Bedeutung ist, kann als vorhanden gelten. Lediglich die räumliche Mobilität ist vergleichsweise gering ausgeprägt: Besonders die selbstbewussten, unabhängigen, normungebundenen und belastbaren Mitarbeiter stellen eigene Kosten- und Nutzenabwägungen auf und gewichten soziale Folgekosten. Wer flexible „Arbeitskraftunternehmer“ fordert, darf sich nicht wundern, wenn er Mitarbeiter bekommt, die unternehmerisches Handeln nicht als Einbahnstrasse begreifen.

Das Projekt „Flexible Unternehmen und ihr Beitrag zur Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen“, auf dem die Ergebnisse beruhen, wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Ekkehart Frieling, Simone Kauffeld, Sven Grote

Veröffentlichungen

edition

QUEM, Band 12

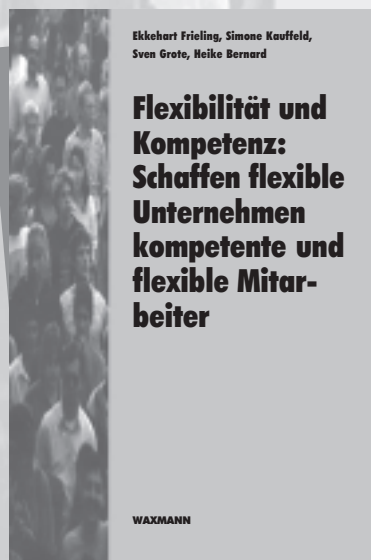
*Ekkehart Frieling, Simone Kauffeld,
Sven Grote, Heike Bernard*

Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Wechselwirkungen zwischen Mitarbeitern und Betrieben. Die Auswirkungen organisatorischer Strukturen auf das Verhalten der Beschäftigten werden in einer umfangreichen Erhebung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus 20 Betrieben untersucht, Betriebsdaten von insgesamt 140 Betrieben fließen in die Untersuchung ein.

Zentral fragen die Autoren danach, wie betrieblich-organisatorische Rahmenbedingungen gestaltet werden müssen, damit Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten ihre persönlichen Ressourcen ohne negative Beanspruchungsfolgen ausschöpfen, der Organisation dadurch Innovationen zufließen und die Produktionsprozesse optimiert werden können.

Band 12 der Reihe edition QUEM erscheint in Kürze im Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin (ISBN 3-8309-1019-3).



Lerntechnik – Lernkultur Alles neu?

Der Aufstieg der Industrienationen hat sich durch die Mobilisierung großer Maschinerie und einfacher Arbeit vollzogen. Heute müssen diese Ökonomien ihre Position in einem *Wettbewerb um Wissensvorsprünge* verteidigen, in dem ihnen ihre ererbten Arsenalen nur wenig nutzen. Bildung wird nicht mehr von Schule, Berufsausbildung und Universität einmal hergestellt und dann ein Arbeitsleben lang angewandt. Der schnelle moralische Verschleiß der Technologien und Arbeitsverfahren führt zu einer schnellen Veraltung bereits erworbenen Wissens. Wissensbasierte Arbeit bedarf einer *stetigen Aktualisierung* der zugrunde liegenden Qualifikationen. Über lange Jahre konnte die berufliche Weiterbildung in Deutschland dabei als beständiges System in einem lebendigen Umfeld gelten: Für immer schneller sich wandelnde Anforderungen der Arbeitswelt stellte sie die notwendigen Qualifikationen bereit – ohne sich selbst: ihre Lernformen, ihre didaktischen Konzepte oder ihre institutionellen Strukturen – stark zu verändern. *Diese Epoche der Weiterbildung geht heute zu Ende.*

Der Modernisierungsbedarf der etablierten Weiterbildung, deren Institutionen Teilnehmer in Lehrgängen versammeln, um sie mit klangvollen Zertifikaten und oft geringem Anwendungsbezug des gelehrtens Wissens wieder in die Arbeitswelt zu entlassen, wird allenthalben verspürt. Das berufliche und betriebliche Weiterbildungswesen kann sich heute nicht mehr allein „an den guten Absichten seiner Träger und ihres Personals“ (Niklas Luhmann) und kaum noch an seinen sozialkompensatorischen Leistungen legitimieren. Es hat seine Tauglichkeit für das ökonomische System unmitelbar unter Beweis zu stellen.

Vor allem zwei Themen werden intensiv diskutiert:

- Es wird eine *neue Lernkultur* postuliert. Wenn Untersuchungen ergeben, dass die Menschen ihr berufliches Wissen zu großen Teilen nicht in der institutionalisierten Aus- und Weiterbildung, sondern am Arbeitsplatz und in ihren sozialen Bezügen erworben haben, dann darf dieser Bereich des Lernens nicht ausgeblendet bleiben. Dem selbstorganisierten Lernen in weitgehender Eigenverantwortung der Lernenden wird mehr Beachtung geschenkt.
- Die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie war über zwei Jahrzehnte hinweg ein Motor der Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung. Die Digitalisierung der Arbeitsmittel hat umfangreiche Qualifizierungsbedarfe ausgelöst; ihre schnelle Fortentwicklung erfordert eine kontinuierliche Anpassung von Qualifikationen. Bei alledem sind die „Lehr- und Lernmittel“ selbst jedoch kaum tangiert gewesen. Erst heute beginnt mit der Mediatisierung pädagogischer Prozesse eine Entwicklung, die sowohl die Angebots- und Vermittlungsformen berufli-

cher Bildung als auch die Aneignungsmodi der Lernenden grundlegend verändern wird. *Neue Lernmedien* – Computer Based Training (CBT) und Web Based Training (WBT) – sind zu einem beherrschenden Thema in der Weiterbildung geworden, weil eine Technologisierung der Weiterbildung ein Erfolg versprechender Weg zur Bewältigung der neuen Aufgaben zu sein scheint. Denn es ist einleuchtend, dass eine kontinuierliche Weiterbildung mit Lernformen, die sich an schulischen Vorbildern orientieren, nicht zu verwirklichen sein wird.

Neue Lernkultur und neue Lernmedien scheinen sich dabei auf das Trefflichste zu ergänzen. In der bloß negativen Koalition der Modernisierer gegenüber der etablierten Lehrgangs-Weiterbildung wird jedoch nur selten gefragt, wie Lernmedien beschaffen sein müssen, die eine neue Lernkultur befördern – und nicht verhindern. Vieles, was wir zu neuen Lernmedien lesen, lebt von der Begeisterung der Autoren über die technischen Möglichkeiten, die Lernen mit Multimedia und Lernen über das Internet bieten. Viele Förderprogramme haben dementsprechend das Ziel, möglichst viele Lerninhalte möglichst schnell „ins Netz zu stellen“.

Technische Utopien und Ziele sind wichtig, ersetzen aber nicht, Überlegungen über die Zielrichtung der Entwicklung und die Art und Weise des neuen betrieblichen Lernens anzustellen. *Erst wenn wir uns über die Paradigmata des neuen Lernbedarfs verständigt haben, wissen wir, wie die Lernmedien dazu gestaltet sein müssen.* Das Folgende will dazu beitragen.

Neue Lernmedien werden heute aus alter Gewohnheit regelmäßig aus der Perspektive der Veranstalter institutionalisierter Bildung gesehen – d. h. für das Feld der Weiterbildung: aus der Perspektive von Bildungsträgern und betrieblichen Bildungsabteilungen. So betrachtet erscheinen sie als Zubehör zu Seminar und Unterricht, als Transportmittel von Lehrbuch- und Dozentenwissen, als Mittel der technischen Flexibilisierung der Weiterbildung: sie kann dezentral und zeitentkoppelt stattfinden, und schließlich als Mittel eines transparenteren Bildungscontrollings und einer Kostenreduktion betrieblicher Bildung. Unter diesen Aspekten werden Vor- und Nachteile der neuen Lernmedien kontrovers diskutiert. Allen diesen Aspekten ist jedoch gemeinsam, dass sie nur die Sichtweise von Bildungsveranstaltern widerspiegeln. Diese Sichtweise erfasst die Potentiale der neuen Lernmedien nur unzureichend, mehr noch: Sie trägt zum Scheitern vieler Projekte zum betrieblichen Einsatz neuer Lernmedien bei.

Wenn die neuen Lernmedien nämlich den Rahmen institutionalisierter Weiterbildung sprengen, wenn sie zu einer Diffusion von Lern-

prozessen und zu einem Niedergang der institutionalisierten Bildungsverwaltung führen, dann gilt es, sie in erster Linie aus dem Blickwinkel der Lernenden selbst zu untersuchen.

Damit aber stellt sich eine erste Frage: *Wer sind die Lernenden?* In Seminar- und Lehrgangsorientierung befangene Verantwortliche sind gewohnt, diese als „Teilnehmer“ zu sehen, als eher passive Empfänger institutionalisierter Bildungsangebote. Mit der Auswertung wissensbasierter Arbeit jedoch entsteht und verbreitet sich ein neuer Typus des „Wissensarbeiters“, der auf stets aktuelles Wissen angewiesen ist. Seine Verfügung über Kompetenzen, Fach- und Anwendungswissen ist das Kapital, das ihn für seine Organisation, für sein Unternehmen wertvoll macht.

Halten wir uns einen Augenblick bei diesem Wissensarbeiter auf und stellen wir uns die zweite Frage: *Wie erwirbt er sein Wissen?* Viele von uns müssen für diese Überlegung nicht auf empirische Studien zurückgreifen; sie gehören selbst der neuen Kaste der Knowledge Worker an und brauchen sich nur in einem Rückblick auf die letzten ein oder zwei Jahre vergegenwärtigen, in welchem Umfang sich ihr Wissensstand verändert hat und auf welche Weise sie ihr neues Wissen erworben haben. Tragen wir also auf dieser Grundlage einige Beobachtungen zu einem kurzen Exkurs zusammen:

Zunächst einmal: Der Wissensarbeiter bestimmt selbst, was er lernt. Wenn Führungskräfte sich nicht mehr dadurch auszeichnen, dass sie mehr wissen als die Experten, die sie führen, dann können sie kaum noch kompetent über die Fortentwicklung der Fachthemen und über erforderliche Qualifizierungen entscheiden. Der Experte selbst weiß aus seiner Tätigkeit, aus dem Kontakt mit einer fachlich definierten Community innerhalb und außerhalb seines Unternehmens, welches Wissen er erwerben muss.

Zweitens organisiert der Wissensarbeiter sein Lernen selbst. Er kann in der Regel weitgehend darüber bestimmen, welche Lernangebote er nutzt und wie er sie kombiniert. Dabei gelten ihm nicht nur gewohnte Bildungsmaßnahmen wie Lehrgänge und Seminare als Lerngelegenheiten. Als Wissensarbeiter ist er gewohnt, abstrakte Probleme selbständig zu lösen und nutzt daher in seinen Lernstrategien selbstverständlich Medien des autodidaktischen Lernens: Bücher, Lernprogramme, Wissensquellen im Internet und in Datenbanken, Interviews mit anderen Experten etc.

Drittens unterscheidet der Wissensarbeiter nicht mehr streng zwischen Lernen und Arbeiten.

Unsere schulisch geprägte Ausbildung und frühe Berufserfahrung legte uns nahe, zwischen Lern- und Arbeitsphasen zu trennen. In Bildungsinstitutionen wurde zuerst gelernt, was dann in der Arbeitswelt angewendet werden sollte. Sowohl örtlich als auch zeitlich waren Lernen und Arbeiten entkoppelt. Dem modernen Wissensarbeiter ist diese Unterscheidung fremd. Seine Tätigkeit selbst bringt stetig Lernnotwendigkeiten mit sich, deren Erfüllung er en passant

anstrebt. Ein Griff zum Handbuch, eine Recherche im Internet, ein Fachgespräch mit dem Kollegen, Lernzeiten mit einem Modul eines CBT-Programms begleiten den Arbeitstag – ohne dass dem Lernenden die Übergänge zwischen lernhaltiger Arbeit und arbeitsorientiertem Lernen übermäßig bewusst werden müssen. Diese Zerlegung mag ein akademisches Bedürfnis von Berufspädagogen bleiben, die Lernen am Arbeitsplatz in Bezug auf seine Effizienz, Tiefe und Nachhaltigkeit mit institutionalisierter Bildung vergleichen wollen; dem Wissensarbeiter selbst erscheint sie nostalgisch, weil er keine Alternative hat. Sein Lernpensum kann er nicht mehr mit punktuellen Seminaren bewältigen – die Wissensquellen sind dafür zu disparat, die Lernnotwendigkeiten zu aktuell und die Transferprobleme anwendungsfern erworbenen Wissens zu groß. Er lernt hauptsächlich in der Arbeitssituation.

Schließlich ergibt sich aus all dem ein verändertes Verhältnis des Wissensarbeiters zu seiner Organisation und besonders auch zu den Bildungs- und Personalverantwortlichen dort.

Betriebliche Weiterbildung war in früheren Jahren eine Gratifikation, die sich weniger auf aktuelle Arbeitsaufgaben bezog als vielmehr Berechtigungstitel für Karrieren verlieh. Sie war angebotsorientiert und trat den Beschäftigten mit Katalogen voller Seminare gegenüber, deren Zertifikate ihren Weg in die Personalakten fanden. Wo diese Formen betrieblicher Bildung bestehen, werden sie von Wissensarbeitern weitgehend ignoriert. Sie beurteilen ihre Organisation danach, ob sie ihnen die *Freiheit* einräumt, ihr Wissen selbständig zu pflegen und zu erweitern. Die Gewährung von Lernautonomie – in Bezug auf die Verfügbarkeit von Lernressourcen, auf die Disponierbarkeit von Lern- und Arbeitszeiten, auf offene Kanäle der Fachkommunikation auch über das einzelne Unternehmen hinaus – ist ein wesentliches Attraktionsmittel von Organisation gegenüber Fachexperten.

Die neue Bedeutung arbeitsintegrierter Lernformen für wissensbasierte Arbeitstätigkeiten hat auf der einen Seite Auswirkungen darauf, in welcher Weise Bildungsträger und betriebliche Personalentwicklungs- und Bildungsabteilungen zu einem neuen, grundlegend anderen Bildungsverständnis finden müssen – mit vielfältigen Auswirkungen auf ihre interne Organisation, auf die Schnittstelle zu ihren betrieblichen Kunden und auf die Gestaltung von Lernangeboten selbst. *Diese Frage hat aber auch gravierende Bedeutung für die Anforderungen an den Einsatz neuer Lernmedien in den Unternehmen.*

Davon soll im Fortgang gesprochen werden. Die Ausgangsthese dieses Beitrags war gewesen, dass die Möglichkeiten der neuen Lernmedien nicht ausgelotet sind, wenn sie bloß als Instrument der institutionalisierten Weiterbildung entwickelt und eingesetzt werden. Kehren wir nach dem Ausflug zum Wissenserwerb von Wissensarbeitern zurück zur Frage des Einsatzes neuer Lernmedien in der Weiterbildung.

Zunächst erscheinen gerade die neuen Lernmedien prädestiniert für

den Lernbedarf des Wissensarbeiters: Sie richten sich an Autodidakten, sie sind flexibel in Zeiträumen des Arbeitstags oder außerhalb der Arbeitszeit und ohne Bindung an feste Lernorte benutzbar. Die Aufmerksamkeit, die neuen Lernmedien in den letzten Jahren von PE-Verantwortlichen großer Unternehmen entgegengebracht wurde, beruht vor allem auf diesen Vorteilen.

Nichtsdestotrotz sind die heute verfügbaren CBT- und WBT-Lernprogramme wenig geeignet für arbeitsintegrierte oder auch nur arbeitsplatznahe Weiterbildung. Die Mehrzahl der Programme orientiert sich nämlich an einer Nachbildung tradierter Lernformen. Sie bilden mit multimedialen Mitteln das Lernen aus Büchern oder den vom Lehrer determinierten Unterricht nach. Lernmedien, die den arbeitsbegleitenden Wissenserwerb von Wissensarbeitern unterstützen, müssen jedoch in grundlegender Weise anders gestaltet sein. Eine bloße Mediatisierung des Lernprozesses, eine bloße Verfügbarkeit von Lernangeboten am Arbeitsplatz ist nicht hinreichend.

Für die Unterstützung des Lernens im Arbeitsprozess müssen weitere Eigenschaften von Lernprogrammen gegeben sein:

Erstens

Sie müssen problemorientiertes Lernen ermöglichen. Am Arbeitsplatz entstehen Lernbedarfe, die sich in der Regel eng auf die Erfüllung anstehender Arbeitsanforderungen beziehen. Ein wesentliches Eignungskriterium für Lernprogramme ist insofern, dass sie problem- und transferorientiert und nicht entlang einer Stoffsystematik bearbeitbar sind und dass sie modular und nicht sequenziell aufgebaut sind. Links, die eine schnelle Kombination von Lernelementen zulassen, eine optionale Tiefenstaffelung des Stoffs und Navigationssysteme entlang von Leitfragen, Fallbeispielen und Checklisten kennzeichnen solche Lernprogramme. Dem entspricht das heute vorfindliche Angebot kaum. Die Mehrzahl der CBT-Lernprogramme erlaubt ausschließlich einen systematischen, Schritt für Schritt fortschreitenden Zugang zum Lernstoff. Damit sind diese Programme sogar ein Rückschritt hinter den lehrerzentrierten Unterricht, den nachzubilden sie sich bemühen. Ein Lehrer kann immerhin von seinem Lehrplan abweichen und sich auf Fragen und Schwierigkeiten seiner Schüler einstellen. Einem Lernprogramm ist ein fester didaktischer und inhaltlicher Aufbau engrammiert, der beliebig oft reproduzierbar, aber nicht veränderbar ist.

Zweitens

Die Lernnotwendigkeiten wissensbasierter Arbeitstätigkeit unterliegen stetigem Wandel. Diesem Ausgangspunkt werden Lernmedien nicht gerecht, die nur unter großem Aufwand und kaum jemals durch den Lernenden veränderbar sind. Der einfachen Adaptierbarkeit der Lernmedien kommt große Bedeutung zu, wenn sich verändernde und betriebsindividuelle Lernbedarfe genutzt werden sollen. Das kann bedeuten, dass Dokumente, Bilder und Zeichnungen aus dem Arbeitsumfeld in die Programme aufgenommen werden, es kann bedeuten, dass die Lernenden ihre Wege des Umgangs mit be-

stimmten Problemen den Programmen mitteilen, damit diese Lösungen für andere Benutzer verfügbar sind, es kann bedeuten, dass in einer Art Fernwartung durch die Programmautoren aus Lernproblemen, die bei der Bearbeitung der Programme immer wieder auftreten, Veränderungen an inhaltlichen oder didaktischen Elementen kontinuierlich vorgenommen werden. Erst adaptierbare Lernprogramme sind lebendige Lernprogramme. Heute liegen jedoch fast ausschließlich gekapselte Lernprogramme mit proprietären Datenformaten vor, die selbst der Hersteller mit vertretbaren Kosten kaum pflegen kann. Auch hier finden wir daher nicht nur eine technische Umsetzung alter personal gebundener Bildungsmaßnahmen vor, sondern einen Rückschritt hinter diese: Die meisten Unternehmen und Bildungsträger sind inzwischen dazu übergegangen, statt Standardseminare von der Stange individuelle, betriebsbezogene Seminare durchzuführen. Fälschlicherweise wird der Einsatz neuer Lernmedien vielfach für didaktisch vorteilhaft gehalten, selbst wenn diese rigide, ohne Rücksicht auf Voraussetzungen der Teilnehmer oder Verwendungszweck des Wissens „programmierten Unterricht“ abspulen. Tatsächlich jedoch nutzen diese Programme nicht aus, was mit einer Didaktik problemorientierten Lernens mit neuen Lernmedien möglich wäre. Ihre Inhalte und – dies ein neues, bei früheren Lernmedien weniger virulentes Problem – ihre mediale Aufbereitung veralten oft schneller als sie produziert werden können.

Drittens

Wenn die Arbeitsabläufe von Wissensarbeitern nicht mehr strikt zwischen Lern- und Arbeitsphasen geschieden sind, dann ist zu fragen, inwieweit nicht auch die medialen Lernangebote sich in die Arbeitsmittel integrieren können. Wir finden beiderseits gute Voraussetzungen vor: Mit der Verbreitung des Computers als *dem* Front-end wissensbasierter Arbeit – nicht nur als Mittel der lokalen Datenbearbeitung sondern auch als Mittel der Informationsbeschaffung und -weitergabe, als Mittel der Steuerung und Kontrolle von Arbeitsprozessen, kurzum: als universelles Arbeitsmittel aufseiten der Arbeitstätigkeit, und mit der Mediatisierung des Lernens mit CBT- und Internet-Lernprogrammen, die ebenfalls auf Computern ablaufen, gibt es zunächst die physischen Voraussetzungen der Integration von Lern- und Arbeitsmitteln. Über die Standardisierung von Datenkommunikationsprotokollen wie Medienformaten lässt sich auch die Datenbasis integrieren. Allein: Es fehlt weitgehend an Realisierungen oder auch nur Erprobungen medial integrierter Lern- und Arbeitsumgebungen. Ausnahme sind teilweise der Maschinen- und Anlagenbau sowie die Software-Industrie (Die Integration ist nur auf einem Gebiet weit fortgeschritten, das möglicherweise in den kommenden Jahren für andere Anwendungsgebiete Schule machen wird: Viele PC-Programme selbst bringen heute umfangreiche Hilfeprogramme mit, die nahtlos zu CBT oder Lernprogrammen und tutorieller Unterstützung im Internet verzweigen. Verfolgen wir diese Entwicklung an einem Programm wie Microsoft Word, das viele von uns kennen: In der ersten (DOS-)Version brachte dieses Programm ein umfangreiches Handbuch und eine rudimentäre und schwer navigierbare Hilfefunktion mit. Von Version zu Version wurde die „elektronische Hilfe“ erweitert und um Lernelemente über die bloße

Programmanleitung hinaus erweitert. Mit der zweiten Windows-Version wurden bereits „Assistenten“ eingeführt, die im Hintergrund auf Fehler des Benutzers lauern und selbsttätig Hilfen anbieten. In Zukunft soll ohne Medienübergang zu Support- und Trainingsangeboten im Internet übergegangen werden. Bereits heute wird erwartet, dass die Wertschöpfung der Software-Industrie in Zukunft zu großen Anteilen nicht im Verkauf, sondern in integriert abrufbaren Service- und Trainingsprodukten liegen könne.). Eine direkte Verbindung von Lernprogramm und DV-gestützter Arbeitstätigkeit bietet eine Reihe von Vorteilen insbesondere in Bezug auf die Authentizität und Transferierbarkeit des angebotenen Wissens: Es kann mit betrieblichen Echtdateien gearbeitet werden, parallel zu anstehenden Arbeitsschritten können Lernelemente angeboten werden, und aus Störzuständen und Eingabefehlern von Benutzern können automatisch geeignete Hilfe- und Lernsequenzen identifiziert werden. Statt einer lakonischen Störmeldung kann eine Maschinensteuerung etwa ein Lernprogramm aufrufen und dort Module anspringen, die über die Art des Fehlers, Strategien zu seiner Behebung, Hinweise zu weiteren Informationsquellen und Verzweigungen zu allgemeineren oder tiefergehenden Lernprogrammen aufklären. Komplexe Arbeitsmittel werden so mit einer „pädagogischen Schale“ versehen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aus der Kombination betrieblicher Wissensdatenbanken und Dokumentenmanagementsystemen mit Lernprogrammen. Die Lernprogramme können dadurch auf stets aktuelle betriebliche Echtdateien zugreifen. Marktdaten, Verfahrensanweisungen, Produktbeschreibungen und technische Zeichnungen können statt didaktisch konstruierter Fallbeispiele in die Lernprogramme eingebunden sein. (Es sei angemerkt, dass die Realisierung dieser Vision voraussetzt, dass Lernprogramme offene Schnittstellen aufweisen. Dies ist heute kaum der Fall. Das Vermarktungsinteresse der Programmhersteller und der Produzenten der zugrunde liegenden Autorensysteme führt zu geschlossenen Programmstrukturen mit herstellerspezifischen Datenformaten und einer unauflösbaren Verbindung der Ablaufsteuerung und der Wissensobjekte im fertigen Produkt. Vor allem in den USA und neuerdings in Projekten der EU beginnt man jedoch, über offene Schnittstellen von Lernprogrammen zu arbeiten. Das Ziel ist eine Modularisierbarkeit, schnelle Aktualisierbarkeit und Integrierbarkeit mit externen Datenbasen bis hin zu einem wirklichen „Lernen im Netz“, bei dem die Wissensselemente nicht mehr an einer Stelle versammelt sein müssen, sondern weltweit aus beliebigen Angeboten dynamisch zusammengestellt werden können. Es setzt neben einer Standardisierung von Datenformaten eine Attribuierung von Lernobjekten nach Art, Inhalt, Bearbeitungszeit, Wissensvoraussetzungen, Sprache, Autorenschaft/Copyright etc. voraus.).

Viertens

Lernen im Arbeitsprozess ist nicht als isoliertes autodidaktisches Lernen zu verstehen. Es vollzieht sich als „Organisationslernen“ in kooperativen Bezügen entlang der Arbeitszusammenhänge der Lernenden. Lernmedien, deren „Interaktivität“ sich im Dialog des Lerners mit dem PC erschöpft, sind kaum geeignet, betriebliche Lernnetzwerke zu unterstützen. CBT-Programme haben hier eine

prinzipielle Schwäche. Sie sind als fertige Produkte für einsame Lerner gestaltet, die eine Integration mit betrieblichen Kommunikationsnetzen kaum zulassen. Web Based Training über Internet oder Intranet leidet nicht unter dieser Einschränkung. Eine Einbettung der Lernprogramme in den betrieblichen Daten- und Informationsfluss ist technisch leicht möglich. Dies kann in der einfachsten Form die Einbindung betrieblicher Experten als Teletutoren und Lernberater in den Programmen sein und dies kann mit mehr Aufwand eine Verknüpfung des Web Based Training mit den IT-Instrumenten des betrieblichen Wissensmanagements sein. Erfahrungen aus vielen Projekten deuten darauf hin, dass E-Mail-Funktionen, die einfach zu klassischen Lernprogrammen hinzugefügt werden, von den Lernenden kaum genutzt werden. Eher geht es um eine Verschränkung der Dialogforen von Expert Communities mit Lernprogrammen zum jeweiligen Thema.

Fünftens

Lernen mit neuen Medien stellt sich kaum je ein, wenn der Lerner mit Lernangeboten allein gelassen wird. Immerhin wird dem Lerner überlassen, wovon zuvor andere ihn entlastet haben: die Sichtung und Beurteilung des Lernangebots, die Planung einer Qualifizierungsstrategie, die Organisation der Lernphasen und die Überprüfung erreichter Erfolge. Es ist daher nicht hinreichend, neue Lernprogramme im Netz zu veröffentlichen; sie müssen in umfassende Lehr-/Lernarrangements eingebettet werden, die auch Randbedingungen berücksichtigen. Zunächst einmal sind Arbeitsplätze nicht als Lernstätten optimiert. Ihre lernfreundliche Gestaltung bedarf einiger Vorkehrungen. Weiter sind in dem Maße, in dem nicht nur automatisierte Lernprogramme vorgehalten werden, personale Netze zwischen Lernern und von Lernern zu Experten und Multiplikatoren aufzubauen. Drittens spielt die Beratung selbstständig Lernender eine größere Rolle als die Beratung von Kursteilnehmern. Schließlich sind Fragen der Zertifizierung der Lernenden, der Evaluierung und Qualitätssicherung der Lernprogramme zu regeln.

Zusammengefasst: Wenn tradierte lehrgangsförmige Bildungsangebote am neuen Bedarf betrieblichen Lernens vorbeigehen, dann werden dies auch Lernmedien tun, die nach dem Vorbild des Unterrichts gestaltet sind – und, nebenbei, diesem Vorbild sowieso nicht gerecht werden können. Sie sind ebenfalls kein attraktives Angebot für den selbständigen Lerner. Noch so aufwendige mediale Effekte entschädigen nicht für ein Lernprogramm, das kein anwendungsorientiertes Lernen ermöglicht. Repetierbares Wissen mag sich mit Drillprogrammen erwerben lassen (deren didaktische Qualität von ihren Herstellern daher auch gerne mit den Behaltenskurven der Lernpsychologie illustriert wird), problemlösendes und damit nachhaltiges Lernen oder den Erwerb beruflicher Kompetenzen erlauben sie jedoch nicht.

Die Potenziale der neuen Medien sind vergeben, wenn sie einfach als neue Lernmittel eines in seinen Grundsätzen unveränderten Bildungsgeschehens betrachtet und eingesetzt werden. Es besteht die Gefahr, dass die Weiterbildung nach vielen Jahren der Technik-

abstinent heute in eine Multimedia-Euphorie verfällt, die dazu führt, dass Lernmedien entlang der rasanten Entwicklung technischer Möglichkeiten mit vielen Medieneffekten aber ohne Reflexion der didaktischen Grundlagen, der Einsatzszenarien und der strategischen Perspektiven beruflicher und betrieblicher Weiterbildung entwickelt werden. Neue Lernmedien, die den kontinuierlichen Erwerb von Wissen und Kompetenzen unterstützen sollen, sind nicht aus einer eingleisigen Vermittlungsperspektive zu gestalten: Wenn neue Lernmedien Prozesse des Wissensaustauschs unterstützen sollen, dann kommt ihrer Adaptivität, Adaptierbarkeit und Erweiterbarkeit besondere Bedeutung zu. Sie müssen offene Medien sein.

Die Zukunft der neuen Lernmedien wird nicht in ihrer Vollendung als

behavioristische Lernmaschinerie, sondern in ihrer Nutzung als Instrument einer neuen Art des Lernens liegen. Wenn ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sich heute auch zum Ziel setzt, zum „Lernen in Netzen“ beizutragen, dann sollte es daher nicht ein weiteres Mal darum gehen, den alten Unterricht via CBT und Internet zu automatisieren, sondern darum, der technisch induzierten Medienentwicklung eine Richtung zu geben, die die neuen Lernmedien zu einer täglichen Unterstützung und Bereicherung wissensbasierter Arbeit machen. Nur dadurch ermöglichen sie eine neue Lernkultur in der Weiterbildung.

Eckart Severing

„Neues“ Lernen und Professionalisierung

Im Projektteil QINEB (Qualifizierung für innovatives Lernen in der Erwachsenenbildung) wird eine Fortbildung für freiberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter im Rahmen eines Weiterbildungsstudiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) entwickelt, die nicht mehr an der Optimierung kursorischen Lernens, sondern an der Befähigung zur Entwicklung innovativer Elemente selbstgesteuerten Lernens orientiert ist. Damit wird auf die sich verändernden Anforderungen an die Profession auf dem unter Modernisierungsimperativen stehenden Markt reagiert. In der Fortbildung wechseln Präsenz- mit Projektphasen und Coaching sowie Selbststudienphasen ab. Für letztere wurde eine eigene internetbasierte Lernumgebung entwickelt. Es nehmen zur Hälfte Studierende der Erwachsenenbildung an der JLU Gießen teil, so dass das Projekt zugleich ein innovatives Element der Verzahnung von Studium und Praxis, also eine Berufseinführung, bietet. QINEB wird im Projekt NIL (Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung) aufgehen, in dem ein webbasiertes Netzwerk von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aufgebaut wird, um Projektideen sowie erstelltes Selbstlernmaterial auszutauschen. Die Projekte werden von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gefördert.

In Abgrenzung zum selbstgesteuerten Lernen werden im Rahmen des Gesamtprojekts die Theorieposition selbstsorgenden Lernens sowie Ansätze einer Didaktik methodischen Handelns entwickelt. Es liefert somit auch einen Beitrag zur theoretischen und didaktischen Weiterentwicklung des selbstgesteuerten Lernens.

Integriert ist eine Begleitforschung, die zum einen auf eine prozess-

orientierte Modifikation und Weiterentwicklung der QINEB-Fortbildung zielt und zum anderen die Veränderungen des Professionsverständnisses bzw. die Herausbildung eines solchen untersucht.

1 Problemlage

Im Kontext lebenslangen Lernens kommt den Selbstlernfähigkeiten eine umfassende Rolle zu: In einer durch Modernisierungsprozesse sich ständig verändernden Gesellschaft sind sie die Voraussetzung, um auf neue Problemlagen zu reagieren und selbständig neue kognitive Konzepte zu entwickeln, also selbständig zu lernen (Dohmen 1996; Delors 1997). Das bedeutet aber nicht, nur noch auf formale Kompetenzen zu fokussieren. Empirische Ergebnisse zeigen, dass neben bereichsunspezifischen Kompetenzen auch bereichsspezifisches Wissen und Strategien notwendig sind (Weinert 1994, S. 196; Guldemann 1996, S. 20 ff.). Die neuere Kognitionsforschung der „Situational Cognition“ (Law 1998; Resnick et al. 1991) geht davon aus, dass formale und spezifische Komponenten, also Kognitionen und Metakognitionen immer verknüpft und auf die konkrete Situation und die in ihr agierende „community of practice“ rückbezogen sind (Lave/Wenger 1991). Individualisiertes Lernen ist dann nur ein Aspekt des selbstgesteuerten Lernens, welches gleichzeitig in ein Netz vielschichtiger sozialer Bedingungen, Ressourcen und Interaktionen eingebettet sein muss: Erfolgreiche Lernende beziehen ein großes Netz an Lehrern, Freunden, Helfern und Ressourcen ein (Reichmann 1997, S. 128, S. 134; Resnick et al. 1991). Reflexivität ist dabei mehr als das Umschlagen der Aufmerksamkeit von den Gegenständen und Sachverhalten auf die eigenen Kognitionen. Im Rückbezug auf sich selbst entsteht eine Differenz zu den

eigenen Deutungsmustern, zum Selbst und damit zur eigenen Biographie, eine Bewusstheit, die zur größeren Verantwortung für die eigenen Handlungsweisen führt (Duffy/Cunningham 1996, S. 182).

Versteht man es als Aufgabe von Weiterbildungsinstitutionen, Selbstlernaktivitäten zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür das professionelle Handeln der in der Weiterbildung Tätigen gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Selbstlernarchitekturen, von komplexen Lernarrangements, die individuelle Lernberatung, die Förderung metakognitiver und reflexiver Prozesse (Simons 1992; Reusser/Reusser-Weyeneth 1994; Guldemann 1996) erfordert umfassende, sowohl inhaltliche als auch didaktische und diagnostische, Kompetenzen. Dozierende müssen in viel stärkerem Maße als bisher individuelle Lernwege erkennen und entsprechend fördern.

Neben diesen mikrodidaktischen Fragestellungen, die sich mit der Implementation selbstgesteuerten Lernens ergeben, sind weitere Dimensionen, wie die Ausbildungs- (Studium), die Vermittlungs- (Kursleiter/-innen) als auch die Angebotsperspektive der Hauptberuflich Pädagogischen Mitarbeiter/-innen (HPM) auf der Ebene der Träger, also professionstheoretische Fragen mit einzubeziehen. Die Entwicklung selbststrukturierter, eigenaktiver und metakognitiver Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildung, also die unterstützte Befähigung zum lebenslangen Lernen, fordert auf Seiten der in der Bildungspraxis Tätigen eine Weiterentwicklung ihres Professionsverständnisses; das bedeutet über die Vermittlungsfunktion hinausgehende Fähigkeiten und Qualifikationen für die Entwicklung selbstgesteuerter Lernarchitekturen sowie die Strukturierung und Bereitstellung von Wissensplattformen (hierunter verstehen wir eine didaktische Kategorie zur Strukturierung von Wissen). Lernberatungstechniken, Lerndiagnostik und Wissen über individualisierte Lernwege Erwachsener werden für die Kursleiterinnen und Kursleiter genauso zu zentralen Elementen ihres professionellen Handelns wie die konzeptionstransformierende Angebotserstellung in der Zusammenarbeit mit den HPM, welche letztendlich die programmatische Forderung in den Institutionen konzeptionell verankern müssen, wenn eine breite Tragfähigkeit erreicht werden soll (Gieseke 1999 a).

Selbstgesteuertes Lernen, wie es in QINEB verstanden wird, bedeutet daher nicht, personale durch apersonale Steuerungsmedien zu ersetzen, was die Konsequenz der Umstellung von klassischen Präsenz- auf Fernstudienangebote wäre. Es geht vielmehr darum, Selbstlernaktivitäten in situiereten Settings zu fördern, wobei einerseits auf die soziale Einbettung der Lernprozesse und andererseits auf die reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Lernens und der eigenen Strategien Wert gelegt wird.

2 Konzeptionelle Entwicklung

Das Projekt NIL „Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbil-

dung“ zielt darauf, ein Netzwerk zur Unterstützung von neben-, frei- und hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu etablieren, welches selbstgesteuerte Formen des Lernens in bestehende Institutionen und Träger implementiert. Grundlage für dieses Netzwerk ist das Qualifizierungskonzept QINEB.

NIL ist in zwei Phasen gegliedert: In der ersten Phase QINEB nehmen frei- und nebenberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Diplompädagoginnen und Diplompädagogen (entweder mit gerade erworbenem Diplom oder unmittelbar vor dem Abschluss) an einer Qualifizierung teil, die aus Eingangs-, Schlussassessment und aus einer Verschränkung von Präsenz- und netzbasierten Selbststudienphasen besteht. Kursleiter/-innen und Diplomstudierende bilden Praxistandems, die gemeinsam projektorientiert an der Verschränkung der beruflichen Praxis mit selbstgesteuerten Lernumgebungen arbeiten und diese in die Praxis transferieren. Dieser Transformationsprozess wird für die Kursleiterinnen und Kursleiter reflexiv und problembearbeitend durch ein Coaching begleitet. Die Qualifizierung der Phase 1 endet mit einem Weiterbildungsdiplom für die Kursleiter/-innen und die Diplomstudierenden.

Phase 2 bildet die auf Grundlage der Phase 1 modifizierte Multiplikatorinnen-/Multiplikatoren-Ausbildung (diese Teilnehmer/-innen sollen sich möglichst aus Absolventen der Phase 1 rekrutieren), die das Konzept in Hessen landesweit umsetzen sollen. Ein projektübergreifendes Organisationsentwicklungskonzept soll beratend die Implementation der selbstgesteuerten Angebote in die Institutionen begleiten und die Angebotsentwicklung wirkungsreflektierend flankieren. Parallel entsteht ein Netzwerk, das die von den Projektteilnehmerinnen/Projektteilnehmern entwickelten selbstgesteuerten Angebote als Datenbank zur Verfügung stellt. Diese Angebote bilden gleichzeitig eine trägerübergreifende Option für die eigene „Vermarktung“ und damit eine Erweiterung der beruflichen Perspektive.

2.1 Präsenz- und Selbststudienphasen

In den Präsenzstudienphasen von QINEB werden anhand komplexer Lernarchitekturen eigene Lernerfahrungen gemacht und professionell aufgearbeitet. Die Teilnehmenden lernen dabei Gestaltungselemente von Selbstlernarchitekturen wie Inszenierung, Lernberatung und metakognitive Praktiken kennen.

Die Erfahrungen werden in den netzbasierten Selbststudienphasen auf einer weiteren Ebene reflektiert, indem sie in den Selbststudienmaterialien anhand theoretischer Positionen und Analysen nochmals aufgegriffen werden. In den Online-Diskussionsforen werden diese Themen von der Kursgruppe problematisiert.

Auf diese Weise werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium überlegen ist: beim Selbststudium von Texten und deren Diskussion über einen längeren Zeit-

raum. Das gewählte Arrangement verknüpft und verankert die kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkreten, situierten und bereits verbalisierten Erfahrungen (vgl. CTGV 1992; Duffy/Cunningham 1996, S. 179).

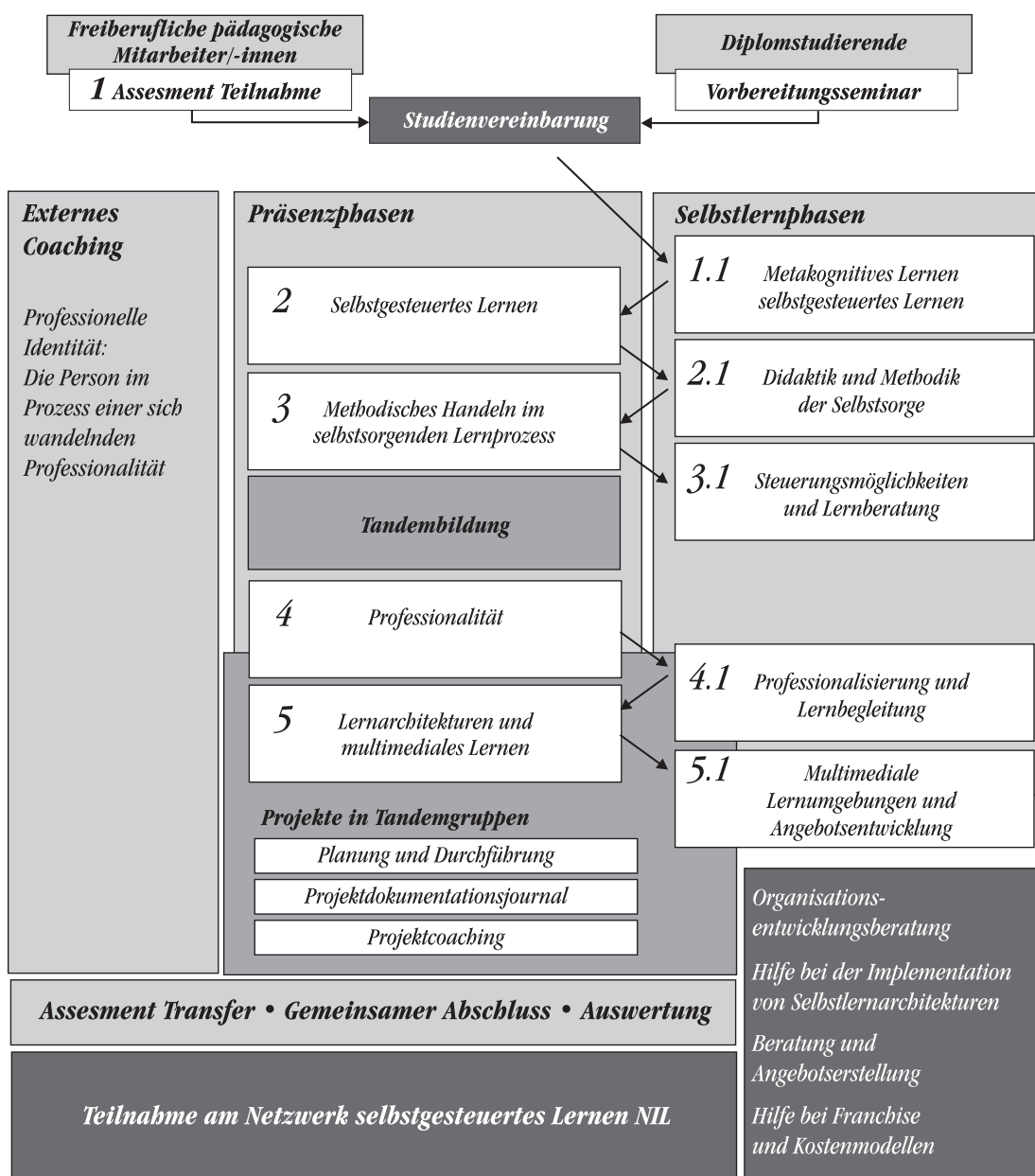
2.2 Externes Coaching

Wenn die Weiterbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern zu einer innovativen Entwicklung des Systems führen soll, dann können die Teilnehmenden auf Widerstände von Seiten ihrer Auftraggeber oder ihrer Klientel stoßen. Sie begeben sich zudem in einen Prozess der Transformation ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses und Handlungsrepertoires und verändern unter Umständen ihre berufliche Ausrichtung. Damit sind personale Lernprozesse, Suchbewegungen und Prozesse der Identitätsbildung verbunden, die in einem die QINEB-Fortbildung begleitenden Coa-

ching mit externen Coaches thematisierbar sind. Coaching ist hier zu verstehen als unterstützendes Problemlöseinstrumentarium, aber auch als Reflexionsangebot. Ein Indiz für die Bedeutung dieser Dimension stellt die Untersuchung von Thöne dar. Die Autorin untersucht Weiterbildungsmotive in gesellschaftlichen Umbruchsituationen und kommt zu dem Ergebnis, dass den personalen Kompetenzaspekten „Selbstbewusstsein“ und „Selbstvertrauen“ eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss (Thöne 1999, S. 245).

2.3 Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL)

Mit den in den Tandemprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen und den Erfahrungen der Absolventinnen/Absolventen der QINEB-Fortbildungen wird ein Potential entstehen, das im Projekt



NIL zur Verfügung gestellt und gemeinsam genutzt werden kann. Dieses praktisch bedeutsame und für die Implementation notwendige Know-how soll ständig weiterentwickelt werden. Eine netzgestützte Anwendung für NIL mit Projektbörsen, Diskussionsbrettern, Materialsammlungen etc. macht solche Prozesse möglich.

3 Professionalisierungsstrategie

Als Reaktion auf die faktische Hauptberuflichkeit der freiberuflichen Kursleiter/-innen in der Erwachsenenbildung (Otto 1997, S. 5) soll der Professionalisierungsbegriff für diese Gruppe der frei- bzw. nebenberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter und die Gruppe der Diplomstudierenden, die in Teilen bereits während des Studiums als Kursleiter/-innen tätig sind, eingeführt werden. (Unter Professionalisierung verstehen wir den Prozess der Entwicklung einer Profession – vgl. Arabin 1997 – sowie den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen – Gieseke 1999 b.) Neben- und Freiberuflichkeit kann nicht mehr als ergänzendes Angebot zur Hauptberuflichkeit charakterisiert werden. Eine zunehmende Fokussierung auf die Kursleiter/-innen ist Ergebnis der seit Anfang der 80er Jahre mit zunehmender Tendenz verlangsamten Einstellung von HPM und damit der Konsequenz, dass pädagogische Professionalität im Kontext des Lehr- und Lerngeschehens zunehmend selbständiger von dieser Gruppe abgesichert werden muss. Dies hat auch Konsequenzen für den Bereich der Angebotserstellung (vgl. Schiersmann 1997).

Die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen, verbunden mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten als professionelle Zielperspektive bringt eine Veränderung des Professionsverständnisses mit sich bzw. fordert ein Professionsverständnis, in dem Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sich mehr in der Entwicklungs- und Beratungsrolle definieren, ohne auf die Bereitstellung systematischen Wissens zu verzichten. Dieses wird vielmehr strukturierend und situationsspezifisch in Lernarchitekturen zur Verfügung gestellt. Die Professionalisierungsstrategie der Qualifizierung zielt darauf, dass die Teilnehmenden Lerntechniken, -methoden und Lernberatung selbst erleben, reflektieren, theoretisch verankern und in ihre Berufspraxis implementieren, wobei sie beratend begleitet werden. Die erlebten Lernarrangements, die Entwicklung selbst-reflexiver Strategien und das theoretische Wissen sind so angelegt, dass eine breitere berufliche Orientierung, auch in andere Bereiche, die mit Erwachsenenbildung in engem Zusammenhang stehen, möglich wird. Potentieller Arbeitslosigkeit soll so entgegengewirkt werden.

Die Professionalisierung ist deshalb verschränkend auf mehreren Ebenen angelegt:

3.1 Die Verschränkung von Aus- und Weiterbildung

Die Professionalisierungsstrategie der Diplomstudiengänge „Erwachsenenbildung“, aus den 70er Jahren stammend und an haupt-

beruflichen Mitarbeiter/-innen ausgerichtet, sind durch die reale Entwicklung überholt worden. In den ersten Jahren besteht die Berufsperspektive der Diplomanden in der freiberuflichen Kursleiter/-innentätigkeit. Nun folgt ein akademisch ausgerichtetes Studium einer anderen Logik als ein Weiterbildungsstudium, das in erster Linie auf berufspraktische Qualifizierung ausgerichtet ist. Durch eine intensive Vorbereitung der Diplomandinnen/Diplomanden verschränken wir diese beiden unterschiedlichen Kulturen miteinander. So nimmt diese Gruppe in QINEB immer wieder eine reflektierende und evaluierende Rolle ein, wird also angeregt, einen disziplinären Diskurs in QINEB einzubringen.

3.2 Die Verschränkung von Ausbildung und Berufseinführung

Besonders von den Trägern in der Erwachsenenbildung wird beklagt, dass die Absolventen/Absolventinnen der Erwachsenenbildung nach dem Studium eine Berufseinführung benötigen. Den Studierenden wird es hier ermöglicht, sich ausbildungsbegleitend in das Feld zu sozialisieren und sich Professionswissen zu erarbeiten, das berufseinführenden Charakter im weiteren Sinne auf drei Ebenen hat: Sie erleben und erfahren die konzeptionelle Weiterbildungspraxis in den Präsenzphasen, sie partizipieren an den Praxisreflexionen der Kursleiter/-innen, sie erarbeiten gemeinsam ein Praxisprojekt und begleiten die Implementation in die Praxis. Es werden Praxiserfahrungen auf einer antizipierenden Ebene möglich, die durch die Forschungsperspektive gleichzeitig wissenschaftlich-analytisch rückbezogen werden. Diese Herangehensweise unterstützt die Herausbildung eines reflexiven Professionswissens.

3.3 Die Verschränkung von Praxis und Forschung

Die Studierenden und die Kursleiter/-innen bilden Projektteams, in denen sie gemeinsam ein Projekt entwickeln. Die Kursleiter/-innen wählen ein Element ihrer beruflichen Praxis aus, das gemeinsam zu einer Praxis selbstgesteuerten Lernens weiterentwickelt wird. Während die Kursleiter/-innen das Projekt implementieren, begleiten die Studierenden dieses in einer reflexiv-fragenden Haltung und evaluieren die Implementation, worauf sie im Vorfeld forschungsmethodisch vorbereitet wurden. Implementationserfahrungen und Schwierigkeiten werden für die Kursleiter/-innen reflexiv verfügbar, während es für die Studierenden einen qualifizierenden berufseinführenden Effekt hat, indem sie zum einen die Praxis erleben und zum anderen die Wirkungseffekte von Lernarrangements analysieren und in das in der Diplombildung erworbene theoretische Wissen einbetten.

4 Angeschlossene Begleitforschung

Die Evaluation ist multiperspektivisch mit einem qualitativen Methodensetting angelegt. Sie flankiert zum einen entwicklungsbegleitend die Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzepts QINEB und die damit verbundene Konzeption selbstsorgenden Lernens.

Die Fragestellung ist hier, wie komplexe Lernsituationen und das Konzept des selbstsorgenden Lernens in den QINEB-Fortbildungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommen werden, welche Lernstrategien in komplexen Lernarrangements angewandt und entwickelt werden und wie die erlebten Lernarrangements und dabei die eigenen Lernerfahrungen reflektiert und verarbeitet werden. Zum anderen zielt die Evaluation auf die Prozesse der Veränderung und Herausbildung des Professionsverständnisses, was auf den unterschiedlichen Ebenen des Projekts angestoßen wird: auf der Ebene der individuellen Lernerfahrungen und der Lernerfahrungen in der Gruppe in den Präsenz- und Selbststudienphasen, auf der Ebene der Transformation veränderter Lernarrangements in die eigene Berufspraxis und auf der Ebene der Implementation von Angeboten selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger. Die leitenden Fragen sind hier, wie die Kursleiter/-innen und die Studierenden ihre Erfahrungen strukturieren und reflektieren, wie die Kursleiter/-innen das Konzept des selbstsorgenden Lernens in ihre Berufspraxis transferieren und diesen Prozess interpretieren, wie es ihre faktische Lehrpraxis verändert und vor welchem Deutungshorizont sie ihre Rolle wahrnehmen und interpretieren.

Literatur

Arabin, L.: Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession. Bonn 1997

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CGTV): Technology and the design of generative learning environments. In: Duffy, T.; Jonassen, D. (eds): Constructivism and the technology of instruction: a conversation. Hillsdale, N. J. 1992

Delors, J. u.a.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u.a. 1997

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

Dubs, R.: Selbständiges (eigenständiges und selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1993, 89(2), S. 113-117

Duffy, T.; Cunningham, D. J.: Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D. (ed.): Handbook of research for educational communications and technology. New York 1996

Gieseke, W.: Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R.; Gieseke, W.; Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999 a, S. 212-220

Gieseke, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999 b, S. 418-429

Guldimann, T.: Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern 1996

Lave, J.; Wenger, E.: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge Univ. Press 1991

Law, L. C.: Bridging the gap between knowledge und action: a situated cognition view. Forschungsbericht 92 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der LMU München. München 1998

Otto, V.: Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession. Bonn 1997

Reischmann, J.: Self-directed learning. Die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997), S. 125-137

Resnick, L. B. et al. (eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association 1991

Resnick, L. B. et al. (eds.): Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition. Berlin, New York 1997

Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u. a. 1994

Schiersmann, C.: Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: QUEM-report, Heft 47. Berlin 1997, S. 61-74

Simons, P. R. J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen 1992, S. 251-264

Thöne, B.: Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. DIE. Frankfurt a. M. 1999

Veenmann, M. V. J.; Elshout J. J.: Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and Instruction (1991) 1, pp. 303-317

Weinert, F. E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u. a. 1994

Hermann J. Forneck, Steffi Robak und Daniel Wrana

Schaffung eines Europas der Bürger durch lebenslanges Lernen

... Wissen, Fähigkeiten und Einsichten, die wir als Kinder und Jugendliche in Familie, Schule, Ausbildung und Studium erwerben, bewahren ihre Gültigkeit nicht während des gesamten Lebens. Das Lernen stärker im Erwachsenenleben zu verankern ist zwar ein ganz wesentlicher Aspekt der praktischen Implementierung des lebenslangen Lernens, aber eben doch nur ein Teilaspekt eines größeren Ganzen. Beim lebenslangen Lernen werden sämtliche Lernaktivitäten als ein nahtloses, „von der Wiege bis zum Grab“ reichendes Kontinuum gesehen. Eine qualitativ hochwertige, bereits in frühester Kindheit ansetzende Grundbildung für alle ist ein unverzichtbares Fundament. Diese Grundbildung und die anschließende berufliche Erstausbildung sollten allen jungen Menschen die neuen Basisqualifikationen vermitteln, die in einer wissensbasierten Wirtschaft verlangt werden. Auch sollte sichergestellt sein, dass die jungen Menschen „zu lernen gelernt“ haben und dass sie eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen haben.

Die Menschen werden nur dann ständige Lernaktivitäten während ihres ganzen Lebens einplanen, wenn sie lernen wollen. Sie werden nicht weiterlernen wollen, wenn sie in ihren frühen Lebensjahren Lernerfahrungen gemacht haben, die nicht zum Erfolg führten und die von ihnen negativ erlebt wurden. Sie werden nicht weitermachen wollen, wenn geeignete Lernmöglichkeiten nicht ohne weiteres zugänglich sind, sei es aus zeitlichen Gründen oder aus Gründen des Lerntempos, des Lernorts oder der mit dem Lernen verbundenen Kosten. Sie werden nicht motiviert sein, an Lernaktivitäten teilzunehmen, die inhaltlich und methodisch ihrem kulturellen Umfeld und ihren Erfahrungen nicht ausreichend Rechnung tragen. Und sie werden auch nicht Zeit, Mühe und Geld in die Weiterbildung investieren wollen, wenn ihre bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen nicht entsprechend anerkannt werden, sei es im persönlichen Bereich, sei es in Bezug auf das berufliche Fortkommen. Die individuelle Lernmotivation und eine möglichst große Vielfalt an Lerngelegenheiten sind letztlich der Schlüssel für eine erfolgreiche Implementierung des lebenslangen Lernens. Es kommt entscheidend darauf an, sowohl die Nachfrage nach als auch das Angebot an Lernmöglichkeiten zu erhöhen, insbesondere für diejenigen, die bisher am wenigsten von Bildungs- und Ausbildungsangeboten profitiert haben. Jeder sollte die Möglichkeit haben, selbstgewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im Voraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen. Kurz gesagt: Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt.

Es sind drei grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lern-tätigkeiten“ zu unterscheiden:

– *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungsein-

richtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.

– *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

– *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleitscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.

Bislang war es in erster Linie das formale Lernen, mit dem sich die Politik beschäftigt hat und das die Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungsangebote wie auch die Vorstellung der Menschen davon, was als „Lernen“ angesehen wird, geprägt hat. Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild. Nicht-formales Lernen findet per definitionem außerhalb von Schulen und Ausbildungsstätten statt. In der Regel wird es nicht als „richtiges“ Lernen empfunden, und die Lernergebnisse werden auf dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt gewürdigt. Nicht-formales Lernen wird somit üblicherweise unterbewertet.

Beim informellen Lernen hingegen besteht die Gefahr, dass es überhaupt nicht wahrgenommen wird, obgleich es sich hier um die älteste Form des Lernens handelt, die nach wie vor die Hauptstütze des Lernens im frühen Kindesalter ist. Dass die Mikrocomputer-Technologie zunächst in den Privathaushalten und erst danach in den Schulen Einzug gehalten hat, unterstreicht die Bedeutung des informellen Lernens. Informelle Kontexte bieten ein enormes Reservoir an Lerngelegenheiten und könnten eine wichtige Quelle für Innovationen im Bereich der Lehr- und Lernmethoden sein.

(Aus: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel, 30. 10. 2000)

Veröffentlichungen

In dem vorliegenden report-Heft, das den Teilnehmern des 3. Zukunftsforums „Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung“ (vgl. S. 1 dieses Bulletins) am ersten Kongresstag überreicht wurde, werden die grundlegenden Programmdokumente der beiden neu beginnenden Programme „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „Innovative Arbeitsgestaltung“ veröffentlicht.

Weiterhin werden als Ergebnis aus den Programmen „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und „Lernen im sozialen Umfeld“, die Ende 2000 abgeschlossen wurden, die Weiterbildungserfahrungen in Form einer „Berliner Erklärung: Innovation und Lernen – Lernen mit dem Wandel“ dokumentiert. Dieses Dokument ist in intensiven Diskussionen unter Federführung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. entstanden. Gefordert wird mit Blick auf die Zukunft eine neue Sicht auf die Entwicklung unserer Lernkultur.

In den sich dem jeweiligen Programm anschließenden Beiträgen werden individuelle Visionen zu einer neuen Lernkultur „Kompetenzentwicklung“ wiedergegeben beziehungsweise ausgewählte inhaltliche Aspekte vertieft.



QUEM-report 67 „Arbeiten und Lernen : Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin.

Unsere Autoren

Prof. Dr. Hermann J. Forneck, Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Ekkehart Frieling, Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel

Sven Grote, Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel

Dr. Simone Kauffeld, Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel

Steffi Robak M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Eckart Severing, Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V., bfz Bildungsforschung, Nürnberg

Daniel Wrana, Justus-Liebig-Universität Gießen

QUEM-Materialien

Nr. 39 Selbständigkeit – eine Alternative für Absolventen von Hoch- und Fachschulen
von Wolfgang Kirste und Manfred Laske

Die QUEM-Materialien werden – auf schriftliche Bestellung – als Typoskript vervielfältigt und sind zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin.

QUEM-BULLETIN

Jg. 2001, Heft 1

herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin

gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds

Verleger: Dr. Manfred Herrmann

Redaktion: Gabriele Kossack

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10402 Berlin

Tel.: 0 30 / 42 187 515, Fax: 0 30 / 42 187 305

E-Mail: gundermann@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.
Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

AUSSCHREIBUNG

Graduiertennetzwerk „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, mit dessen Durchführung die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt wurde, bildet die Entwicklung wissenschaftlicher Nachwuchskräfte einen besonderen Schwerpunkt.

Zur Realisierung dieses Anliegens wird ein Graduiertennetzwerk eingerichtet, mit dem die wissenschaftliche Arbeit und die interdisziplinäre Kommunikation von Doktoranden, die zum Themenkomplex „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ forschen, unterstützt werden sollen.

Die Arbeiten sollen sich dabei auf folgende Themenfelder beziehen:

- Lernen im Prozess der Arbeit
- Lernen im sozialen Umfeld
- Lernen in Weiterbildungseinrichtungen
- Lernen im Netz und mit Multimedia.

Einzelheiten zu diesen Themenfeldern sind in den Beschreibungen der jeweiligen Forschungsprogramme dargestellt (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000 und 6/2000, auch unter www.abwf.de verfügbar). Diese Beschreibungen sind hinsichtlich des Graduiertennetzwerks als nähere Erläuterung zu verstehen, nicht als zwingende Festschreibung von Themen. Themenfeldübergreifende Arbeiten sind erwünscht.

Die Forschungsarbeiten sollen zur Theorieentwicklung bzw. zur wissenschaftlichen Ausgestaltung der Praxisfelder des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ beitragen. Wünschenswert sind interdisziplinär angelegte wissenschaftliche Arbeiten.

Es werden in einer ersten Phase zehn Stellen mit

der Hälfte der tariflichen Wochenarbeitszeit nach BAT IIa gefördert. Sie werden – **beginnend zum 1. Mai 2001** – für zwei Jahre ausgeschrieben mit der Möglichkeit einer einjährigen Verlängerung.

Aufgefordert zur Bewerbung sind Angehörige von Universitäten und Hochschulen sowie Fachkräfte aus der Wirtschafts- und Bildungspraxis, die die Voraussetzungen zur Promotion erbringen.

Bestandteil des Graduiertennetzwerks ist eine alljährliche „summer school“. Die Teilnahme der Doktoranden bzw. Doktorandinnen wird erwartet.

Zum Verantwortungsbereich der wissenschaftlichen Betreuerinnen bzw. Betreuer soll – neben der intensiven Betreuung der wissenschaftlichen Arbeiten und der Vertretung dieser Arbeiten gegenüber den jeweiligen Fakultäten – eine Mitwirkung an der „summer school“ gehören. Eine Unterstützung der Entwicklung von Konzepten und Methoden interdisziplinärer Forschung innerhalb dieses Kooperationsnetzwerks ist besonders erwünscht.

Bewerbungen richten Sie bitte bis zum **31. März 2001** (Datum des Poststempels) unter Angabe des Promotionsthemas mit einer Stellungnahme des Betreuers bzw. des Unternehmens/der Institution an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin, Tel.: 030/42 18 75 15; Fax: 030/42 18 73 05. Dort können weitere Informationen angefordert werden. Ansprechpartner sind Herr Prof. Dr. M. Trier und Herr Dr. E. A. Hartmann.

Beginnend in den Jahren **2002 und 2003** sind weitere Förderungsphasen im Rahmen dieses Graduiertennetzwerks geplant, jeweils erneut mit zehn Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern. Die Bewerbungsfrist für die **zweite** Phase wird am **31. Dezember 2001** enden.