

Erfolgsstrategien für die Zukunft entwickelt Projekt QUEM abgeschlossen

Als Herr Professor Joachim Münch und Herr Professor Wolfram Knöchel, die Vorsitzenden der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“ (ABWF) und des Förderkreises für Personalentwicklung, Weiterbildung und Neue Medien, zu Beginn des Jahres 1992 die Vereinbarung zur Gründung einer „Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM) unterzeichneten, ein Kuratorium unter Leitung von Herrn Professor Peter Meyer-Dohm beriefen und eine Geschäftsleitung mit Herrn Professor Franz Josef Heeg, Herrn Dr. Klaus-U. Ebmeyer und mir einsetzten, konnte keiner ahnen, dass dieses QUEM 15 Jahre bestehen und vier große Programme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Europäischen Union managen würde.

Der deutsche Wiedervereinigungsprozess stand bei dieser Gründung Pate: Galt es doch, auch auf dem Gebiet der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung Inhalte und Formen dieser Prozesse der neuen Bundesländer denen der alten Bundesländer anzupassen. Nicht umsonst stand im Titel des ersten Programms die Zielfunktion „Vom Plan zum Markt“.

Es sei gleich hier angemerkt: Auch die etwas eigenwillige Konstruktion von QUEM – selbst Projekt und gleichzeitig Manager vieler Projekte über die Laufzeit mehrerer großer Programme hinweg zu sein – war diesem Wiedervereinigungsprozess geschuldet. Und so ist es angebracht, heute nicht wehmütig auf das Ende dieses Projekts zu schauen, sondern voller Freude und Stolz zu konstatieren, dass QUEM eine solch gute inhaltliche Arbeit geleistet hat, dass es 15 Jahre lang als Projekt gefördert wurde.

Selten habe ich mich im Bulletin zu Wort gemeldet, obwohl ich von Beginn der Laufzeit des Projekts an bis 2003 Geschäftsführer von QUEM war und bis zum heutigen Tag auch Geschäftsführer der ABWF bin. Aber nun, wo wir Ihnen die letzte Nummer des Bulletins vorlegen, drängt es mich, einige Gedanken zu Papier zu bringen.

Ich möchte all denen danken, die uns in unserer Arbeit förderten und begleiteten. Da ist zuerst Herr Johannes Sauer zu nennen, und ich wiederhole gern die Passage meiner Rede zum 10. Jahrestag der QUEM-Gründung: Ohne Herrn Sauer hätte es QUEM nicht gegeben. Er war der inhaltliche Inspirator und unermüdlich in seinem Einsatz für das Wohl des Projekts.

Aus dem Inhalt

Systemische Beratung als Lernbegleitung in der Personalentwicklung

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurden im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ mehrere Gestaltungsprojekte zur Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen durch eine externe Beratung/Lernbegleitung unterstützt. Der Fokus lag auf der Entwicklung innovativer und der Weiterbildungsbranche angemessener Konzepte und Methoden, insbesondere auf selbstorganisiertem Lernen als Form der Personalentwicklung. Im Beitrag werden die Herangehensweise und die Erfahrungen der externen Personalentwicklungsberatung aus einem Teilprojekt dargestellt.

Seite 3

Qualitätsmerkmale prozessbegleitender Lernberatung

Die Bedeutung von Beratung im Lernen ist in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs und in der Bildungspraxis zunehmend zum Thema geworden. Mit dieser Bedeutungszunahme von Lernberatung stellen sich Fragen um deren Professionalisierung. Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ hat die Professionalisierung von prozessorientierter Beratung und Begleitung im Lernen von Beginn an eine zentrale Rolle gespielt. In diesem Beitrag geht es darum, durch welche Qualitätsmerkmale sich die „Könnerschaft“ von Lernberatungshandeln auszeichnet.

Seite 9

Veröffentlichungen

Seiten 8, 15 und 16

Groß ist die Anzahl der Leiter und Mitarbeiter des Bildungsministeriums, die Herrn Johannes Sauer und uns hilfreich zur Seite standen. Wenn ich dabei Frau Doris Zimmermann besonders hervorhebe, die uns zu Beginn der Arbeit und in den letzten Jahren wertvolle Unterstützung angedeihen ließ, so schmälert das die Anteile anderer Mitarbeiter keineswegs. Dank sage ich den Vorsitzenden der ABWF und ihren Stellvertretern, Herrn Professor Joachim Münch, Herrn Professor Peter Meyer-Dohm, Herrn Professor Eckart Frieling, Herrn Professor Klaus Henning, Herrn Professor Peter Pawlowsky; den Vorsitzenden der Kuratorien und Beiräte, allen voran Herrn Professor Lutz von Rosenstiel; den Vertretern des Bundesinstituts für Berufsbildung, Herrn Professor Reinhold Weiß, Herrn Dr. Edgar Sauter und Frau Dr. Gisela Dybowski.

Und jetzt müsste ich eine ganze Seite mit Namen schreiben: Mitglieder der ABWF, Mitarbeiter in Kuratorien und Beiräten, unzählige Projektnehmer, Referenten in Zukunftsforen, Verfasser von QUEM-Veröffentlichungen und viele mehr. Ihnen allen gilt mein herzlichster Dank.

Ganz besonders verbunden fühle ich mich natürlich den Mitarbeitern von QUEM. Mit mehreren von ihnen habe ich über ein Drittel meiner Lebensarbeitszeit gemeinsam gewirkt. Wir haben zusammen in einer für uns alle neuen Art und Weise Forschung und Praxis verbunden, Projekte initiiert und kritisch begleitet und Schlussfolgerungen während des Prozesses selbst wieder in die Arbeit einfließen lassen. Vor allem danke ich Frau Beate Eveslage, die es in den letzten, den schwierigsten Jahren von QUEM hervorragend verstanden hat, als Geschäftsführerin die Arbeiten zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen und den Mitarbeitern gemeinsam mit Frau Doris Zimmermann zu helfen, eine neue Arbeitsstelle zu finden, in der sie ihre bei QUEM gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen verwerten können. Bis auf wenige Ausnahmen war das von Erfolg gekrönt.

Und was bleibt?

Zunächst sei erst einmal festgehalten, dass der Sinn jeder Projektförderung darin besteht, unter bestimmten Bedingungen herauszufinden, ob der Forschungsgegenstand eine so allgemein zu verwertende Erkenntnis bringt, dass die Ergebnisse breit angewendet werden können – also die Verwertbarkeit, die Anwendungsmöglichkeit sind zu prüfen.

Und da bin ich mir sicher: Unsere Arbeiten zur Kompetenzforschung in all ihren Facetten, die dazu vorliegenden Veröffentlichungen, die Fachdiskussionen in den Zukunftsforen und Workshops, die Ringvorlesungen und das Graduiertennetzwerk beweisen eindrucksvoll, dass dieses „QUEM“ ein überaus nützliches Projekt war. Dass Kompetenzentwicklung sich in erster Linie im Prozess der Arbeit und im sozialen Umfeld vollzieht, haben wir nicht erfunden, aber

wesentlich untermauert (Wobei uns im Bereich „soziales Umfeld“ eine führende Rolle nicht streitig gemacht werden wird!).

Vielfältig sind in der wissenschaftlichen Literatur die Bezüge auf unsere Erkenntnisse. Mehr als uns bekannt, werden Projektergebnisse in Betrieben und Einrichtungen, bei Weiterbildnern und Personalmitarbeitern angewandt. Dabei sind die gewonnenen Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung eingebettet in den Gesamtprozess der Entwicklung der Weiterbildung in den letzten beiden Jahrzehnten, den wir nicht nur begleitet, sondern mitgestaltet haben.

Herr Professor Dieter Kirchhöfer hat im Jahresband Kompetenzentwicklung 2006 „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten“ (vgl. in diesem Bulletin S. 15) zusammengefasst, was er als wesentliche Erkenntnisse der Arbeit des Projekts QUEM sieht. Alle Bereichsleiter haben im genannten Band – stark verkürzt – spezifische Ergebnisse ihres Verantwortungsbereichs dargestellt. Darauf und auf unsere Internetseite muss ich verweisen, da es hier unmöglich ist, Inhalte darzustellen.

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich mit der Frage beschäftigt, wie es nach 2006 mit der Forschung zur Kompetenzentwicklung weiter geht. Die entwickelten Zukunftsstrategien (vgl. Bulletin 5/2005), der Beschluss der Mitgliederversammlung der ABWF vom 14. September 2006 „Herausforderungen der Zukunft“ (vgl. Bulletin 6/2006) wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in die Erarbeitung des neuen Programms „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“ einbezogen. Mehrere ABWF-Mitglieder und andere Wissenschaftler und Praktiker, die in den letzten Jahren mit uns gemeinsam gearbeitet haben, fanden sich mit ihren Überlegungen im Programm wieder und beteiligten sich an den Bekanntmachungen.

Das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management ist zum 31. Dezember 2007 zu Ende – es hat seine Aufgabe erfüllt. Nicht zu Ende ist die Forschung zur Kompetenzentwicklung, ist die Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie all denen, die sich dieser Problematik verpflichtet fühlen.

Ich danke unseren Lesern für ihre Treue und ihren schöpferischen Dialog mit uns. Ich danke allen Autoren und – es ist mir an dieser Stelle ein großes Bedürfnis – ich danke Frau Gabriele Kossack, die von der ersten bis zu dieser letzten Ausgabe mit Sachverstand und Schaffensfreude für dieses Bulletin die Verantwortung trug.

Manfred Herrmann

Systemische Beratung als Lernbegleitung in der Personalentwicklung

Im Vergleich zu großen Unternehmen und Konzernen, in denen Personalentwicklung in der Regel institutionalisiert und in der Organisationsstruktur als Gestaltungs- und Entwicklungsaufgabe fest verankert ist, ist Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen eher ein unterbelichtetes Feld (Stiefel 1991). Personalentwicklung wird hier kaum bewusst und systematisch betrieben und ist, wenn überhaupt als bewusst wahrgenommene Managementaufgabe, bei der Geschäftsführung angesiedelt. Weiterbildungseinrichtungen bilden dabei keine Ausnahme.

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurden im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ mehrere Gestaltungsprojekte zur Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen durch eine externe Beratung/Lernbegleitung unterstützt. Im Projektverbund „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wurden in den jeweiligen Teilprojekten der Weiterbildungseinrichtungen entlang authentischer Entwicklungsaufgaben unterschiedliche Formen und Vorgehensweisen zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Weiterbildnern entwickelt und erprobt. Dabei ging es nicht um eine Übertragung oder Anpassung bereits erprobter und bewährter Personalentwicklungskonzepte. Der Fokus lag vielmehr auf der Entwicklung innovativer und der Weiterbildungsbranche angemessener Konzepte und Methoden, insbesondere auf selbstorganisiertem Lernen als Form der Personalentwicklung (Aulerich et.al. 2004, Aulerich et.al. 2007).

Im Folgenden sollen die Herangehensweise und die Erfahrungen der externen Personalentwicklungsberatung – im Projekt als externe Lernbegleitung definiert – aus einem Teilprojekt dargestellt werden.

In diesem Teilprojekt wurden insgesamt drei Weiterbildungseinrichtungen über einen unterschiedlich langen Zeitraum (ein bis drei Jahre) durch die Autorin bei ihrer Kompetenz- und Personalentwicklung begleitet und unterstützt (Keiser 2004, 2007; Keiser/Hübner 2003).

Der systemische Beratungsansatz

Die externe Lernbegleiterin folgte in ihrer gesamten Beratungstätigkeit einem systemischen Beratungsansatz (König/Vollmer 2000; Fatzer 1993, 2000) und insbesondere dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz (Bamberger 2001). Der Systemansatz unterscheidet sich von anderen Beratungsansätzen insbesondere durch folgende Aspekte (Boos/Heitger/Hummer 2005):

- Der Beratungsansatz folgt einem eigenen Theoriegerüst, das auf der Tradition und auf Impulsen der Systemtheorie basiert. Zu den theoretischen Wurzeln des Systemansatzes zählen vor allem die Theorie sozialer Systeme (Luhmann, Willke, Baecker), der radikale Konstruktivismus (Glaserfeld), das Autopoiesiskonzept (Maturana/Varela), die Kybernetik zweiter Ordnung (Foerster), die Kommunikation der Pathologien (Bateson) und die systemische Familientherapie (Selvini-Palazzoli, Boscolo et.al., Simon).
- Organisationen werden in der systemischen Beratung nicht als offene, sondern operativ geschlossene, soziale Systeme betrachtet.
- Der Interventionsbegriff erfährt in der systemischen Beratung eine spezifische Ausdeutung. Direktive Beeinflussungsversuche scheitern an der Selbstorganisation der sozialen Systeme. Das System entscheidet, welche Interventionen es „annimmt“ bzw. „aufgreift“.

Boos/Heitger/Hummer (2005, S. 9ff.) arbeiteten fünf Merkmale der Systemtheorie heraus, die für die Gestaltung systemischer Beratung und demzufolge für die systemische Begleitung von Veränderungsprozessen – auch der Personalentwicklung – bedeutsam sind und daher im vorliegenden Gestaltungsprojekt ebenfalls Beachtung fanden:

Erstens: Die soziale Wirklichkeit kann nicht objektiv erfasst werden, sondern wird vom jeweiligen Beobachter konstituiert (Annahme des radikalen Konstruktivismus). Der Beobachter erschafft sich seine Wirklichkeit, und die jeweils gewählte Perspektive des Beobachters macht den Unterschied. Auch Kompetenz- und Personalentwicklung sind ein Prozess, in dem Wirklichkeit und Wissen konstruiert werden und in dem Perspektivität (z. B. Sicht der Geschäftsführung, der Weiterbildner, der Kursteilnehmer ...) eine Rolle spielt. Die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten führen stets zu einer Vielzahl möglicher Sichtweisen und über die Reflexion der Unterschiede ergeben sich wiederum neue Möglichkeiten bzw. Erkenntnisse.

Zweitens: Organisationen sind für die Systemtheorie geschlossene, dynamische Gebilde. Nicht Personen, Gruppen oder Strukturen stehen im Vordergrund, sondern Handlungen, Erwartungen und Denkweisen, die zum Überleben des Systems beitragen. Das heißt im Fokus steht der Prozess der Entwicklung der Organisation. Die Kunst der Beraterischen Gestaltungsarbeit besteht darin, sich in den Prozess so „einzuklinken“, dass Veränderungsimpulse angenommen werden und Wirkung zeigen können. Also ist auch Personalentwicklung als Prozess zu betrachten, in dem sich Handlungen,

Denkweisen und Kompetenzen entwickeln und der eben nicht nach konkreten Maßnahmen oder Strukturen bewertet wird.

Drittens: Das Konzept der Autopoiese, das besagt, dass sich soziale Systeme ständig selbst reproduzieren, bedeutet: Im System tragen alle Elemente selbstorganisiert zur Erhaltung und funktionierenden Struktur des Systems bei. Im autopoietischen (selbstgesteuerten) Prozess achtet das System vor allem auf die interne Anschlussfähigkeit und ist relativ immun gegen Anregungen von außen, lässt sich also nicht direkt beeinflussen oder steuern. In diesem Zusammenhang kommt es für die Personalentwicklung darauf an, zunächst darauf zu schauen, was da ist bzw. was im System bereits geschieht. Nach dem Prinzip der Selbstorganisation ist das Expertentum im System vorhanden. An diese Ressourcen kann und muss angeknüpft werden.

Viertens: Jedes soziale System ist Beobachter seiner Umwelt und trifft also eine Unterscheidung zwischen sich und seiner Umwelt, zwischen der für das System relevanten und der nicht relevanten Umwelt. Soziale Systeme müssen sich vor zu viel Komplexität schützen. Sie sind deswegen nicht offen und benötigen „Sinn“, um zu überleben und sich fortzuentwickeln. Kein soziales System funktioniert, ohne sich einen „Sinn“ zu geben. Das bedeutet, eine Veränderung – wie auch Personalentwicklung – ist nicht ohne Sinnstiftung möglich. Sinn entsteht durch Kommunikation und muss im System selbst be- bzw. erarbeitet werden.

Fünftens: Das Organisationsbild bestimmt die Interventionen, also die Handlungen, die gesetzt werden, um Organisationen zu verändern. Aus systemischer Sicht können sich Organisationen nur selbst ändern, indem sich ihr autopoietischer Prozess ändert. Die Kunst der Intervention besteht demnach darin, jene „Druckstellen“ zu finden, durch die sich das System anregen lässt, sich selbst zu verändern. Das heißt auch für Personalentwicklung: Systemische Beratung kann Impulse setzen und Anschlussfähigkeit suchen. Sie kann nicht direkt beeinflussen.

Grundprämissen und Arbeitsweise der systemischen Lernbegleitung

Ausgangspunkt im Teilprojekt der externen Lernbegleiterin war die Hypothese, dass durch externe Unterstützung der strukturell-organisatorische Rahmen organisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen leichter aufgebrochen und durch Interventionen oder Initiierung von Reflexionsprozessen selbstorganisiertes Lernen stimuliert werden kann. Dabei wurden die Vorteile einer externen Lernbegleitung insbesondere in ihrer „Unabhängigkeit“ von den strukturellen und kognitiv-emotionalen Rahmenbedingungen und „Zwängen“ der jeweiligen Organisation sowie in ihrer möglichen Rollenvielfalt gesehen. Als „unbetroffene“ Person kann die externe Lernbegleitung verborgene Zielkonflikte, Routinen und

Probleme in der Organisation sowie deren Konsequenzen bzw. Wirkungen für die Mitarbeiter wie die Geschäftsprozesse anders wahrnehmen, herausarbeiten, verdeutlichen und spiegeln als alle system-integrierten Personen (Keiser/Hübner 2003, Keiser 2004). Durch fachliche, methodische und Prozessexpertise sowie durch Reflexion, Feedback und Perspektivenwechsel unterstützt externe Lernbegleitung die Gestaltungsprozesse der Personalentwicklung und kann als externer Promotor wirken (Aulerich et.al. 2004, 2007).

Ausgehend vom systemischen Beratungsverständnis bildeten dabei folgende Grundprämissen die Basis der Herangehens- und Arbeitsweise der externen Lernbegleiterin im Gestaltungsprozess der kompetenzorientierten Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (Keiser 2004):

- Eine konkrete Zielbestimmung und Zielverfolgung sind zwar wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gestaltungsarbeit, münden aber nicht automatisch in stringenten und linear planbaren bzw. kausal realisierbaren Prozessen.
- Erfolgreiche Projektgestaltung erfordert einen kontinuierlichen Reflexions- und Feedback-Prozess zwischen allen Beteiligten (Führung, interne Projektleitung, Weiterbildner und externe Lernbegleiterin), um das Vorgehen und die Maßnahmen, die Ergebnisse und Ziele ständig abzugleichen. Dem wird ein konsequent iteratives Vorgehen gerecht, bei dem die (Zwischen-) Ergebnisse der einzelnen Gestaltungsmaßnahmen immer wieder in den gesamten Gestaltungsprozess rückgespiegelt und eingespeist werden.
- Externe Beratung kann Impulse setzen und intervenieren. Die Wirkungen von Interventionen und Maßnahmen sind dabei nie konkret vorhersagbar. Das System selbst (die Weiterbildungseinrichtung und ihre Mitarbeiter) entscheidet, was es annimmt und wie etwas wirkt.
- Lernen als Form der Personalentwicklung ist ein offener Prozess, der spiralförmig oder in Schleifen, vernetzt und iterativ verläuft – statt geradlinig und kausal. Es ist ein Kreislauf von sich irritieren lassen, erkunden, diagnostizieren, konzipieren, ausprobieren, lernen, Irritation erfahren, erkunden usw., der den Gestaltungsprozess im Projekt beeinflusst.
- Selbstorganisiertes Lernen als Personalentwicklung ist reflexionsorientiert und basiert auf Beobachtungen und deren Deutungen. Das heißt, Lernprozesse werden beobachtet und beschrieben. Diese Beobachtungen und Beschreibungen werden wiederum einer weiteren Reflexion und Deutung unterzogen, um daraus zu lernen. Im Zentrum der Reflexionen zum Lernen steht demzufolge nicht nur das „WAS-wird-gelernt?“ sondern vor allem das „WIE-wird-gelernt?“.
- Die Ressourcen und Lösungsansätze für Personalentwicklung und selbstorganisiertes Lernen liegen im System (der Weiterbildungseinrichtung und ihren Mitarbeitern) selbst. Es ist wichtig,

die bereits vorhandenen Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Weiterbildner sowie der Organisation zu erkunden, sichtbar zu machen und an diese anzuknüpfen.

- Externe Beratung ist allparteilich und neutral. Selbstorganisiertes Lernen als Personalentwicklung ist ein kommunikativer Aushandlungsprozess in der Organisation. Daher meint „Allparteilichkeit“ die Fähigkeit der Lernbegleitung, für alle Beteiligten – Führungskräfte wie Mitarbeiter – gleichermaßen Partei ergreifen zu können, ihre Fähigkeiten zu erkennen und anzuerkennen und sich mit beiden Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können. Neutralität betrifft vor allem die Wirkung des Beraterverhaltens und ist eine wichtige Voraussetzung, um von allen Beteiligten als kompetent akzeptiert zu werden und Vertrauen aufbauen zu können.

Die Umsetzung dieser Grundprämissen im konkreten Gestaltungsprozess der Personalentwicklung war für die externe Lernbegleiterin mit verschiedenartigen Tätigkeiten und unterschiedlichen Rollen verbunden (Keiser 2004, S. 93f.):

- Als „*Intervenierende*“ thematisierte die externe Lernbegleiterin Probleme und Schwachstellen, setzte Interventionen und sorgte für Rahmenbedingungen, dass diese auch von den Mitarbeitern und Führungskräften thematisiert und bearbeitet werden konnten. In dieser Rolle „erschütterte“ sie scheinbar selbstverständliche Wahrheiten durch Irritationen oder Provokationen, um zu verdeutlichen, dass alles auch ganz anders gesehen werden kann und sich daraus wiederum neue Möglichkeiten ergeben können. Sie sorgte so für Perspektivenwechsel, Differenzierungen und eine Erweiterung des Möglichkeitsraums.
- Als „*Expertin*“ vermittelte die externe Lernbegleiterin nicht nur Know-how, sondern regte damit neue Denk-, Reflexions- und Kommunikationsprozesse für eine lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit an.
- Als „*Spiegel*“ zeigte die externe Lernbegleiterin Wirkungen und Wahrgenommenes und gab Feedback zu bisher unreflektierten Prozessen und Handlungsweisen.
- Als „*neutrale*“ und „*allparteiliche Moderatorin*“ unterstützte die externe Lernbegleiterin die Diskussionsführung und Ergebnisfindung in konkreten Veranstaltungen wie auch im gesamten Projektverlauf.
- Als „*Coach*“ begleitete und unterstützte die externe Lernbegleiterin insbesondere die Führungskräfte im Prozess der Mitarbeiterentwicklung sowie bei der Realisierung eigener Zielstellungen.
- Als „*Partnerin*“ arbeitete die externe Lernbegleiterin kooperativ mit den Mitarbeitern und Führungskräften im iterativen Prozess des Gestaltungsprojekts sowie in selbstorganisierten Lernprozessen zusammen.

Ein Beispiel

Lernbegleitungspraxis: Mitarbeiterinterviews und ihre differenzierte Nutzung

Dem systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz folgend, liegen die Kompetenz und die Einflussmöglichkeiten systemischer Lernbegleitung vor allem darin, durch äußere Impulse und Interventionen in den Weiterbildungseinrichtungen Möglichkeiten für offenes, problemorientiertes und selbstorganisiertes Lernen und für Kompetenzentwicklung anzuregen bzw. zu schaffen. Inwieweit diese Impulse und Anregungen vom System Organisation aufgegriffen, bearbeitet und/oder umgesetzt werden, entscheidet das System/die Organisation selbst. Das folgende Beispiel soll die mögliche Unterschiedlichkeit in der „Bearbeitung“ vermeintlich gleicher Interventionen in den jeweiligen Organisationen verdeutlichen.

In allen drei Weiterbildungseinrichtungen wurden durch die externe Lernbegleiterin recht früh im Prozess Mitarbeiterinterviews im Sinne einer Potenzialanalyse durchgeführt. Die Einzelinterviews waren ein Diagnoseinstrument, mit dem an die vorhandenen Ressourcen im System angeknüpft und eine breite Basis für Anregungen zum aktiven Mitgestalten des Projekts geschaffen werden sollte. Die Mitarbeiter konnten ihre jeweilige Sicht auf die Arbeitssituation (Stärken und Probleme) sowie entsprechende Veränderungsvorschläge, inhaltliche und gestalterische Erwartungen an das Projekt sowie Ziele und Erfolgskriterien für das Projekt ausführlich darstellen. Die in der Beraterpraxis bereits vielfach bestätigte Annahme bestand darin, dass die Mitarbeiter gegenüber der neutralen externen Lernbegleiterin die sie bewegenden Punkte offener oder zumindest in anderer Art und Weise thematisieren, als sie dies intern gegenüber den Führungskräften tun würden. Über die Auswertung der Interviews sollte in einem zweiten Schritt ein gemeinsames Verständnis der Situation für eine Zielkonkretisierung und die Erarbeitung eines Gestaltungskonzepts sowie von möglichen Personalentwicklungsmaßnahmen in den jeweiligen Institutionen geschaffen werden.

Die Ergebnisse dieser Interviews wurden durch die externe Lernbegleiterin in anonymisierter schriftlicher Form ausgewertet, nach Häufungen geclustert und mit Kernsätzen sowie Zitaten illustriert. Auch bei der Auswertung der Ergebnisse ist die Allparteilichkeit und Neutralität der externen Beratung eine wesentliche Grundlage für einen konstruktiven Umgang mit den Ergebnissen, die oftmals neben Sachaspekten auch von emotionalem Gehalt sind.

Seitens der Lernbegleiterin war angestrebt, die jeweiligen Ergebnisse gemeinsam mit den Führungskräften und den Mitarbeitern zu reflektieren und Handlungsfelder sowie Maßnahmen für das weitere Vorgehen in möglichst breitem Konsens abzuleiten und zu vereinbaren. An dieser Stelle kam das Prinzip zum Tragen, dass externe Beratung Impulse setzen kann, letzten Endes aber das System

(die Organisation) entscheidet, wie es mit diesen Impulsen umgeht. So verwundert es nicht, dass in der Auswertung und Nutzung der Interviewergebnisse von jeder Einrichtung andere Entscheidungen über weiteres Vorgehen getroffen wurden.

Erste Weiterbildungseinrichtung

In der Führungsetage versickert

In einer Weiterbildungseinrichtung wurden die Ergebnisse zunächst im Führungskreis vorgestellt. Dort entfaltete sich mit gewisser Eigendynamik eine rege Diskussion und Reflexion über die „kritischen“ Ergebnisse, die zu einem großen Teil Themen der Führung, der Kommunikation und der Arbeitsgestaltung betrafen. Im Ergebnis dieser Diskussion sowie einer ausführlichen Reflexion um Für und Wider einer gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse mit allen Mitarbeitern entschied sich der Führungskreis gegen das Öffentlichmachen der Interviewergebnisse. Die Auswertung der Ergebnisse und die Ableitung von Schlussfolgerungen sollten in Mitarbeitergesprächen zwischen den Bildungsstättenleitern und den Weiterbildnern erfolgen. Diese Mitarbeitergespräche sollten zugleich Beurteilungsgespräche mit Zielvereinbarungscharakter sein und künftig regelmäßig durchgeführt werden. Diese Entscheidung im Führungskreis hatte zur Folge, dass in diesem Kreis auch weiter an einem inhaltlichen Konzept und handhabbaren Instrumenten der Mitarbeiterbeurteilung und Zielvereinbarung gearbeitet wurde. Allerdings wurden die Mitarbeitergespräche zur zeitnahen Rückmeldung und Bearbeitung der Interviewergebnisse in der Organisation nicht durchgeführt.

Hier wird deutlich, dass externe Lernbegleitung keine direkten Einflussmöglichkeiten besitzt. Sie kann und sollte wichtige Themen wiederholt ansprechen und mögliche Folgen unterschiedlicher Vorgehensweisen reflektieren und spiegeln. Entscheiden und Handeln können nur das System und die Beteiligten selbst. Aus Sicht der Lernbegleiterin haben die Ergebnisse der Mitarbeiterinterviews sowie die Art ihrer Auswertung bei den Führungskräften individuell unterschiedlich Prozesse des In-Frage-Stellens von Führungsverhalten und des Sich-In-Frage-Stellens ausgelöst. Auf der Ebene der Organisation wurde dadurch der Nutzen von Führungsinstrumenten wie Mitarbeitergespräche, Beurteilungen und Zielvereinbarungen, im Kontext von Personalentwicklung thematisiert und bearbeitet. Der Schritt, dies gemeinsam mit den Mitarbeitern zu kommunizieren, war an dieser Stelle für die Führungskräfte offenbar zu groß (über die Gründe ließe sich nur hypothetisieren). Auf der Ebene der Mitarbeiter blieb neben der nicht beantworteten Frage „Was wurde aus unserer Meinung und unseren Ideen?“ – die übrigens an die externe Lernbegleiterin und nicht an die Führungskräfte gestellt wurde – auch die Enttäuschung darüber, dass es kein Feedback zu dem eingebrachten Engagement gab. Auf Mitarbeiterebene wurden daher einzelne Punkte, die bereits in den Interviews angesprochen worden waren, im späteren Prozessverlauf in Workshops oder an-

deren Veranstaltungen (Keiser 2004) wieder thematisiert, reflektiert und bearbeitet. Auch diese Beobachtungen gab die externe Lernbegleiterin als Feedback wieder an die Beteiligten zurück und stellte sie zur Reflexion, um deren Lerngehalt herauszuarbeiten. So kann externe Lernbegleitung helfen, Prozesse und die Bearbeitung von (möglicherweise unbequemen) Themen „am Laufen“ zu halten.

Zweite Weiterbildungseinrichtung

Erhalt des Status quo angestrebt

In der zweiten Weiterbildungseinrichtung wurde die externe Lernbegleiterin damit überrascht, dass zum avisierten Informationsgespräch mit der Geschäftsführung über die Interviewergebnisse entgegen vorheriger Absprachen alle Mitarbeiter zu einer gemeinsamen Auswertung anwesend waren. Nachdem die Lernbegleiterin im Sinne einer „Spiegelung“ ihre Überraschung über den ungeplanten Workshop geäußert hatte, stellte sie die anonymisierten Ergebnisse vor und zur Diskussion. An dieser Stelle folgte eine zweite „Überraschung“ für die externe Lernbegleiterin. Obgleich die Darstellung der Ergebnisse eine sachliche Zusammenfassung der Aussagen und Zitate der Mitarbeiter ohne jegliche Wertung seitens der Lernbegleiterin war, wurde das Ergebnis sowohl von den Mitarbeitern als auch von der Geschäftsführung nicht als realistisches Bild akzeptiert. Problempunkte, die sich insbesondere in der Arbeitsorganisation sowie in Bezug auf Führung und Unternehmenskultur zeigten, wurden von den Beteiligten als „falsch wiedergegeben“ bewertet und abgeschwächt. Die Summe der „Einzelbilder“ ergab hier wahrscheinlich für die Beteiligten eine neue Qualität, die das existierende Bild der Organisation offenbar so gefährdete, dass es nicht annehmbar war.

Nachdem das Bild gemeinsam korrigiert und für alle stimmig formuliert war, wurden von den Beteiligten Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung vorgeschlagen und vereinbart, die eher auf der Individualebene angesiedelt und der „klassischen“ Personalentwicklung durch Qualifizierung zuzuordnen waren: Optimierung des Zeitmanagements der Mitarbeiter und Qualifizierung zur Verbesserung der Teilnehmerorientierung und ergebnisorientierter Gesprächsführung.

Aus Sicht der externen Lernbegleiterin war in dieser Organisation zu diesem Zeitpunkt die Führungs- und Unternehmenskultur nicht „reif“ für einen ergebnisoffenen Prozess einer Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen (Aulerich et.al. 2004). Die Ziele und Erwartungen aller Beteiligten gingen hier stark in Richtung expertokratischer Lösungen und „Rezepte“ sowie Methoden für selbstorganisiertes Lernen. Hier wurden für die externe Lernbegleiterin Grenzen deutlich: Die Erwartungen seitens der Geschäftsführung und Mitarbeiter an ein „expertokratisches Lehren selbstorganisierten Lernens“ widersprachen grundsätzlich dem systemischen Ansatz und dem Verständnis, dass selbstorganisiertes Lernen in erster Linie

eine Frage der Lernkultur ist und erst in zweiter Linie des Einsatzes bestimmter Methoden und Didaktik.

Dritte Weiterbildungseinrichtung

Chance für Neues genutzt

In der dritten Weiterbildungseinrichtung wurde die Geschäftsführung über die Interviewergebnisse informiert. Das gab ihr einen kleinen zeitlichen Vorsprung und damit die Möglichkeit, sich mit dem „Bild“ der Mitarbeiter auseinander zu setzen, es mit dem eigenen abzugleichen und ggf. bereits eigene Ideen zu entwickeln. Danach wurden die Ergebnisse in gleicher Form durch die externe Lernbegleiterin in einer Teamsitzung mit Geschäftsführung und allen Mitarbeitern vorgestellt. Hier erfolgte eine tiefer gehende Diskussion und Reflexion der Ergebnisse. Dabei bestand die Rolle der externen Lernbegleiterin darin, die Interessen, Anliegen und Fähigkeiten aller Beteiligten gleichermaßen zu beachten und zu würdigen sowie durch Moderationstechniken die Erarbeitung und Vereinbarung gemeinsamer Schlussfolgerungen und Handlungsfelder mit ersten Maßnahmen zu unterstützen. Im Ergebnis dieses Workshops wurde die Bildung einer Projektgruppe „Kompetenz-Werkstatt“ mit Verantwortlichkeit und erstem Termin durch alle Beteiligten vereinbart.

Dieser zuletzt beschriebene Prozess ist im Sinne von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzorientierung der idealtypische, der in der Praxis nicht die Regel zu sein scheint. Lässt sich die Geschäftsführung auf einen solchen Prozess ein, läuft sie Gefahr, dass es zu Ergebnissen kommt, die sie im Vorfeld nicht „kalkulieren“ konnte. Zugleich hat sie aber auch die Chance, bisher nicht Bekanntes und Neues zu erfahren und zu entdecken. Ein solches Vorgehen erfordert von allen Beteiligten nicht nur Offenheit und Vertrauen, sondern auch Mut und Toleranz, sich auf Anderes und Neues einzulassen. Das wiederum ist Ausdruck der gelebten Lernkultur in der Organisation.

Wie an diesen drei Einrichtungen verdeutlicht, kann eine Intervention mit dem gleichen Instrument unterschiedliche Resonanz finden, verschiedene Reaktionen auslösen und so den Prozessverlauf in unterschiedlicher Weise beeinflussen (ausführlicher zur Praxis in Keiser 2007).

Chancen und Grenzen einer systemischen Lernbegleitung

In Bezug auf die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten externer systemischer Lernbegleitung lässt sich zusammenfassen:

Die Chancen einer externen systemischen Lernbegleitung bestehen vor allem darin, aus einer externen „Beobachter“-Perspektive durch

Interventionen Impulse für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in die Organisation geben zu können. Als Experte für Prozessgestaltung und entsprechende Methoden kann systemische Lernbegleitung helfen, die Vielfalt und Eigendynamik im Prozess zu erkennen, sichtbar zu machen und zu ordnen, um den Prozess in der angestrebten Richtung im Fluss zu halten. Das gilt insbesondere für komplexe und ergebnisoffene Prozesse wie für das selbstorganisierte Lernen als Personalentwicklung.

Durch ihre Allparteilichkeit und Neutralität kann eine externe systemische Lernbegleitung unterstützend und Kultur bildend wirken. Sie achtet darauf, dass alle „Stimmen“ in der Organisation Gehör finden und damit gearbeitet wird, so dass für möglichst alle Beteiligten akzeptable Lösungen aus dem System heraus gefunden und vereinbart werden. Das wiederum erhöht die Akzeptanz von Maßnahmen und verstärkt die Bereitschaft zu deren Realisierung.

Voraussetzungen dafür sind einerseits eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater und Klient sowie andererseits die Anschlussfähigkeit der Interventionen an die Bedarfe, Interessen, Motive, etc. der Betroffenen und Beteiligten im System.

Die Grenzen systemischer Lernbegleitung ergeben sich aus der Tatsache, dass stets das Klientensystem selbst entscheidet, welche Interventionen anschlussfähig sind und als Impulse für weiterführende Prozesse aufgegriffen werden.

Insofern kann externe Lernbegleitung versuchen, Selbstorganisation und Selbstverantwortung in Bezug auf Personal- und Kompetenzentwicklung anzuregen und zu unterstützen, das selbstorganisierte und selbst verantwortliche Handeln und Tun ist jedoch stets die ureigenste Sache der Organisation bzw. ihrer Mitarbeiter.

Literatur

Aulerich, G. et.al.: Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis, Berlin 2004, S. 130–136

Aulerich, G. et.al.: Lernkulturwandel. Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. QUEM-report, Heft 100, Berlin 2007

Bamberger, G. G.: Lösungsorientierte Beratung. Weinheim 2001

Boos, F.; Heitger, B.; Hummer, C.: Systemische Beratung im Vergleich. Anforderungen und Zukunft. In: OrganisationsEntwicklung 1/2005, S. 4–15

Fatzer, G. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln 2000

Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993

Keiser, S.: Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden. Kompetenzentwicklung in fremd- und selbst organisierten Lernarrangements. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis, Berlin 2004, S. 54–94

Keiser, S.: Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als arbeitsintegrierte und prozessorientierte Kompetenzentwicklung. In: Aulerich et.al.: Lernkulturwandel. Selbsterneuerung der Professio-

nalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. QUEM-report, Heft 100, Berlin 2007, S. 93–154

Keiser, S.; Hübner, U.: Gestaltungsprojekt: MOTIV – Lernen. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76, Teil II, Berlin 2003, S. 497–527

König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 1996

Stiefel, R. Th.: Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben: Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege. Neuwied 1991

Sarina Keiser

Veröffentlichung



Die Handreichung „Neue Lernkonzepte – Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Qualitätsmerkmale prozessbegleitender Lernberatung

Die Bedeutung von Beratung im Lernen ist in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs und in der Bildungspraxis zunehmend zum Thema geworden. Die Gründe dafür sind vielfältig. Die Orte des Lernens differenzieren sich aus. Neben dem Lernen in formalen Kontexten geraten non-formale und informelle Lernprozesse stärker in den Blick, lebensbegleitendes Lernen wird in der Wissensgesellschaft notwendige Voraussetzung der gesellschaftlichen und erwerbsarbeitlichen Partizipation. Mit der Bedeutungszunahme von Lernberatung stellen sich Fragen um deren Professionalisierung. In diesem Beitrag geht es darum, durch welche Qualitätsmerkmale sich die „Könnerschaft“ von Lernberatungshandeln auszeichnet.

Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) hat die Professionalisierung von prozessorientierter Beratung und Begleitung im Lernen von Beginn an eine zentrale Rolle gespielt. Den konzeptionellen Zugang zur Professionalisierung von Lernberatung über die Entwicklung, Erprobung, Evaluation und nachhaltige Implementation von Konzepten zur Beratung im Lernen haben zwei Projektverbünde gestaltet und wissenschaftlich begleitet: „ProLern – Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur“ (2002 – 2003) und „OKRA – Professionalisierung begleitender Lernberatung in neuen Handlungskontexten“ (2004 – 2006).

1 ProLern: Lernberatung als Konzeption in Weiterbildungseinrichtungen

Als konzeptioneller Zugang zum kompetenzbasierten Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen wurde die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein (1998) genutzt und im Verbundprojekt ProLern maßgeblich weiterentwickelt (Arbeitsgemeinschaft... 2005). ProLern hatte mit seinem konzeptionellen und didaktisch-methodischen Zugang zum Lernen von und in Weiterbildungseinrichtungen einen spezifischen Zuschnitt:

- Traditionelle berufliche Weiterbildungseinrichtungen mit ihren zielgruppenbezogenen Bildungsangeboten entwickeln und gestalten ihre Lernkultur durch Lernberatung nach innen, in die eigene Organisation und die Bildungsangebote.
- Bezugspunkte für Lernberatung waren überwiegend Zielgruppen und Individuen, die aus unterschiedlichen Gründen in unterschiedlich langen Phasen von Erwerbslosigkeit waren. Lernen fand also überwiegend außerhalb von Arbeitsverhältnissen und jenseits von Arbeitsprozessen statt.
- Orte des Lernens waren die Weiterbildungseinrichtungen mit ihrer Infrastruktur und ihren Lernumgebungen.

Mit der Ausrichtung auf die Unterschiedlichkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen konnte als eine zentrale Erkenntnis pädagogischer Qualität generiert werden: Will Lernberatung als Konzeption wirksam werden, damit eine kompetenzorientierte Lernkultur in ganz verschiedenen Bildungseinrichtungen entstehen kann, dann muss sie sich als *prozessbegleitende* und somit auch als grundsätzlich *kontextuell ausformbare* verstehen und darstellen. Prozessbegleitende Lernberatung lautete der neue Arbeitsbegriff. Als Konzeption muss sie so offen sein, dass sie als Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe begriffen und auf die Spezifiken von Bildungseinrichtungen bezogen werden kann.

In der Weiterentwicklung erfuhren zum einen die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung eine Erweiterung und Konkretisierung (Klein 2005, Klein/Reutter 2005), zum anderen wurden auch die Kernelemente (Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool, Fachreflexion/Feedback) als die Bausteine eines auf Selbstorganisation im Lernen ausrichtenden Lernarrangements bspw. um das Lernberatungsgespräch und um Lern(ziel)kontrakte erweitert. Insbesondere wurde das Lernarrangement in neue, weniger methodisch-instrumentelle Beschreibungen gefasst:

- Instrumente und Verfahren für individuelle, biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen,
- Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung subjektiver und kollektiver Lernschritte,
- Medien und Materialien für selbstorganisiertes Lernen,
- Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting,
- individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote,
- Flexibilisierung von Lernzeiten, -orten und Varianzen in Lernwegen und -methoden. (Klein 2005)

2 OKRA: Lernberatung in neuen Handlungskontexten

Charakteristisch für die neuen Handlungskontexte war:

- Der Lernort ist nicht beim Lerndienstleister, sondern in varianten Formen arbeitsplatznah und/oder lebensweltnah angesiedelt und gestaltet.
- Die Lerninhalte entstehen aus der Perspektive der „Kunden“ und sind an seinen Entwicklungsaufgaben orientiert.
- Lernberatung wird als Konzept in Kontexte jenseits beruflicher Weiterbildung, bspw. in soziale Initiativen und Erstausbildung, transferiert.

Mit dem Verbundprojekt OKRA ist es gelungen, prozessbegleitende Lernberatung weiter zu profilieren und zu professionalisieren. Profilieren meint dabei, das Spezifische und Unverwechselbare der Konzeption prozessbegleitender Lernberatung präzise zu fassen. Dies erfolgte maßgeblich durch das Identifizieren und Beschreiben von Qualitätsmerkmalen für Lernberatung. Professionalisierung bedeutete im Verbundprojekt, Wege zu beschreiten, damit Professionalität entsteht. Professionalität meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, unter der Leitaufgabe „Lernen prozessbegleitend beraten“, auf theoretischem und wissenschaftlichem Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Lernenden in sozialen Kontexten beziehen. Mit OKRA haben Weiterbildungseinrichtungen und andere Lerndienstleister Lernberatung als Geschäftsfeld in neuen Handlungskontexten nachhaltig etabliert. Lernberatung wird als Lerndienstleistung in und mit Organisationen in einem dialogischen Aushandlungsprozess kontextbezogen entwickelt und erprobt. Lernberatung ist hier auf Organisationen bezogen und auf ein Lernen an Entwicklungsaufgaben im Prozess der Arbeit. (Arbeitsgemeinschaft ... 2006)

2.1 Die Geschäftsfelder für Lernberatung in OKRA

Im Projekt der Kaiserswerther Seminare, Düsseldorf, wurde mit neun Krankenpflegeschulen aus vier Bundesländern eine Weiterbildung von Lehrenden zum prozessbegleitenden Lernberater konzipiert, in einer Pilotphase durchgeführt und evaluiert. Durch die aktive Einbindung der Schulleitungen in die Konzeptentwicklung wurde die Implementierung von Lernberatung in den Schulen befördert.

„Organisationsentwicklung auf der Basis von Lernberatung – ein Geschäftsfeld im Handlungskontext Altenhilfe“ kennzeichnete das Projekt des Stephanuswerks Isny. Die Abteilung „Personalentwicklung und Bildung“ eines Altenhilfeträgers wurde in der Entwicklung einer neuen Lern- und Arbeitskultur auf struktureller und inhaltlicher Ebene durch ein „LernCoaching“ begleitet und unterstützt.

„Kompetenzen von Migrant(inn)en durch professionelle Lernberatung fördern“ war Titel des Projekts des Institut für angewandte Kulturforschung, Göttingen. Durch eine Verankerung von Lernberatung in unterschiedlichen Lerndienstleistern der Region konnte eine stärkere Orientierung auf das spezifische Lernanliegen der Zielgruppe, ihre Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe zu nutzen, auf den Weg gebracht werden.

An neuen Praxisperspektiven der Professionalisierung von Weiterbildung und Beratung für kleine Unternehmen arbeitete das Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft, Dresden. Lernberatung wurde hier nicht nur auf komplexe Lernsituationen in KMU bezogen, sondern auch in ein Weiterbildungskonzept systemischer Prozessbegleitung überführt.

Die Handlungsforschung als Ansatz wissenschaftlicher Begleitung mit Lernberatung zu verbinden und damit ein Konzept wissenschaftlicher Begleitung zu entwickeln, das sich auf den Forschungsgegenstand selbst bezieht, war die spezifische Entwicklungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund.

2.2 Professionalisierung von Lernberatung

Die Ermittlung und Beschreibung von Qualitätsmerkmalen prozessbegleitender Lernberatung war eine der erklärten Zielsetzungen in OKRA. Mit dem Identifizieren von Qualitätsmerkmalen sollte ein Beitrag geleistet werden, die „Könnerschaft“ von Lernberatungshandeln genauer zu fassen. „Mit der Beschreibung von Qualitätsmerkmalen und Versuchen einer ‚Standardisierung‘ kann Lernberatungshandeln als professionelles Handeln präzisiert und ggf. von unprofessionellem Handeln abgegrenzt werden“, lautete es dazu in der Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung. Mit der Ausrichtung auf Qualitätsmerkmale steht Professionalität als Fähigkeit im Mittelpunkt, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und somit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S. 37).

In Bezug auf die Qualitäts- und Qualitätssicherungsdebatte in der Weiterbildung hatte es sich bereits im Vorgängerprojekt ProLern als Herausforderung erwiesen, die prozessorientierte Konzeption von Lernberatung in Merkmalsbeschreibungen und Standards zu überführen. Schon damals wurde versucht, Prozesskategorien in QM-Handbüchern treffend zu formulieren. Eine weitere Herausforderung lag darin, die Kategorie der „freien Gestaltungsräume“ in einer auf Verantwortungsteilung basierenden Konzeption unter Qualitätsaspekten zu fassen. Last, but not least, wird in den Qualitätsdebatten in der Weiterbildung immer wieder hervorgehoben, dass der hinter den Qualitätsmanagements liegende Prozess in den jeweiligen Einrichtungen eine besondere Funktion hat. Durch die systematische Auseinandersetzung mit pädagogischer Qualität entstehen in den Einrichtungen Team- und Organisationsprozesse nach dem Motto „Alle ziehen an einem Strang“. Für OKRA sollte dies in der Übersetzung lauten: Die Beschäftigung mit den Qualitäten prozessbegleitender Lernberatung stellt an sich ein Feld für Lernen aller Beteiligten dar und damit einen Prozess der Kompetenzentwicklung.

3 Qualitätsmerkmale von Lernberatung beschreiben – aber wie?

Ein Beitrag zur Professionalisierung von Lernberatung bestand darin, Qualitätsmerkmale von Lernberatung zu identifizieren. Es lag

nahe, dafür die verschiedenen Teilprojekte mit ihren Prozessen zu nutzen, Qualitätsmerkmale also aus der reflektierten Praxis heraus zu identifizieren und zu beschreiben. Es erstaunt nicht, dass sich etliche Spannungsfelder in den Verbunddiskussionen auftaten, wenn es darum ging, prozessbegleitende Lernberatung als offene, prozessorientierte Konzeption in möglichst eindeutige, „standardisierbare“ Verbindlichkeiten zu überführen.

Bei der Suche nach einer Beschreibungssystematik lag eine Kombination aus induktivem und deduktivem Zugang nahe. Zum induktiven Zugang: Anhand eines Praxisbeispiels aus einem Teilprojekt konnten die Merkmale des Lernberatungsprozesses identifiziert sowie Kompetenzen und Anforderungen an den Lernberater beschrieben werden (vgl. Übersicht 1), die selbstorganisierte, prozessoffene, verantwortungsgeteilte (Lern-)Prozesse begleiten. Es war nun zwar naheliegend, Rückschlüsse auf Qualitätsmerkmale zu ziehen im Sinne der Fragestellung „Was können Kunden/Lernende von uns erwarten, wenn wir als Lernberater(innen) mit ihnen arbeiten?“ Eine Denkstruktur zur Beschreibung dieser Merkmale stand jedoch noch aus. Ein deduktiver Zugang wurde notwendig: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen gängigen Beschreibungsmodellen pädagogischer Qualität und ihrer Sicherung. Hier wurde in der Diskussion deutlich, wie jegliche Systematisierungsversuche immer wieder auf die handlungsleitenden Prinzipien prozessbegleitender Lernberatung als zu Grunde liegende Struktur und „Überprüfungsmaßstab“ für Qualität zurückführten.

Dieses kollektive Selbstverständnis führte zu einem an den handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung orientierten Modell für die Beschreibung von Lernberatungsqualität. Die Qualität von Lernberatungshandeln sollte in der Art des Einlösens handlungsleitender Prinzipien beschreibbar werden. (Vgl. Übersicht 2) Weil die Qualitäten von Lernberatung und ihre Merkmale kontextspezifischen Ausformungen und der Orientierung am Prozess unterliegen, braucht es unterschiedliche Beschreibungsebenen: solche, die auf der Ebene der Expertise von Lernberatung liegen und solche, die in jeweiligen Praxen kontextspezifisch ausgeformt und ggf. in QM-Prozesse überführt werden. Am Beispiel des handlungsleitenden Prinzips der Interessenorientierung wird ein Einblick in die Entwicklungsergebnisse gegeben.

Übersicht 1

Reflexion eines Lernberatungsprozesses

Was in diesem situativen Handeln ist für mich/uns kennzeichnend für Lernberatung?

Welche Kompetenzen nutzt der Lernberater in dieser Situation?

Welche Anforderungen entstehen im Lernberatungsprozess an den Lernberater?

Übersicht 2

Handlungsleitende Prinzipien als Orientierung für Qualität

Teilnehmerorientierung/Verantwortungsteilung

Kompetenzorientierung

Biographieorientierung/Sicherung biographischer Kontinuität

Reflexionsorientierung

Interessenorientierung

Prozessorientierung

Partizipation

4 Qualitätsmerkmale des handlungsleitenden Prinzips der Interessenorientierung

4.1 Prinzipbezogene Qualitätsbeschreibung

Professionelles Lernberatungshandeln berücksichtigt die Lerninteressen der Teilnehmer(innen). Lerninteressen sind ein wichtiges Potenzial in auf selbstorganisiertes Lernen ausgerichteten Lernkontexten, die dem Ziel der Kompetenzentwicklung auf individueller und struktureller Ebene folgen. Lerninteressen können bereits Lernziele sein, sind jedoch auf alle Fälle ein wichtiger Zugang für die Formulierung von Lernzielen. Durch Lerninteressenorientierung kann die intrinsische Motivation nachhaltig in Bezug auf das Lernergebnis wirksam werden und die extrinsische Motivation gewendet werden. Des Weiteren wirkt sich eine Orientierung an Lerninteressen positiv auf das Lernklima aus. *Was meint Lerninteressenorientierung als handlungsleitendes Prinzip?*

Die Lerninteressen der Lernenden und ihre Identifizierung sind in der Lernberatung

- zentraler Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidungen,
- Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale für Selbstorganisation und
- Voraussetzung für die aktive Steuerung des eigenen Lernprozesses.

Energie, Konzentration und Ausdauer werden von Lernenden eher bereitgestellt, wenn ihre Lerninteressen Ausgangspunkt und Ziel darstellen. Lerninteressen bezeichnen einen Spannungszu-

stand zwischen einer gewünschten zukünftigen Situation und den Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Situation erforderlich sind einerseits und der gegenwärtigen Situation und den derzeit verfügbaren Kompetenzen andererseits. Es gilt, diese Spannung in der Beratung bewusst zu machen und die in dieser Spannung liegenden Energien für Lernen zu nutzen. Individuelle, eigene Lerninteressen sind stärkere und längerfristige Lernanreize als von außen herangetragene Lernmotive. Lerninteressenorientierung konkretisiert also die Frage „Welchen Beitrag kann ich leisten, um die Motivation meiner Lernenden zu erhalten und zu befördern?“ um die kompetenzorientierten Überlegungen „Welche Lerninteressen bringen meine Teilnehmenden mit? Wie können die Lerninteressen als Antrieb für Lernen berücksichtigt werden?“

In sozialen Lernberatungssettings wird es auf diese Fragen verschiedene Antworten geben. Wenn man Lernende als „Mündige“ ernst nimmt, wie mit den Prinzipien der Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung und Biographieorientierung deutlich wird, wird es mehrere und verschiedene Lerninteressen auch in kollektiven Entwicklungsaufgaben geben, die nicht leicht und manchmal auch gar nicht vereinbar erscheinen. Lerninteressenorientierung zielt jedoch auch nicht auf eine Vereinheitlichung. Vielmehr geht es darum, der in den Lerninteressen zum Ausdruck kommenden Vielfalt der Perspektiven auf eine Entwicklungsaufgabe Raum zu geben, um durch die Inbezugsetzung dieser Perspektiven neue Erkenntnisse für jeden und für die kollektive Aufgabe generieren zu können. Lerninteressenorientierung basiert auf dem komplexen Verständnis von Lernen als individuelle Leistung in sozialen, systemischen Lernkontexten. Lerninteressen stehen nicht im „freien, kontextlosen Raum“, sondern sind an soziale Umwelten gebunden, die ihren Erhalt, ihre Pflege und ihre Umsetzung in handlungsleitende Ziele prägen. Lerninteressenorientierung hat damit eine doppelte Ausrichtung:

- Sie bezieht sich auf ein Thema, einen Gegenstand, eine Entwicklungsaufgabe, die durch von außen gesetzte Regularien (Curricula, betriebliche Entwicklungsaufgaben, Gegenstandsvereinbarungen einer Lerngruppe u. ä.) vorgegeben sind.
- Sie ist fokussiert auf schlummernde Potenziale in Individuen, die für den Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit oder aber auch für die Entwicklung persönlicher Perspektiven jenseits von Erwerbsarbeit aktiviert werden wollen. Unter schlummernden Potenzialen verstehen wir Kompetenzen, Wissen und Erfahrungen, die verschüttet und blockiert sind, weil sie in der aktuellen Lebenssituation nicht genutzt werden (können).

Das Ermitteln subjektiver Lerninteressen ist zusammen mit kompetenzbilanzierenden Angeboten auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung subjektiver Lernziele. Lerninteressenorientierung ist also ein auf das Identifizieren potenzieller Lerngegenstände ausgerichtete Prinzip. Angesichts des dynamischen Wandels in Gesellschaft und Arbeitsmarkt erhält dieses Prinzip unter Qualitätsgesichtspunkten damit eine spezifische Bedeutung: Es rückt

die Frage „WAS zu lernen ist wichtig?“ in den Mittelpunkt. Die doppelte Ausrichtung von Interessenorientierung unterliegt dabei nicht einem „entweder – oder“, sondern versteht sich als Ausrichtung zwischen zwei Polen, die kontextuell in eine Balance zu bringen sind. Gegebenenfalls stellt Lerninteressenorientierung in der Praxis Curricula, von Leitungen verordnete Entwicklungsvorhaben u. a. auf den Prüfstand, indem Potenzialen nicht gelebten Lebens für subjektive Perspektivenbildung Raum gegeben wird, indem noch nicht hinreichend berücksichtigte neue (Über-)Lebensfragen in den Blick rücken wie: Umgang mit bedrohter Identität angesichts prekärer Lebenssituation, Umgang mit Diskontinuitätserfahrungen, Umgang mit Leben jenseits von Erwerbsarbeit, Umgang mit Trauer und Abschied bei Teilschließungen in Unternehmen.

4.2 Herausforderungen und Problematiken

In der Praxis traditioneller beruflicher Weiterbildung, weniger in betrieblichen Beratungsprozessen und weiteren Lerndienstleistungen, hat sich dieses didaktische Prinzip in zwei Punkten als schwierig zu realisieren herausgestellt.

- Zum einen war damit gelegentlich das Missverständnis einer Beliebigkeit verbunden, etwa in dem Sinne, hier könne jeder „nach Gusto“ – nach Interesse – lernen, ohne Bezüge zu den inhaltlich-fachlichen Anforderungen herstellen zu müssen. Dieses Missverständnis war weniger auf der Lernenden-Ebene als vielmehr bei den Lehrenden zu beobachten, für die fachliche Anforderung und Interessenorientierung zunächst als inkompatibel erschienen.
- Zum zweiten beinhalten zumindest abschlussbezogene Lehrangebote immer auch (durchaus aus Perspektive von Lernenden und Lernberatenden) „sinnlose“ Inhalte, die unabhängig von den eigenen Interessenlagen zum Erreichen des Prüfungserfolgs zu bearbeiten sind.

Dieses Dilemma, subjektiv als sinnlos bewertete Inhalte bearbeiten zu müssen, hat für das Einlösen von Lerninteressenorientierung zwei Seiten: Lerninteressen zu identifizieren erscheint Lernenden und Lehrenden einerseits nutzlos, weil doch andere, unsinnig erscheinende Lerninhalte zentral bleiben und nicht dem Anspruch gefolgt wird, durch eigene Lerninteressen, unsinnig scheinende aushebeln zu können. Die Wertschätzung der durch Lerninteressen angereicherten curricularen Praxis bewirkt allerdings auf der anderen Seite einen veränderten Umgang mit „unliebsamen“ Lern- und Lehrinhalten.

Aus verschiedenen Handlungskontexten kennen wir die „Verführbarkeit“ praktizierter Lerninteressenorientierung, wenn sie losgelöst vom Partizipationsprinzip als Transparenz und Interaktion gestaltet ist. Lerninteressenorientierung braucht in den meisten Kontexten eine Orientierung, unter welchen Rahmenbedingungen sie steht. Die Entwicklungsaufgabe in organisationalen Veränderungsprozessen

sen, die Curricula in abschlussbezogenen Bildungsangeboten als gemeinsame Grundlage für Lernen transparent zu machen, erlaubt eine Fokussierung der Lerninteressen auf einen „Verbindlichkeitsrahmen“. Dieser schützt vor Beliebigkeit.

4.3 Qualitätsmerkmale von Interessenorientierung auf der Gestaltungsebene

Der/die Lernberater(in) verfügt über Kompetenzen, Lerninteressenorientierung zu praktizieren. Dazu gehören maßgeblich Handlungskompetenzen in *Verfahren, Methoden und Instrumenten*, um das *Identifizieren und Dokumentieren von Lerninteressen* sicher zu stellen. Hilfreich sind dazu Kompetenzen in dialogisch-orientierten Kommunikationsmodellen, wie sie bspw. in der TZI und der „Lösungsorientierten Beratung“ gefasst sind.

Als Verfahren, Methoden bzw. Instrumente können z.B. Lernkonferenzen, individuelle und kollektive Lernberatungsgespräche als soziale, mündliche Settings etabliert werden, schriftliche Formen der Interessenidentifizierung in oder ohne Kombination mit Kompetenzbilanzierungen praktiziert oder auch Mischformen gewählt werden.

Umsetzungsformen der Lerninteressenidentifizierung brauchen in organisierten, sozialen Lernkontexten *Rahmenbedingungen als er-*

möglichende und begrenzende Orientierung. Curriculare Vorgaben, Prüfungsordnungen, betriebliche Entwicklungsaufgaben müssen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung bekannt sein, um Lerninteressen fokussieren zu können. Eine *Transparenz* um solche fokussierenden Bedingungsmerkmale ist ein zentrales Qualitätsmerkmal. Kurz: Es besteht Klarheit bei den Beteiligten über den Lerngegenstand und die damit verbundenen Ziele, die durch einen *Aushandlungsprozess* zwischen vorgegebenen Inhalten und individuellen Inhaltsinteressen gesichert wird.

Lerninteressen identifizierende Verfahren, Methoden und Instrumente müssen, wenn sie eine Steuerungsfunktion für Lernentscheidungen darstellen wollen, mit einem Bewusstsein über biographisch erworbene Kompetenzen verankert werden als weitere subjektive Orientierung und Fokussierung. Qualitätsmerkmal von Interessenorientierung ist deshalb auch das *Praktizieren von Kompetenzbilanzierungen*, deren Nutzen primär auf die Lernenden ausgerichtet ist, um auf Grundlage eines Kompetenzbewusstseins Lerninteressen nicht nur zu identifizieren, sondern als relevante Größe aktiv zu vertreten.

Wichtig ist es, sich mit dem Identifizieren für eine *Dokumentation* zu entscheiden, über die im Prozess verfolgt und geprüft werden kann, inwieweit identifizierte Lerninteressen im Lernprozess Raum einnehmen konnten (vom Lernberater ermöglicht) und Raum eingenommen haben (subjektiv aktiv vertreten und verfolgt). Die Qualität der Lerninteressenorientierung erweist sich in der Praxis also

Übersicht 3

Qualitätsmerkmale für Interessenorientierung

Zur Realisierung von Interessenorientierung werden

- Verfahren, Methoden und Instrumente zum Identifizieren und Dokumentieren von Lerninteressen eingesetzt, die sich auf das WAS (Inhalte) und WIE (Lernsetting) des Lernens beziehen;
- Transparenz über Rahmenbedingungen als ermöglichende und begrenzende Orientierungen für Lerninteressen herstellt;
- Kompetenzbilanzierungen als Orientierung für Lerninteressen und Vorbereitung, Lerninteressen in Lernziele zu wandeln, vorgenommen;
- Verfahren des Prozess-Controlling (z.B. Lernkonferenz, Fachreflexion, Lernberatungsgespräch u.ä.) angewendet;
- Verfahren zur Fortschreibung von Interessen im Prozess praktiziert;
- Modelle und Verfahren zur Überführung von Lerninteressen in Lernziele in den Prozess eingebunden;
- dialogische Aushandlungsverfahren zum Umgang mit den vielfältigen Lerninteressen und zum Festlegen von Prioritäten, Themenabfolge etc. genutzt.

Zudem gilt:

- Das Nicht-Aufnehmen von Lerninteressen wird begründet und es werden ggf. andere Wege für das Verfolgen im Beratungsprozess gesucht.
- Der Beratende hat ein Bewusstsein über seine eigenen Interessen, Ziele und seine Expertise und kann diese in Bezug zu dem übernommenen Auftrag stellen.

neben Verfahren, Methoden und Instrumenten zum Identifizieren und Dokumentieren auch darin, *Prozess-Controlling* ins Lernsetting zu integrieren. Fachreflexionen, Feedback, Visualisierungen kollektiver Lerninteressendokumente u. a. Verfahren sollten dafür etabliert werden.

Lerninteressen unterliegen grundsätzlich der Prozessorientierung, denn sie sind den Lernenden nicht jederzeit bewusst und sie brauchen Impulse, um identifiziert und genutzt werden zu können. Ein Controlling des Einlösens von Lerninteressen braucht deshalb auch eine *Fortschreibung* im Sinne des Identifizierens und Dokumentierens neuer, *im und durch den Prozess* entstehender Lerninteressen.

Lerninteressen haben individuell unterschiedliche Ausdrucksformen. Um sie realistisch verfolgen zu können, brauchen sie idealiter einer *Überführung in Lernziele*, die idealiter den Bestimmungsmerkmalen von realisierbaren Zielbeschreibungen unterliegen. Dazu ist es erforderlich, als Lernberater *Modelle von Zielbeschreibungen* (z. B. SMART) zu kennen, diese anwenden zu können und sie als Reflexions- und Dokumentationsmodelle den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen.

Die Qualität von Lerninteressenorientierung bemisst sich darin, sie auf kontextuell begründete unterschiedliche Steuerfaktoren im Lernen zu beziehen. Sie kann also *Lerninhalte, aber auch alle Fragen des Lernsettings* (Methoden, Orte, Zeiten) betreffen. Der Grad der Berücksichtigung von Lerninteressen ist, wie bereits skizziert, kontextabhängig. So ermöglicht Lernberatungshandeln z. B. in Curricula orientierten Lehr-/Lernsettings unterschiedliche Zugänge bzw. Lernwege zur Erschließung eines Lerngegenstands, während in betrieblichen Lerncoachings die Interessen selbst zum Lerngegenstand werden, wenn sie für die anstehende Entwicklungsaufgabe vom Lernenden begründete Relevanz haben.

Sollte einem Lerninteresse nicht nachgegangen werden können, so wird dies seitens des/der Beratenden begründet und es werden ggf. Wege gesucht, außerhalb des spezifischen Settings und Beratungsauftrags diese Lerninteressen verfolgen zu können.

Der Berater bewegt sich inhaltlich verantwortungsbewusst im Rahmen seiner Profession und fachlichen Expertise. Seine *Interessen, Ziele und seine Expertise sind ihm bewusst*. Er kann diese in Bezug setzen zu seinem Beratungsauftrag.

Dem Beratungsprozess bzw. Lehr-/Lernsetting liegt, dem partizipativen Prinzip folgend, ein *dialogischer Aushandlungsprozess* darüber zugrunde, in welcher Weise die jeweiligen Interessen Berücksichtigung finden, da Interessenorientierung die Lerngegenstände wie auch Lernwege umfasst und Anschlussfähigkeit des Lernenden sicherstellt.

In Gruppensettings besteht Konsens zwischen Gruppenmitgliedern und Lernberatern über die *Prioritäten der Bearbeitung der*

Themenfelder und die Dokumentation darüber ist geklärt. Methoden und Verfahren der Konsensbildung sind daher ein weiteres Qualitätsmerkmal.

5 Schlussbemerkung

Wir haben am Beispiel eines handlungsleitenden Prinzips den Weg dargestellt, Qualitätsmerkmale zu identifizieren und damit wesentliche Vorarbeiten für das Entwickeln qualitativer „Standards“ von prozessbegleitender Lernberatung zu realisieren. Vergleichbar wurden auch für die anderen in der prozessbegleitenden Lernberatung relevanten handlungsleitenden Prinzipien Qualitätsmerkmale erarbeitet. In der OKRA-Praxis haben die beteiligten Projektpartner(innen) auf dieser Grundlage ihre kontextualisierten Qualitätsmerkmale beschrieben und in verbindliche „Standards“ überführt. Je mehr Lernberatung in neue Handlungskontexte außerhalb der organisierten Weiterbildung „auswandert“, desto wichtiger wird die Entwicklung verbindlicher Qualitätsstandards, um sicherzustellen, dass bei prozessbegleitender Lernberatung „auch das drin steckt, was drauf steht.“ Mit OKRA ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung getan. Weitere Schritte in der wissenschaftlichen Fundierung und praktischen Realisierung sind aber notwendig, um die Sicherung von Qualität in der Lernberatung nachhaltig zu gewährleisten.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90, Berlin 2005

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung, Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998

Klein, R.: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90, Berlin 2005, S. 150–178

Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005

Tietgens, H.: Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75

Rosemarie Klein und Anja Wenzig

Kompetenzentwicklung 2006

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm
„Lernkultur Kompetenzentwicklung“
Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten

mit Beiträgen von

Gudrun Aulerich, Ingeborg Bootz,
Peter Dehnbostel, John Erpenbeck,
Manfred Herrmann, Dieter Kirchhöfer,
Reiner Matiaske, Ursula Reuther,
Lutz von Rosenstiel, Hartmut Scholz



Waxmann Verlag
Münster/New York/München/Berlin 2006
ISSN 1432-3257
ISBN 978-3-8309-1782-1

Kompetenzentwicklung ist wesentlicher Erfolgsfaktor für Arbeiten, Lernen und Leben. Die Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zeigen, wie systematische, anforderungs- und zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung im Bereich des beruflichen Lernens und Weiterlernens gelingen kann. Fundierte Antworten werden – in der vorliegenden Weise auch erstmalig bezüglich Umfang und Qualität der Kompetenzentwicklung – auf bedeutsame Forschungs- und Gestaltungsfragen gegeben. Abgerundet wird der Ergebnisband durch Übersichten über die im Programm veröffentlichte Literatur und – soweit bekannt – durch das Zusammenstellen von Literatur, die nicht unmittelbar im Programm entstand, aber direkt daran anschließt.

Drei grundlegende Forschungsaufgaben wurden in den Mittelpunkt gestellt:

- Entwicklung von Theorien und praktikablen Modellen, die den Zusammenhang von Lernkultur, Selbstorganisation, Kompetenz und den entsprechenden fördernden Bedingungen beschreiben und erklären;
- Grundlagen- und Realisierungsforschungen zu Bedingungen, Strukturen und Verläufen beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung selbst und ihrer geistigen Widerspiegelung im individuellen, sozialen und institutionellen Bewusstsein;
- Abklärung, mit Hilfe welcher Tests, Beobachtungen, Deutungs-, Mess- und Analyseverfahren sich Kompetenzen am günstigsten qualitativ und quantitativ charakterisieren, vergleichend bewerten und – wo möglich – vergleichbar zertifizieren lassen.

Die Bearbeitungsfelder umfassten die Bereiche „Grundlagenforschung“, „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im sozialen Umfeld“, „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ und „Lernen im Netz und mit Multimedia“ sowie Begleitprojekte des Programms – ein Graduiertennetzwerk, ein Internationales Monitoring, Ringvorlesungsreihen, ein Qualifizierungsprogramm für Betriebs- und Personalräte.

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Veröffentlichungen



QUEM-report 99 „Projektübergreifende Evaluation von Gestaltungsprojekten“ im Programmbereich Lernen im Prozess der Arbeit“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Str. 158, 10407 Berlin



QUEM-report 100 „Lernkulturwandel – Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Unsere Autoren

Dr. Manfred Herrmann, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin

Rosemarie Klein, Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund

Dr. Sarina Keiser, BTC, Kleinmachnow

Anja Wenzig, Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund

QUEM-BULLETIN

Jg. 2007, Heft 3

GEFÖRDELT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage
Redaktion: Gabriele Kossack
Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin
Tel.: 0 30/ 42 187 515, Fax: 0 30/ 42 187 305
E-Mail: kossack@abwf.de
Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH
Zossener Str. 55, 10961 Berlin
ISSN 1433-2914

Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr
Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.