

Gerhard Reutter, Ingrid Ambos unter Mitarbeit von Dieter Gnahs, Karin Dollhausen

Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte

Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Abschlussbericht

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf>

Online veröffentlicht am: 04.03.2008

Stand Informationen: Dezember 2006

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Abstract

Ingrid Ambos, Gerhard Reutter (2006): Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte. Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Abschlussbericht

Der Abschlussbericht stellt die Ergebnisse einer Evaluation vor, die im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) in 2005 und 2006 durchgeführt wurde. In acht Weiterbildungseinrichtungen, die vor 2005 Projekte im ABWF-Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) durchgeführt hatten, wurden Expertengespräche mit ehemaligen Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungspersonal durchgeführt mit dem Ziel, längerfristige Projektwirkungen auf allen drei Ebenen zu erfassen. Insgesamt 40 ausführliche Interviews, die mittels qualitativen Inhaltsanalysen wissenschaftlich ausgewertet wurden, liefern eine Fülle von Hinweisen auf die kompetenzförderliche Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und ihre organisatorischen Voraussetzungen. Der Bericht umfasst die Darstellung des Forschungsdesigns und informiert über die Strukturmerkmale der beteiligten Einrichtungen und Arbeitsgruppen. Die Nutzenaspekte der Projektbeteiligung auf den drei Ebenen werden beschrieben und die unterschiedlichen Ergebnisse verschränkt. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Weiterbildungspraxis, -politik und -forschung skizziert.

Autor/inn/en

Ingrid Ambos, Karin Dollhausen, Dieter Gnahn und Gerhard Reutter sind wissenschaftliche Mitarbeitende im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte

Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Abschlussbericht

Auftraggeber: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/ Projekt
Qualifikations-Entwicklungs-Management

Auftragnehmer: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., Bonn

Verfasst von: Gerhard Reutter, Ingrid Ambos
unter Mitarbeit von Dieter Gnahs, Karin Dollhausen

Bonn, Dezember 2006

Die dieser Veröffentlichung zugrunde liegenden Arbeiten wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt.

Die von den Verfassern vertretenen Auffassungen stimmen nicht unbedingt mit der Meinung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung überein, das ferner keine Gewähr für Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie der Beachtung privater Rechte Dritter übernehmen kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Auftrag und Ziel der Evaluation	5
1.1 Kurzbeschreibung.....	5
1.2 Hintergrund der Studie: LiWE-Programmbereich im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“	5
2. Forschungsdesign	9
2.1 Zur Funktion der Studie	9
2.2 Die Form der Evaluation und ihr theoretischer Bezugsrahmen	12
2.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	16
2.4 Methoden und Instrumente der Datenerhebung.....	23
3. Strukturmerkmale der Weiterbildungseinrichtungen und Akteursgruppen	54
3.1 Weiterbildungseinrichtungen – Kurztypisierung	54
3.2 Leitungskräfte	58
3.3 Pädagogisch Tätige.....	60
3.4 Lernende	66
4. Nutzenaspekte der LiWE-Projekte	74
4.1 Die verschiedenen Akteurs- bzw. Untersuchungsebenen	74
4.2 Akteursgruppen- und Untersuchungsebenen übergreifende Nutzenaspekte in der Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven	127
4.3 Spezifischer Nutzen der Zusammenarbeit in den Projektverbänden und mit der wissenschaftlichen Begleitung	139
5. Schlussfolgerungen	146
5.1 ... für eine Bildungspolitik, die auf Selbstorganisation und Kompetenzorientierung im Lernen setzt.....	146
5.2 ... für die Gestaltung bildungspolitischer Programme zur Implementierung neuer Lernkonzepte.....	148
5.3. ... für Forschungsperspektiven zu einer neuen Lernkultur	149
Literatur	151
Anhang	157

1. Auftrag und Ziel der Evaluation

1.1 Kurzbeschreibung

Die Studie „Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte“ wurde im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) durchgeführt. Sie evaluierte den Nutzen und die Nachhaltigkeit ausgewählter abgeschlossener Projekte aus dem ABWF-Programm „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)“ auf der Ebene der Lernenden, der pädagogisch Tätigen, der Leitungspersonen und der Organisation. Die Evaluation stützt sich auf die inhaltsanalytische Auswertung von dialogisch-bilanzierenden Expertengesprächen mit ehemaligen Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungspersonen. Die Arbeit wurde von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet.

Die Studie untersuchte Nutzen und Nachhaltigkeit von Projekten mit inhaltlich unterschiedlichen Schwerpunkten. Neben Projekten, die auf neue Modelle von Personal- und Organisationsentwicklung ausgerichtet waren, wurden Projekte zur Implementierung neuer Lernkonzepte sowie Projekte, die Instrumente und Verfahren zur Erfassung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen entwickelt und erprobt haben, einbezogen. Allen gemeinsam war, dass Selbststeuerung und Selbstorganisation (die beiden Begriffe werden synonym verwendet) im Lernen der Beteiligten eine zentrale Rolle spielten und Kompetenzentwicklung statt Qualifikationsvermittlung ausgewiesenes Ziel aller einbezogenen Projektvorhaben war. Die Studie diente auch dazu, die gewonnenen Erkenntnisse in die Konzeption neuer Förderprogramme einfließen zu lassen.

1.2 Hintergrund der Studie: LiWE-Programmbereich im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Die in die Studie einbezogenen Projektvorhaben waren angesiedelt im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)“, der wiederum Teil des großen Förderprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist, das als Forschungs- und Entwicklungsprogramm zwischen dem 01.01.2001 und dem 31.12.2006 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt wurde. Die komplexe Aufgabe des Programmmanagements wurde der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) übertragen. Die Finanzierung erfolgte durch das BMBF und aus Mitteln des europäischen Sozialfonds.

Programmatischer Ausgangspunkt ist die Annahme einer Defizitsituation: „Deutschland droht in vielen Bereichen des Lernens im Mittelmaß zu versinken. Im schulischen Lernen wird oft Wissen statt Kompetenz vermittelt [...] In der beruflichen Aus- und Weiterbildung zeugen

Perforationen des dualen Systems und sinkende Teilnehmerzahlen in Kursen und Veranstaltungen vom Zerfall der Lehrkultur, von der Notwendigkeit einer neuen, wirklichen Lernkultur" (<http://www.abwf.de>). Um weltweit Konkurrenz als Wirtschafts- und Kulturstandort bestehen zu können, „braucht Deutschland eine neue, auf Selbstorganisation des gegenständlichen, kommunikativen und geistigen Handelns, besonders des Lernhandelns gegründete, auf Kompetenzentwicklung hin orientierte Lernkultur" (ebd.). Der Schwerpunkt des Forschungs- und Entwicklungsprogramms liegt dabei auf Fragen des beruflichen Lernens, unter Lernkultur wird vorrangig berufliche Lernkultur begriffen. Übergreifende Ziele des Programms sind:

- Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen als Motor für Innovation und Wettbewerbsfähigkeit sowie Voraussetzung für Transformation (hierbei spielt die Lernintensität von Arbeitsplätzen eine entscheidende Rolle; insgesamt kommt es auf die Kombination unterschiedlicher Lernstrategien an),
- Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenz (Employability, Flexibility, Entrepreneurship, Equality),
- komplexe Strategien des Kompetenzerhalts und der Kompetenzentwicklung bei Arbeitslosigkeit,
- nachhaltige Umsetzung der Ergebnisse und Erfahrungen aus abgeschlossenen bzw. laufenden Projekten in Praxis und Lehre“ (http://www.abwf.de/main/programm/frame_html, letzter Zugriff 15.8.2007).

Im Programmbereich LiWE steht die Erprobung und Analyse von Möglichkeiten für selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen im Mittelpunkt. „Ziel ist es, durch Gestalten einer auf Kompetenz gründenden Lernkultur aktiv zur Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft beizutragen" (http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=liwe, letzter Zugriff 15.8.2007). Dabei ist selbstorganisiertes Lernen (SOL) „als Konzept und Methode theoretische und praktische Forschungs- und Handlungsgrundlage" (http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=liwe, letzter Zugriff 15.8.2007).¹ In der Anfangsphase des LiWE-Programms war SOL in den meisten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – sieht man von einigen wenigen Modellversuchen ab – eine weitgehend unbekannte Lernform, die mit den Anforderungen an und den Rahmenbedingungen von Weiterbildungseinrichtungen eher inkompatibel erschien. „Bislang hat zur Stabilisierung der etab-

¹ Anzumerken ist, dass die dabei zugrunde gelegte Definition von SOL („SOL bedeutet, dass das lernende Subjekt die eigene Lernsituation bewusst wahrnimmt und selbst darüber entscheidet, wann, wozu, was, wie, wo und womit gelernt wird“ (http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=liwe, letzter Zugriff 15.8.2007) eine so weitgehende ist, dass sie von der individuellen Lernersituation, vom Auftrag der pädagogisch Tätigen und von den notwendigen Setzungen im Lernen durch die Organisation abstrahiert und von einem Idealfall ausgeht, der real in der Praxis nicht vorfindbar sein kann. Die Definition beschreibt das idealerweise zu erreichende Ziel, wobei zu fragen ist, ob es Lernende gibt, die willens und in der Lage sind, derartige Entscheidungen in der angegebenen Vollständigkeit eigenständig zu treffen, und ob Organisationen vorstellbar sind, die diese Entscheidungsräume in Gänze bereitstellen können.

lierten Lehrmethoden der institutionalisierten Weiterbildung gegen selbstorganisierte Lernformen beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerstundenzahlen, Seminargrößen etc.) verknüpfen, dass staatlich anerkannte Lehrgänge der Zugangsregulierung zu Berufen dienen und dass Bildungseinrichtungen ihr Zertifizierungsmonopol zur Werbung für ihre Kurse nutzen (selbstorganisiertes Lernen mag dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen dienen, deren Anerkennung steht jedoch auf einem anderen Blatt)" (Severing 2001, S. 151f.). Die Aufwertung des Lernens im Prozess der Arbeit und des informellen Wissens- und Kompetenzerwerbs erzwingt jedoch eine Neuorientierung. „Wenn berufliches Lernen aber zunehmend die institutionalisierten Bildungseinrichtungen verlässt und außerhalb in den verschiedensten Lernorten stattfindet, fehlt für all das aber zunehmend die legitimierende Substanz" (ebd., S. 152).

Die LiWE-Programmatik folgt nicht dem Credo des zunehmenden Bedeutungsverlustes in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999). Sie betont zwar die Notwendigkeit einer Neuorientierung der beruflichen Weiterbildungseinrichtungen, geht aber nicht von einem Überflüssig-Werden dieser Einrichtungen aus, sondern begreift es als Forschungs- und Entwicklungsaufgabe, durch entsprechende Projektvorhaben die Weiterbildungseinrichtungen und die darin Tätigen auf dem Weg zu einer neuen SOL-basierten und kompetenzorientierten Lernkultur zu unterstützen. Dabei konzentriert sich LiWE nicht auf einen Typus von Projektvorhaben, sondern nimmt gewissermaßen die „Stellschrauben“ in den Blick, die veränderungsrelevant sind.

Im Projektbereich LiWE wurde davon ausgegangen, dass die Förderung einer auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernkultur eine angemessene Lerninfrastruktur voraussetzt, die vielfältige, miteinander vernetzte und vernetzbare Lernmöglichkeiten, Lernorte und Institutionen bietet. Dabei wurde angenommen, dass Weiterbildungseinrichtungen die Herausbildung einer solchen Lerninfrastruktur vorantreiben können, indem sie – vermittelt über ihre Leistungen, ihr Personal und ihre Organisation – zur Hervorbringung, Entwicklung und Vernetzung von Lernmöglichkeiten, -orten und -organisationen beitragen. Entsprechend wurden im Projektbereich LiWE Gestaltungsprojekte gefördert (und wissenschaftlich begleitet), die – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – die Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen im oben skizzierten Sinn anregen, fördern und unterstützen sollten. Die Projektschwerpunkte waren:

- Organisationsentwicklung,
- Personalentwicklung,
- Lernberatung/neue Lernkonzepte,
- Erfassung informell erworbener Kompetenzen,
- neue Lerndienstleistungen.

Bei Projekten, die sich auf die Organisations- und Personalentwicklung bezogen, wurden Weiterbildungseinrichtungen vornehmlich in ihrer Selbstbetroffenheit von Veränderungs- und Innovationsprozessen berücksichtigt. Hier stand das Interesse an der *Selbstveränderung* der Einrichtungen durch die Entwicklung und Umsetzung von kompetenzförderlichen Lernkonzepten im Vordergrund. Bei Projekten, die sich auf Lernberatung und Kompetenzerfassung sowie auf neue Lerndienstleistungen bezogen, wurden Weiterbildungseinrichtungen vornehmlich in ihrer Funktion als Anbieter von Bildungsdienstleistungen berücksichtigt. Hier stand das Interesse an der *Veränderung des Lernens Erwachsener* durch die Entwicklung und Umsetzung von kompetenzförderlichen Lernkonzepten auf der Ebene der Bildungsdienstleistungen im Vordergrund.

Unabhängig davon, ob die Auseinandersetzung mit neuen Lernkonzepten zur beruflichen Kompetenzentwicklung und zum selbstorganisierten Lernen nun schwerpunktmäßig mit Bezug auf die Weiterbildungsorganisation oder mit Bezug auf die Lernenden erfolgte, unterlagen alle LiWE-Projekte dem Leitgedanken der Förderung einer Lerninfrastruktur, die ihrerseits die berufliche Kompetenzentwicklung und das selbstorganisierte Lernen Erwachsener unterstützt. Damit einher ging auch die Annahme, dass die Projektarbeiten unabhängig von der jeweils gewählten Schwerpunktsetzung letztlich ihre Wirkung in drei Hinsichten entfalten, und zwar in Hinsicht auf

- die Veränderung von beruflichen *Weiterbildungsanbietern*,
- das *Lernen der Mitarbeiter* von Bildungseinrichtungen,
- die berufliche Kompetenzentwicklung und das Erlernen von selbstorganisiertem *Lernen Erwachsener* mit Unterstützung der Leistungen von Weiterbildungnern in Bildungsträgern.

Im Jahr 2004 hat das LiWE-Programmmanagement beschlossen, den langfristigen Nutzen der geförderten Projektvorhaben in verschiedenen Studien evaluieren zu lassen. Insgesamt wurden vier unterschiedlich gelagerte Untersuchungen in Auftrag gegeben. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat 2005 den Auftrag bekommen, acht abgeschlossene Projektvorhaben auf ihren langfristigen Nutzen hin zu evaluieren.

2. Forschungsdesign

Gegenstand der Studie war die Evaluation von acht ausgewählten Gestaltungsprojekten aus dem LiWE-Programmbereich. Es sollte analysiert werden, welche Zielsetzungen die beteiligten Einrichtungen jeweils verfolgten, welchen Verlauf die Projekte in den Einrichtungen genommen haben, welche Ziele dabei erreicht bzw. nicht erreicht wurden, aber auch, welche nicht intendierten Nutzenaspekte während der Projektbearbeitung für die Einrichtungen sichtbar geworden sind.

Die Studie berücksichtigte dabei, dass die Projektarbeiten bewusst in einer Weise wissenschaftlich begleitet und beraten wurden, die die diskursive Entwicklung von Handlungsalternativen in den Mittelpunkt stellte. Insofern wurde bei der Evaluation dezidiert nicht von geradlinigen, sondern von ergebnisoffenen, entwicklungsorientierten und dynamischen Projektverläufen ausgegangen. Zudem sollte die Evaluation so durchgeführt werden, dass die Perspektiven und Bedürfnisse der an den Gestaltungsprojekten partizipierenden Akteure berücksichtigt wurden. Methodisch wurde dies durch die Entwicklung eines dialogischen Evaluationskonzepts wie auch durch das Design der Felderkundungen/Erhebungen eingelöst.

Die die Evaluation leitende Prüfhypothese war, dass die Gestaltungsprojekte zur Verbesserung der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen beigetragen haben und dass dies sowohl auf die Lernenden, das pädagogische Personal als auch die beteiligten Einrichtungen nachweislich zutrifft.

2.1 Zur Funktion der Studie

Die Studie wird zu einem Zeitpunkt abgeschlossen, zu der das Programm LiWE, dessen Programmmanagement als Auftraggeber fungiert, ebenfalls unmittelbar vor seinem Abschluss steht. Damit wird deutlich, dass die Nutzenerwartungen, wie sie gemeinhin von den Auftraggebern formuliert werden, hier kaum zutreffen.

Wottawa/Thierau (1990, S. 25) listen die möglichen Erwartungen auf und benennen fünf Erwartungsebenen:

- Bewertung ohne detaillierte Zielsetzung,
- Verantwortungsdelegation,
- Durchsetzungshilfe,
- Entscheidungshilfe,
- Optimierungsgrundlage.

Keine der genannten Erwartungen ließen sich aus dem Auftrag ableiten. Schon bei den Vorgesprächen wurde deutlich, dass am ehesten die erstgenannte Nutzenerwartung intendiert war, wobei sich das Problem des normenbezogenen Vergleichs mit herkömmlichen Bildungsangeboten stellte.

Auch bei der Zielsetzung der Studie erschien eine Zuordnung zu den „üblichen“ Evaluationszielen schwierig. Evaluation als Entscheidungs- oder Planungshilfe oder mit dem Ziel, Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden, schied als Ziel aus, da mit der Abgabe der Studie fast zeitgleich auch das auftraggebende Programm ausläuft, Konsequenzen auf einer praktischen Ebene also nicht mehr gezogen werden können.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen von zwei Workshops mit den wissenschaftlichen Vertreter/inne/n des Auftraggebers ABWF und dem Forschungsteam des DIE der Auftrag der Evaluation formuliert. Im Rekurs auf die in der Fachliteratur genannten Funktionen von Evaluationen (vgl. Stockmann 2004, S. 18 f.) wurde der Evaluation von LiWE-Projekten demnach eine *Erkenntnis-, Lern- und Legitimitätsfunktion* zugewiesen. Es ging darum, wissenschaftlich fundiert Erkenntnisse über die Arbeit in den LiWE-Projekten zu gewinnen und darüber Anstöße für die weitere Entwicklung bzw. das Lernen von Weiterbildungseinrichtungen zu geben. Die Evaluation sollte dabei auch die Arbeit des Programmmanagements seitens ABWF/QUEM nachvollziehbar machen. Explizit ausgeschlossen wurde eine Kontrollfunktion, da diese eine Bemessung von Wirkungen anhand vorgegebener Ziele vorsieht, die schon durch die programmatische Ausrichtung der LiWE-Projekte als prozessfördernde Entwicklungsprojekte nicht möglich war. Zu den Funktionen der Evaluation im Einzelnen:

Erkenntnisgewinnung: Mit Hilfe der Evaluation sollten somit empirische Daten darüber gesammelt werden, ob und inwiefern die Projekte in den beteiligten Einrichtungen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse angeregt haben, die auf einen Wandel der Lernkultur in der organisierten beruflichen Weiterbildung schließen lassen. Es ging darum, Hinweise darauf zu gewinnen, ob die Einrichtungen in der Lage sind, ihre im Rahmen der Projekte selbst gesetzten Entwicklungs- bzw. „Lern“ziele zu verfolgen und dabei ihre eigene Kompetenz hinsichtlich der Schaffung einer Lerninfrastruktur, die das selbstorganisierte Lernen in den Mittelpunkt rückt, zu entwickeln. Die durch die Evaluation gewonnenen Informationen können insbesondere zur wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung etwa über das Management von Innovationen genutzt werden. Darüber hinaus können die Evaluationsergebnisse aber auch Hinweise darauf geben, welche ordnungspolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um Innovationsprojekte in der beruflichen Weiterbildung effektiv umzusetzen.

Lernen: Durch die Evaluation von LiWE-Projekten sollten Informationen bereitgestellt werden, die den Dialog über kompetenzförderliche Lernkonzepte und selbstorganisiertes Lernen

innerhalb der beruflichen Weiterbildung sowie zwischen Praxis und Politik der beruflichen Weiterbildung auf eine empirisch gesicherte Grundlage stellen. Die Evaluationsergebnisse sollten die Umsetzungsmöglichkeiten wie auch die Begrenzungen von Entwicklungsprojekten im LiWE-Format transparent machen und so in organisationsübergreifenden Planungsprozessen zur Erschließung von realistischen, weiterführenden Entwicklungsmöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung beitragen.

Legitimierung: Die Evaluationsergebnisse sollten überdies die Möglichkeit bieten, nachzuweisen, wie und mit welchen Resultaten die von ABWF/QUEM geförderten Projekte über die Projektlaufzeit hinweg gearbeitet haben. Damit sollten dem Auftraggeber zugleich Informationen an die Hand gegeben werden, die eigene Arbeit zu bilanzieren und gegenüber übergeordneten Stellen zu vertreten.

Im Kontext der unterschiedlichen Funktionen der Evaluation stellt sich auch die Frage nach den konkreten Akteuren, denen aus Sicht der Studiendurchführenden ein Verwertungsinteresse an den Ergebnissen unterstellt werden konnte:

Auf der bereits angesprochenen *Auftraggeberseite* besteht mit Blick auf das Faktum der Förderung von ABWF/QUEM durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Interesse, die eigene Arbeit in ihrer Bedeutung für weitere bildungspolitische Entscheidungen über die Förderung von Entwicklungsprogrammen auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Eingeschlossen in dieses Interesse ist der Wunsch, durch die Evaluation gesicherte Hinweise auf die Passung der ABWF/ QUEM-Programmatik „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mit den Entwicklungsbedarfen und -möglichkeiten von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zu gewinnen.

Im *wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhang* über die berufliche Weiterbildung werden seit einiger Zeit die Diskrepanzen zwischen neuen Anforderungen an die professionelle pädagogische Tätigkeit und den sich zum Teil drastisch verändernden rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen thematisiert. Die Befürchtungen der Experten gehen dahin, dass die berufliche Weiterbildung infolge einer zu kurz greifenden und teilweise nur scheinbaren Wettbewerbsförderung von bildungspolitischer Seite einen – mittelfristig auch wirtschaftlich spürbaren – Bedeutungsverlust erleidet. Allerdings wird im wissenschaftlichen Kontext auch das Fehlen von empirisch gesicherten Erkenntnissen bemerkt, die Aufschluss darüber geben, wie und mit welchen Konsequenzen für die Bildungsarbeit die sich verändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen in der Praxis aufgenommen werden. Hieran anknüpfend kann ein Interesse der Wissenschaft an empirisch gesicherten Erkenntnissen über die Bedeutung von Entwicklungsprojekten für die Einrichtungen vermutet werden, die sich in dem genannten Spannungsfeld behaupten müssen.

Das DIE als wissenschaftliches Serviceinstitut hatte zudem ein spezifisches Eigeninteresse, Evaluationsverfahren und -instrumente weiter zu entwickeln, die angemessen den Nutzen und die Nachhaltigkeit dieser neuen Typen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten erfassen können. Neu und insofern atypisch ist das Projektfeld, weil es Suchbewegungen, Umwege, Anpassungen an veränderte Umfelder toleriert und weil Prozess- und Ergebnisoffenheit als konstitutiv für das Gelingen begriffen werden.

Die *Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung* selbst könnten ein Interesse an der Evaluation von LiWE-Projekten haben, weil sie ein empirisch gesichertes Wissen darüber bietet, was es für Einrichtungen bedeutet, selbstorganisiertes Lernen zum Leitgesichtspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen. Des Weiteren dürften die Einrichtungen aber auch ein Interesse an vertiefenden Einsichten darüber haben, welche organisatorischen Entwicklungsmöglichkeiten mit der Durchführung von (geförderten) Entwicklungsprojekten zur Kompetenzentwicklung eröffnet werden und welches Engagement die Einrichtungen zur nutzbringenden Projektdurchführung selbst einbringen müssen.

Für die Vertreter der *Bildungspolitik des Bundes* könnte es von Bedeutung sein, ein empirisch gesichertes Wissen über die strukturellen und qualitativen Effekte einer staatlichen Förderpolitik im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu gewinnen. Auch sollte hier das Interesse bestehen, empirisch gesichertes Wissen über die Folgen von bildungspolitischen Entscheidungen und deren Auswirkungen auf die Entwicklungen in der Praxis der beruflichen Weiterbildung zu gewinnen, um daraus Entscheidungsgrundlagen zu entwickeln.

2.2 Die Form der Evaluation und ihr theoretischer Bezugsrahmen

Die Evaluation von LiWE-Projekten orientierte sich an einem wissenschaftlichen Evaluationsverständnis, wie es in der neueren Fachliteratur zur Evaluationsforschung beschrieben wird (vgl. Stockmann 2004). Demnach sind Evaluationen wissenschaftliche Prüfverfahren, die durchgeführt werden, indem Daten erhoben, ausgewertet und anschließend bewertet werden. Evaluationen sind Teil der angewandten empirischen Sozialforschung. Für die Datenerhebung werden systematisch objektivierende Verfahren der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung angewendet. Die Datenauswertung und -bewertung erfolgt anhand von explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt ausgerichteten, festgelegten Analyse Kriterien. Die im Rahmen von Evaluationen verwendeten Kriterien orientieren sich in aller Regel am Nutzen eines Gegenstandes, Sachverhaltes oder Entwicklungsprozesses für bestimmte Personen, Gruppen oder Organisationen (vgl. ebd, S. 13).

Die zu evaluierenden LiWE-Projekte sind vor allem in folgenden Hinsichten schwer zu fassende Evaluationsgegenstände (vgl. Aulerich 2005b):

- Erstens handelt es sich um Projekte, die zum Zeitpunkt ihrer Evaluation bereits „abgeschlossen“ waren, d. h., die Projektförderung ist nicht mehr gegeben.
- Zweitens handelt es sich um Projekte, die in den vergleichsweise komplex aufgebauten LiWE-Zusammenhang eingebettet waren und von daher kaum als isolierte Gegenstände zu betrachten sind (vgl. die Projektübersicht auf: http://www.abwf.de/main/programm/frame_html, letzter Zugriff 15.8.2007).
- Drittens handelt es sich um systemisch begründete, „ergebnisoffene“ Entwicklungsprojekte, d. h., sie waren weniger auf die Erreichung einer vorgegebenen oder selbst gesetzten Zielsetzung hin ausgerichtet. Es ging vielmehr um einen Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen, der von den Beteiligten in seinen einzelnen Schritten sowie in seinem Verlauf kontinuierlich als in den Einrichtungen selbst geschaffene Bedingung für weitere Veränderungsschritte beobachtet, reflektiert und bewertet wurde.

Zusammengenommen machen die genannten Punkte deutlich, dass damit einer „lehrbuchmäßigen“ Dimensionierung der Evaluation als einer formativen oder summativen Evaluation Grenzen gesetzt waren. Der Zeitpunkt der Evaluation war so angesetzt, dass eine formative, d. h. aktiv gestaltende, prozessorientierte, konstruktive Evaluation nicht mehr möglich war. Die Einbettung und die prozessuale Ausrichtung der Projekte setzten wiederum einer klassischen summativen, d. h. zusammenfassenden und ergebnisorientierten Evaluation deutliche Grenzen.

Entsprechend dieser Schwierigkeit griffen für die Evaluation von LiWE-Projekten auch die gängigen theoretischen und methodischen Perspektiven zu kurz. Es erschien nicht sinnvoll, der Evaluation die erkenntnistheoretischen und methodologischen Prämissen der sozialwissenschaftlichen Handlungsforschung zugrunde zu legen (vgl. Thonhauser 1999), d. h. in emanzipatorischer Haltung eine unmittelbare Beteiligung der Evaluatoren an den Evaluationsobjekten anzustreben – dies hätte einen im Gang befindlichen Prozess vorausgesetzt. Zudem wäre es nicht nützlich gewesen, ein experimentelles Forschungsdesign (z. B. standardisierte Befragung, Experiment) anzuwenden, das in distanzierter wissenschaftlicher Haltung auf die Herausarbeitung von kausalen Beziehungen zwischen Variablen und auf die Bewertung dieser Zusammenhänge anhand eines gegebenen „Soll-Zustandes“ bzw. eines zu erreichenden Ziels ausgerichtet ist (vgl. Stockmann 2004, S. 20 ff.).

Im Anschluss an diese Überlegungen wurde im Projekt „Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte“ eine alternative Evaluationsform umgesetzt, die zwar Elemente der genannten Dimensionen sowie theoretisch-methodische Ausgangspunkte für Evaluationen aufnahm, diese jedoch in einen angemessenen gegenstandsbezogenen Rahmen einfasste. Die Konturen dieser Evaluationsform, die wir der Kürze halber als *dialogisch-bilanzierende Evaluation* bezeichnen, werden nachfolgend skizziert:

Erkenntnistheoretische Grundlagen: Die von uns praktizierte dialogisch-bilanzierende Evaluation knüpft an die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus an, wonach jegliche soziale Wirklichkeit als ein kommunikativ erwirktes, ausgehandeltes, vereinbartes Konstrukt angesehen werden muss. Entsprechend dieser erkenntnistheoretischen Position sind grundsätzlich keine beobachtungsunabhängigen bzw. „objektiven“ Aussagen über die Wirklichkeit möglich. Vielmehr muss in Rechnung gestellt werden, dass alles, was in sozialen Praxisfeldern als „Wirklichkeit“ behandelt wird, das – stets vorläufige – Resultat des Zusammenspiels von akteurs- und kontextabhängigen Beobachtungen und Kommunikationen ist (vgl. Luhmann 1991, Bardmann 1994, von Foerster u. a. 1998). Folglich ist in dieser Perspektive auch die Evaluation selbst als eine wissenschaftliche Beobachtungs- und Kommunikationsleistung zu betrachten, die keine letztgültigen Aussagen über die Beschaffenheit der Evaluationsgegenstände zu liefern vermag. Wohl aber kann eine konstruktivistisch begründete Evaluation den Anspruch erheben, durch eine *spezifische, durch die Praxis selbst nicht zu leistende Beobachtung und Einschätzung des Gegenstandes* Aussagen über dessen mögliche Weiterentwicklung zu machen. Diese Betrachtungsweise erforderte in der Evaluation von LiWE-Projekten ,

- a) zu berücksichtigen, dass die Bedeutung und der Nutzen der LiWE-Projekte allein durch die verschiedenen an den Projekten beteiligten Akteure hervorgebracht werden,
- b) in Rechnung zu stellen, dass die im Rahmen der Evaluation vorgenommenen Beobachtungs- und Beschreibungsleistungen ebenfalls Beiträge in einem Netzwerk von akteurs- und kontextbezogenen Projekt- und Nutzeninterpretationen sind,
- c) die Perspektiven und Nutzenaspekte der Projektbeteiligten systematisch in Beziehung zueinander zu bringen, um auf dieser Basis evaluationseigene, differenzierte Nutzeinschätzungen der untersuchten LiWE-Projekte zu generieren.

Dialog als entwicklungsorientierte Kommunikationsform: Wenn davon auszugehen war, dass die Bedeutung und der Nutzen von LiWE-Projekten durch die Projektbeteiligten hervorgebracht werden, dann legte dies in der Evaluation den Verzicht auf eine Vorab-Festlegung von Bewertungskriterien nahe. Stattdessen war ein Verfahren zu wählen, das den an den Projekten beteiligten Akteuren genügend Spielraum zur Artikulation ihrer jeweils eigenen Sichtweisen geben würde. Im Projekt „Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte“ wurde daher der Dialog als angemessenes kommunikatives Verfahren zur Ermittlung der Kriterien gewählt, an denen die Bedeutung und der Nutzen der LiWE-Projekte abgelesen werden sollten.

Der „Dialog“ bezeichnet hierbei nicht – wie im alltagsweltlichen Verständnis – ein Zwiegespräch, sondern eine spezifische Kommunikationsform, die die an der Kommunikation Beteiligten in eine gleichberechtigte Redeposition bringt. Der Vorteil des Dialogs gegenüber anderen Kommunikationsformen (z. B. Belehrung, Befragung) ist darin zu sehen, dass ein Fokussieren oder ein Übergehen von Positionen strukturell erschwert wird. Im Dialog finden viel-

mehr alle Redepositionen gleichermaßen Beachtung. Daher lässt der Dialog die Verschiedenheit von Erwartungen, Ansprüchen, Einschätzungen und Bewertungen eines Sachverhaltes und somit dessen vielschichtige Realität besonders deutlich werden. Genau dies macht den Dialog als besondere, Zusammenarbeit und mithin Entwicklung anregende Kommunikationsform relevant (vgl. Dietz 2001, 2004).

Im Rahmen der Evaluation von LiWE-Projekten wurde der Dialog als eine gleichermaßen auf die Erfahrung wie auch auf die Zukunftsvorstellungen der Projektbeteiligten gerichtete, entwicklungsorientierte Kommunikationsform eingesetzt. Dies geschah in zwei Hinsichten: bei der Auftragsklärung und Zielbestimmung der Evaluation gemeinsam mit dem Auftraggeber ABWF/QUEM und bei der Durchführung der Erhebung in projektdurchführenden Weiterbildungseinrichtungen. Damit wurde erreicht, dass die Evaluation – gemäß den aus der Handlungsforschung stammenden Gütekriterien für Evaluationen (vgl. Stockmann 2004, S. 21) – die Perspektiven und Relevanzsetzungen sowohl der Fördererseite wie auch der Teilnehmerseite in Bezug auf Bedeutung und Nutzen der LiWE-Projekte transparent hielt. Nicht zuletzt gewährte das dialogische Verfahren den beteiligten Akteuren auch Einblicke in den Beitrag, der durch die Evaluation bzw. die Evaluatoren selbst an der Ermittlung der evaluationsrelevanten Analyse Kriterien geliefert wurde.

Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven und Einschätzungen der Akteure bei der Ermittlung der evaluationsrelevanten Analyse Kriterien implizierte, dass die Evaluation nicht im Sinn einer vornehmlich oder ausschließlich an kausalen Beziehungen interessierten Zielerreichungskontrolle betrieben werden konnte, sondern als eine bilanzierende, entwicklungsorientierte Bewertung angelegt werden musste. Dies entsprach zudem der bereits genannten prozessualen Ausrichtung der LiWE-Projekte.

Bilanzierung als Bewertungsmodus: Die Bilanzierung war rekonstruktiv angelegt, d. h., sie erfolgte in der Rückschau auf bereits vollzogene Prozesse. Gegenüber der Zielerreichungskontrolle hat die Bilanzierung vor allem den Vorteil, dass die Rekonstruktion nicht sogleich unter dem Gesichtspunkt der Offenlegung von Erfolgsfaktoren oder Defiziten betrieben wird, sondern dass Vor- und Nachteile eines Prozesses, Aufwendungen und Nutzenaspekte gleichermaßen belichtet und zur Ermittlung einer ausgewogenen Gesamteinschätzung in Rechnung gestellt werden können. Die Bilanzierung regt die Bilanzierenden in diesem Sinn auch zur Aktivierung von alternativen Sichtweisen auf den jeweils rekonstruierten Prozess an. Dadurch fördert eine bilanzierende Bewertung eine vergleichsweise „tiefenscharfe“ Ausleuchtung und fundierte Einschätzung des jeweils rückblickend betrachteten Prozesses. Dies wiederum bürgt insofern für eine entwicklungsorientierte Bewertung, als die Bilanzierung – anders als die Zielerreichungskontrolle – gewissermaßen in einem Horizont des „Noch“- bzw. „Auch-Möglichen“ betrieben wird bzw. diesen Möglichkeitshorizont *im Prozess* selbst mit erzeugt.

Da im Rahmen der Evaluation von LiWE-Projekten die Projektbeteiligten in Weiterbildungseinrichtungen zur Bilanzierung angeregt wurden, kann gesagt werden, dass die Evaluation auch den Gütekriterien der sozialen Kommunikation und der entwicklungsorientierten Intervention im weitesten Sinn (vgl. Stockmann 2004, S. 21) Rechnung trug.

Qualitatives Untersuchungsdesign: Die genannten Eckpunkte dieser als dialogisch-bilanzierend charakterisierten Evaluationsform verweisen in methodischer Hinsicht auf ein Erhebungsverfahren, das auf den Einsatz qualitativer empirischer Methoden setzt.

2.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Die Evaluation von LiWE-Projekten bezog sich primär auf die Gewinnung von Erkenntnissen über den Nutzen, den diese Projekte für die projektnehmenden Einrichtungen haben. Insofern bilden die Projekte in der empirischen Untersuchung die *unabhängige Variable*. D. h., sie wurden in der empirischen Untersuchung als die in jedem Fall gegebenen „Stellgrößen“ angenommen, die Veränderungen und Entwicklungen in den beteiligten Einrichtungen anregen. Demgegenüber wurden die durch die Projekte angestoßenen und vorgebrachten Veränderungen in den Einrichtungen – also das wie auch immer geartete „Lernen“ – als *abhängige Variablen* angenommen.

Die Projekte verstehen wir dabei als „systemische Interventionen“ (Aulerich 2005b, S. 13 f), die auf die verschiedenen Bereiche und Ebenen der projektnehmenden Einrichtungen gewirkt haben. Mit dieser Bezeichnung greifen wir die den LiWE-Projekten zugrunde gelegte Entwicklungsvorstellung auf. Seitens ABWF/QUEM wurde davon ausgegangen, dass die Projekte zwar unterschiedliche „Einstiege“ in die Entwicklung einer kompetenzförderlichen Lernkultur gewählt haben, wobei hier die vorgegebenen Projektschwerpunkte (s. Kapitel 1.2) den jeweiligen Einstieg markieren. Zugleich wurde aber davon ausgegangen, dass es im Projektverlauf zu weiterreichenden Effekten kommen würde. Das heißt, unabhängig davon, welcher Einstieg gewählt wurde, wurde in den projektnehmenden Einrichtungen eine Auseinandersetzung mit den Annahmen der Kompetenzentwicklung und des selbstorganisierten Lernens sowohl auf den Ebenen des Lernens und des pädagogischen Handelns als auch auf der Leitungs- und Organisationsebene vermutet. Insofern bildeten die verschiedenen Projektschwerpunkte unterschiedliche Ansatzpunkte für Entwicklungsprozesse, die letztlich auf alle Bereiche und Ebenen von Weiterbildungseinrichtungen mehr oder weniger stark ausstrahlen. In diesem Sinn werden die Projekte – unabhängig von ihren jeweiligen Inhalten – formal als „systemische Interventionen“ begreifbar und mithin als Ausgangspunkte für vergleichende Betrachtungen von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen in den projektnehmenden Einrichtungen plausibel.

2.3.1 Auswahl der LiWE-Projekte

Im Einvernehmen mit dem Auftraggeber wurden für Untersuchung Projekte ausgewählt, die bereits abgeschlossen waren. Dies war notwendig, weil es darum ging, langfristig nachhaltige Nutzeffekte zu untersuchen, die über das Ende der Projekte hinaus wirksam sind.

Zudem wurde mit dem Auftraggeber vereinbart, die Projekte in den Einrichtungen ohne die diesen Projekten zugeordnete wissenschaftliche Begleitung zu untersuchen. Dies diente dazu, die Neutralität der Evaluation zu wahren und eine Verzerrung der Ergebnisse durch die Vermischung von wissenschaftlicher Prozessbegleitung und Ergebnisevaluation zu vermeiden.

Für die Evaluation wurden Projekte aus allen vier inhaltlichen „Einstiegen“ herangezogen. Damit sollte ein Vergleich der Wirkung der LiWE-Projekte mit unterschiedlichen Zugängen zu SOL und Kompetenzentwicklung ermöglicht und es sollten Antworten auf die Frage „*Welche Prozesse wurden in allen Projekten initiiert, welche nur in Projekten mit bestimmten Einstiegen?*“ gefunden werden.

Da aufgrund der großen Zahl von insgesamt 27 durchgeführten Projekten in den genannten Themenschwerpunkten² nicht alle teilnehmenden Institutionen befragt werden konnten, wurde eine Auswahl getroffen, die sich wie folgt auf die verschiedenen Schwerpunkte verteilt:

Schwerpunkt	Anzahl ausgewählter Projekte	Anzahl aller Projekte im LiWE-Projektbereich
Organisationsentwicklung (OE)	3	12
Personalentwicklung (PE)	1	3
Lernberatung/neue Lernkonzepte (LK)	2	8
Kompetenzerfassung (KE)	2	4

Es wurden aus jedem inhaltlichen Bereich ein Viertel bis die Hälfte der Projekte bzw. die betreffenden Weiterbildungseinrichtungen in die Evaluation einbezogen: drei von zwölf aus dem Einstieg Organisationsentwicklung, eins von dreien aus dem Einstieg Personalentwicklung, zwei von acht Projekten aus dem Einstieg Lernberatung/neue Lernkonzepte und zwei von vieren aus dem Einstieg Kompetenzerfassung. Insgesamt wurden also acht Projekte aus den vier inhaltlichen Schwerpunkten evaluiert. Bei der Fallauswahl wurde des Weiteren darauf geachtet, eine größtmögliche Heterogenität im Sinn einer großen Bandbreite unter-

² Die Projekte des LiWE-Programmbereichs mit dem Schwerpunkt „Neue Lerndienstleistungen“ blieben in Abstimmung mit dem Auftraggeber in der Evaluation unberücksichtigt.

schiedlicher Weiterbildungseinrichtungen sicherzustellen. Damit entsprach dieses Vorgehen dem Ziel des theoretischen Samplings, bezüglich der Untersuchungskriterien möglichst maximale Kontraste in den ausgewählten Fällen zu erreichen (vgl. Glaser/Strauss 1998).

2.3.2 Untersuchungsebenen

Die ausgewählten Projekte wurden daraufhin untersucht, welche Art von Veränderungen und Entwicklungen sie in den Einrichtungen angestoßen haben. Dabei wurde nicht gänzlich offen nach Veränderungen gefahndet; vielmehr geht es hier der Anschluss an die von ABWF/QUEM formulierte Bedeutung und Funktion der LiWE-Projekte zu suchen. Das Augenmerk der Untersuchung richtete sich auf Prozesse des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen, genauer: des Erlernens von selbstorganisiertem Lernen bzw. der Kompetenzentwicklung sowie auf organisationsstrukturelle Veränderungen, die wir als Anzeichen für die Effektivität und Nachhaltigkeit des besagten Lernens in den Einrichtungen interpretiert haben.

Zur Untersuchung von Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wurden unterschiedliche Untersuchungsebenen berücksichtigt, auf denen die verschiedenen Akteure verortet wurden. Dabei handelt es sich zunächst um die Ebenen

- Lernen,
- Pädagogisches Handeln,
- Management.

Zusätzlich wurde die letztlich nur interpretativ zu erschließende Ebene „Organisation“ als eigenständige Untersuchungsebene mitberücksichtigt. Einbezogen wurden also insgesamt vier Untersuchungsebenen, wobei die drei Ebenen „Lernen“, „Pädagogisches Handeln“ und „Management“ personalen Charakter haben und die Ebene „Organisation“ zum einen aus den Aussagen der Interviewten Gestalt annahm und zum anderen durch die Feldbeobachtungen insbesondere in Bezug auf Leitbild- und Strukturveränderungen erfasst wurde. Welche feldspezifischen Besonderheiten bei der Untersuchung der vier genannten Ebenen zu berücksichtigen waren, sei im Folgenden kurz erwähnt (Näheres dazu im Kapitel 3).

Ebene „Lernen“: Diese Ebene stellte sich als sehr facettenreich dar. Die Spannbreite der einbezogenen Lernenden reichte von Rehabilitanden in der beruflichen Weiterbildung, deren Lern- und Leistungsvermögen aufgrund ihrer Krankheit bzw. Behinderung z. T. sehr stark eingeschränkt war, bis hin zu Fachkräften in der Weiterbildung von Pflegekräften, die teilweise auch eine Schulleiterfunktion innehatten. Es war daher von unterschiedlichen Niveaus in der Reflexion des je eigenen Lernens bzw. der eigenen Lernkompetenz auszugehen.

Ebene „Pädagogisches Handeln“: Der Begriff „Pädagogisches Handeln“ wurde aus mehreren Gründen gewählt. Zum einen verbietet sich bei den in die Projekte Involvierten der Begriff „Lehren“, weil in den Projekten der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen Bestandteil der Konzeption war. Zum anderen soll der Begriff verdeutlichen, dass sich unter den pädagogisch Tätigen unterschiedliche Berufsgruppen befanden. Die Bandbreite reichte vom Ausbilder über den Lehrer und Psychologen bis hin zum promovierten Ethnologen und die Gemeinsamkeit bestand nur darin, im erwachsenenpädagogischen Feld tätig zu sein und sich mit der Programmatik von LiWE theoretisch und in der praktischen Umsetzung beschäftigt zu haben.

Ebene „Management“: Auf dieser Ebene zeigten sich ebenfalls erhebliche Unterschiede. In einem Projekt war z. B. eine Personalverantwortung überhaupt nicht gegeben (genossenschaftliche Struktur mit traditionellem Kollektivverständnis), bei anderen Projekten erreichte sie die Dimensionen eines Mittelbetriebes. Einbezogen waren nicht nur Führungskräfte der obersten Hierarchieebene, sondern auch Abteilungsleiter, wenn ein Projekt nur in einem Teilbereich der Einrichtung realisiert worden war.

Ebene „Organisation“: Die Ebene „Organisation“ bot hinsichtlich ihrer Erfassung ähnliche Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit. Daher wurde das Untersuchungsinteresse auf solche strukturellen Aspekte hin zugespitzt, die in der organisationswissenschaftlichen Debatte unstrittig als Anzeichen für eine „lernende Organisation“ angesehen werden, darunter Spielräume zur kollegialen Kommunikation und Kooperation, partizipative Entscheidungsstrukturen, Wissensmanagement sowie die Ermöglichung selbstorganisierter pädagogischer Arbeit.

2.3.3 Operationalisierung „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“

Der Begriff „Lernen“ im Sinn einer Aktivität wurde im Rahmen der Untersuchung prinzipiell und ausschließlich auf Personen bezogen. Lernen betrachten wir im Anschluss an den aktuellen Stand der pädagogischen Begriffsbildung als eine letztlich durch den Lernenden selbst initiierte, organisierte und gesteuerte Aktivität (vgl. Knowles 1980, Weinert 1982, Holzkamp 1982, Siebert 2004). In diesem Verständnis beinhaltet alles Lernen neben dem Aspekt der Wissensaneignung stets auch den Aspekt der Entwicklung eines mehr oder weniger reflektierten Verhältnisses der Lernenden zur Aktivität des Lernens. Entsprechend waren die zu evaluierenden LiWE-Projekte zur Förderung des selbstorganisierten Lernens und zur Kompetenzentwicklung daraufhin zu untersuchen, ob und wie sie in den projektnehmenden Einrichtungen auf den verschiedenen Untersuchungsebenen eben diese Lernkompetenzen zu verbessern halfen.

Dabei gingen wir davon aus, dass auf den Ebenen „Lernen“, „Pädagogisches Handeln“ und „Management“ mit unterschiedlichen Ausrichtungen in der Kompetenzentwicklung zu rechnen war. Der „Sinn“ des Lernens und der Kompetenzentwicklung erschloss sich in der von uns eingenommenen Sicht nur durch die Berücksichtigung der jeweiligen Situation der Lernenden, die ihrerseits explizite oder implizite Erwartungen an das Lernen und die Kompetenzentwicklung hatten.

Zur besseren Orientierung der Auswertung und Analyse der erhobenen Daten wurde daher für die verschiedenen Untersuchungsebenen jeweils ein typischer „Fokus der Kompetenzentwicklung“ formuliert, der auf einschlägigen Feldbeobachtungen und -beschreibungen der Situationen von Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungskräften sowie auf darin enthaltenen, typischen Erwartungen an das Lernen und die Kompetenzentwicklung beruht (vgl. Behringer u. a. 2004, Gieseke 2003, Baldauf-Bergmann u. a. 2005).

Das Lernen von Organisationen bzw. organisationales Lernen wurde im Rahmen der Evaluation nicht in Betracht gezogen. Schon angesichts der bestehenden Unschärfen in der organisationswissenschaftlichen Begriffsbestimmung (vgl. Dierkes 2001) musste dies als empirisch beobachtbarer Sachverhalt ausgeschlossen werden. Gleichwohl konnten wir auch für die Ebene der Organisation einen Fokus der Kompetenzentwicklung formulieren, der aus immer wieder genannten typischen Entwicklungsbedarfen und -zielen für Organisationen, die ihre Handlungsspielräume in einer sich verändernden Umwelt erhalten und erweitern müssen, abgeleitet wurde (vgl. Schäffter 2003, 2004).

2.3.4 Operationalisierung „Nutzen“

Zwar ging es in der Evaluation um die Erhebung von Nutzenaspekten, die die Befragten mit den LiWE-Projekten verbinden. Dennoch war die Erhebung nicht rein explorativ angelegt. Vielmehr ging es auch um die Frage, inwieweit die mit den LiWE-Projekten assoziierten Nutzenaspekte auf die von ABWF/QUEM formulierte Programmatik der Entwicklung einer auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernkultur bezogen waren. Daher wurde der auf den verschiedenen Untersuchungsebenen jeweils formulierte Fokus der Kompetenzentwicklung mit einem hypothetischen Nutzen kombiniert, der für die Auswertung und vor allem die Bewertung der mittels Interview erhobenen Daten orientierte Funktion hatte. Die Auswertung zielte dann darauf, die empirisch erhobenen Nutzenaspekte in ihrem Bezug zu dem hypothetisch angenommenen „Kernnutzen“ aufzuzeigen.

2.3.5 Untersuchungs- und Analysedimensionen

Die folgende schematische Darstellung soll verdeutlichen, wie die skizzierten Eckpunkte unseres Forschungsdesigns systematisch aufeinander bezogen waren:

Direkte Erhebung durch dialogisch-bilanzierende Expertengespräche

Untersuchungs-ebene	Akteur	Fokus der Kompetenz-entwicklung	Nutzen (hypothetisch)
Lernen	Teilnehmende	Verbesserung der <i>individuellen Lernkompetenz</i>	Reflexion des eigenen Lernprozesses; Reflexion von Lernbedürfnissen, Lernzielen, erforderlichen Ressourcen, Lernstrategien und Bewertung von Lernergebnissen
Pädagogisches Handeln	Pädagogisch Tätige	Verbesserung der <i>pädagogischen Professionalität</i> in Bezug auf selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung	Objektivierung und Systematisierung des pädagogischen Handelns; Übernahme von Eigenverantwortung für didaktische Planung, Beratung und Vermittlung kompetenzförderlicher Lernkonzepte
Management	Leitungskräfte	Verbesserung der <i>Planungs- und Führungskompetenz</i> in Bezug auf dezentral verantwortete pädagogische Arbeit	Verbreiterung des eigenen Wissens- und Kompetenzspektrums in Bezug auf kompetenzorientierte Organisationsentwicklung, Prozesssteuerung, Personalführung

Interpretative Erschließung

Organisation		Entwicklung von kompetenzförderlichen Kommunikations- und Kooperationsverhältnissen	Erhöhung von struktureller Flexibilität und lebensweltlicher Anpassungsfähigkeit von Angeboten
--------------	--	---	--

2.3.6 Analysematrix

Entsprechend der vorgenommenen Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes wurde eine Analysematrix entwickelt, die die Auswertung und evaluative Einschätzung der mittels leitfadengestützten, dialogisch-bilanzierenden Expertengesprächen erhobenen Daten fokussierte:

Projekt	Lernen	Pädagogisches Handeln	Management	Organisation	Evaluative Einschätzung
OE – 1					
OE – 2					
OE – 3					
PE – 1					
LK – 1					
LK – 2					
KE – 1					
KE – 2					
Evaluative Einschätzung					

Die Analysematrix erlaubte es, die Projekte im Einzelnen und in ihren verschiedenen Untersuchungsebenen zu untersuchen und einzuschätzen, aber auch projektübergreifende und somit vergleichende Beurteilungen vorzunehmen. Überdies konnte analysiert werden, inwiefern die Projekte gemäß der ihnen zugeschriebenen Bedeutung als „systemische Interventionen“ wirksam wurden. Schließlich ermöglichte die Matrix es auch, nachzuzeichnen und einzuschätzen, ob durch die unterschiedlichen „Einstiege“ auch unterschiedlich akzentuierte Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen angestoßen wurden bzw. ob und inwiefern es trotz verschiedener „Einstiege“ zu ähnlichen Ausprägungen in den Veränderungs- und Entwicklungsprozessen kam.

Zudem lieferte die Analyse auch Hinweise auf die wechselseitigen Wahrnehmungen und Einschätzungen der berücksichtigten Akteursgruppen – Teilnehmende, pädagogisch Tätige und Führungskräfte. Ziel war es, darzustellen, inwiefern die LiWE-Projekte auch dazu beigetragen haben, das Verständnis dafür zu erleichtern, dass die Art und die Qualität von Lernprozessen und – darin eingeschlossen – Lernerfolgen wesentlich von einem Beziehungsgeflecht und dem konstruktiven Zusammenwirken der am Lernprozess beteiligten Akteure abhängen. Es ging also auch darum, den Beitrag der LiWE-Projekte für die Verknüpfungsleistungen der Akteure auszuloten, die nötig waren, um der Entwicklung einer kompetenzförder-

lichen Lernkultur, wie sie in der QUEM-Programmatik beschrieben wird, Vorschub zu leisten (vgl. ähnlich: von Kuchler/Schäffter 1997, S. 88 ff.).

2.4 Methoden und Instrumente der Datenerhebung

Gemäß der bereits angesprochenen Form der Evaluation, die wir als dialogisch-bilanzierend beschreiben, orientierten sich die verwendeten Methoden und Instrumente der Datenerhebung an den Vorgaben der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick u. a. 2000, Brüsemeister 2000). Eine Ausgangsannahme der qualitativen Sozialforschung besteht darin, dass soziale Wirklichkeit eine immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv „hergestellte“ und konstruierte Wirklichkeit ist. Insofern geht es nicht um die Erfassung einer objektiv gegebenen Wirklichkeit, sondern um die Rekonstruktion der kommunikativ erwirkten und gefestigten Muster von Deutungen und Interpretationen, die in einem empirischen Kontext die Wirklichkeitserfahrungen und das Handeln von Beteiligten orientieren und leiten. Weiterhin wird in der qualitativen Sozialforschung davon ausgegangen, dass die in einem empirischen Wirklichkeitsausschnitt kursierenden Deutungen und Interpretationen durch mittels Interview angelegte Erzählungen von Beteiligten erhoben werden können. Denn, so die Annahme, jede Äußerung ist rückgebunden an den Kontext, auf den sie sich bezieht. Daher können aus den Äußerungen der Beteiligten Rückschlüsse auf die in einem Kontext wirkenden „Konzepte“ oder „Muster“ gezogen werden, die die Wirklichkeitserfahrung strukturieren, auf die hin Beteiligte ihr Handeln ausrichten. Die qualitative Forschung zielt mithin auf die Rekonstruktion von *Sinn* bzw. von subjektiven Sichtweisen bzw. Wirklichkeitskonstruktionen; ihr Forschungsauftrag ist es, einen verstehenden Zugang zu empirischen Feldern zu gewinnen (vgl. Helfferich 2005, S. 19 ff.).

Die Annahmen der qualitativen Sozialforschung wurden im Rahmen der Evaluation von LiWE-Projekten kontextspezifisch weitergeführt. Das heißt, es wurde davon ausgegangen, dass die Bedeutung, die Leistung und mithin auch der Nutzen von LiWE-Projekten nicht objektiv gegeben waren, sondern im Verlauf der Projektarbeit durch die direkt an den Projekten Beteiligten interaktiv hergestellt wurden. Dementsprechend ließen sich Aussagen über den Nutzen der Projekte nur über die Sichtweisen der beteiligten Akteure gewinnen. Weiterhin wurde angenommen, dass die Bedeutung und der Nutzen der LiWE-Projekte nicht eindeutig und letztgültig zu erschließen waren. Eher muss von mehr oder weniger umfangreichen Bedeutungskomplexen ausgegangen werden, die sich in den projektnehmenden Einrichtungen durch die Aktivierung von – wiederum akteursabhängigen – Sichtweisen entwickeln würden. Die Aufgabe der Evaluation war es daher auch, die Mehrdeutigkeit und damit womöglich den multiplen Nutzen der LiWE-Projekte kenntlich zu machen, indem den verschiedenen akteursbezogenen Sichtweisen Rechnung getragen wurde.

Für die empirische Erhebung wurde die – auch in der pädagogischen Forschung verbreitete – Methode des Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991, 1997) für den Evaluationskontext aufbereitet und weitergeführt. Gesprächspartner in den Experteninterviews waren Leitungskräfte, pädagogisch Tätige und ehemalige Lernende der Weiterbildungseinrichtungen, in denen die ausgewählten Projekte durchgeführt worden waren.

2.4.1 Experteninterviews als Methode in der qualitativen Sozialforschung

Obwohl das Experteninterview in unterschiedlichen Forschungsfeldern eine verbreitete Anwendung findet, ist die methodische Diskussion des Verfahrens unterentwickelt. In der neueren Literatur finden sich dafür zwei einleuchtende Gründe: die Heterogenität von Experteninterviews und die mangelnde systematische methodologische Reflexion (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 18 ff.).

Die Heterogenität von Experteninterviews findet ihren Ausdruck in einem weit gespannten Spektrum, das von quantitativ orientierten Verfahren über Anwendungen, in denen Experten als einfache Informationslieferanten fungieren, bis hin zu einer dezidiert qualitativen Ausrichtung reicht (vgl. z. B. Meuser/Nagel 1991). „Das Experteninterview gibt es nicht. Und es ist auch kaum zu erwarten, dass die empirischen Sozialforscher sich demnächst auf ein einheitliches Konzept einigen“ (Bogner/Menz 2002, S. 20). Aber die Autoren wenden sich in diesem Kontext nicht nur gegen die These einer einheitlichen Methode des Experteninterviews, sondern beschreiben zugleich auch drei unterschiedliche Formen, die sie in Abhängigkeit von deren erkenntnisleitender Funktion definieren: das explorative, das systematisierende und das theoriegenerierende Experteninterview.

Das *explorative Experteninterview* ist sozusagen die Urform, wie sie auch die quantitative Forschung seit langem einsetzt. Es dient der Orientierung in einem neuen oder komplexen bzw. sich stark wandelnden Untersuchungsfeld, oft auch, um von den Experten Kontextwissen über die eigentliche Zielgruppe der Untersuchung zu erhalten. Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der Interviewdaten spielen bei diesem auf die thematische Sondierung fokussierten Verfahren nur eine untergeordnete Rolle.

Das *systematisierende Experteninterview*, das forschungspraktisch dominiert, kann als offenes Leitfadentinterview durchgeführt werden, ist den meisten Fällen aber, wie z. B. in der Delphi-Methode, als quantitative Wissensabfrage konzipiert. Sein Ziel ist die systematische und lückenlose Informationsgewinnung zu einem bestimmten Thema, bei dem der Experte aufgrund seines objektiven Wissens als Ratgeber auftreten kann.

Die dritte von Bogner und Menz erwähnte Form, das *theoriegenerierende Experteninterview*,

bezeichnet das von Meuser und Nagel entwickelte qualitative Verfahren. Es zielt auf die interpretative Rekonstruktion der subjektiven Handlungsorientierungen und impliziten Entscheidungsmaximen der als Experten betrachteten Informanten. Angestrebt wird eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung ihrer Wissensbestände, Weltbilder und Handlungsrou-tinen mit dem Ziel, das Funktionieren von Organisationen und Institutionen besser erklären zu können.

Als zweiter wichtiger Grund für die mangelnde methodische Fundierung kann Bogner/Menz (2002) zufolge das Fehlen systematischer methodologischer Reflexionen betrachtet werden, wie sie z. B. beim narrativen Interview (vgl. Schütze 1977) oder beim problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 1995) längst etabliert sind. Dies liegt daran, dass sich in der Regel nicht Experten für Methoden mit dem Experteninterview beschäftigen und darüber schreiben, sondern vor allem Anwender aus anderen Fachdisziplinen wie z. B. der Weiterbildungsfor-schung. Die Folge davon ist, dass eingehende methodische Betrachtungen eher die Aus-nahme bilden: „Die einschlägigen Studien und Forschungsberichte, die mit Experteninter-views arbeiten, beschränken sich in der Regel auf die Ergebnispräsentation“ (Bogner/Menz 2002, S. 21).

Ein weiterer Grund kann in der Entwicklung des qualitativen Paradigmas selbst liegen, das unter dem Vorzeichen einer teilweise bis heute anhaltenden „Fetischisierung einer möglichst schwach ausgeprägten Interviewer-Intervention“ (Trinczek 2002, S. 221) dem Einsatz des „leitfadengestützten Interviews als ‚schmutzigem‘ Verfahren“ (ebd.) lange ablehnend gegen-über stand, ganz zu schweigen von der quantitativen Methodendebatte, die Experteninter-views lange Zeit eher als (schlechte) Literatur denn als solide Wissenschaft ansah und ihr allenfalls „ermittelndes“ oder „informatorisches“ Potential zugestand.

Insgesamt betrachtet kann also ein Widerspruch konstatiert werden zwischen der großen Verbreitung von Experteninterviews in der anwendungsbezogenen empirischen Sozialfor-schung und ihrer Randständigkeit in methodologischer Hinsicht. In der qualitativen Debatte sind Experteninterviews nicht allgemein anerkannt und finden kaum Berücksichtigung in den Methodenlehrbüchern. Dabei brauchen, wie Bogner und Menz hervorheben, auch Experten-gespräche eine methodische Grundlegung: „Experteninterviews sind nicht einfach ‚Informati-onsgespräche‘, in denen auf eine methodisch mehr oder weniger beliebige Weise Wissen und Meinungen erhoben werden; genauso wie andere Erhebungstechniken bedürfen sie der sorgfältigen Begründung und theoretischen Fundierung“ (Bogner/Menz 2002, S. 16).

Erfreulicherweise hat sich in den letzten Jahren, ausgehend von dem Anfang der 1990er Jahre erschienenen klassischen Aufsatz von Meuser und Nagel eine – wenn auch noch be-scheidene – Diskussion zur methodischen Grundlegung des Experteninterviews entwickelt. In diesen theoretisch-konzeptionellen Arbeiten zur Methode des Experteninterviews sind im

Wesentlichen zwei Definitionen von Experten auszumachen, die im Folgenden dargelegt und auf ihre Anwendbarkeit für die Ziele der Evaluationsstudie hin geprüft werden.

2.4.1.1 Experten als Träger besonderer Wissensbestände

Die klassische und lange Zeit einzige Arbeit, die Experteninterviews methodisch reflektierte, stammt von Meuser und Nagel (1991). Merkmal des Expertenstatus der Befragten ist den Autoren zufolge, dass nicht die Gesamtperson, sondern ein spezifisch organisatorischer bzw. institutioneller Zusammenhang von Interesse ist. Es geht um bestimmte Ausschnitte individueller Erfahrung. Die Experten sind Funktionsträger in dem für die Untersuchung relevanten Organisationskontext. Gegenstand der Analyse ist der institutionelle Zusammenhang der zu untersuchenden Organisation, in dem die Person einen Faktor darstellt. Es geht also nicht um die Gesamtperson im Kontext ihres individuellen und kollektiven Lebenszusammenhangs, wie es z. B. bei der autobiographischen Methode nach Schütze (1977) der Fall ist.

Die Autoren nennen zwei Kriterien für die Qualifikation einer Person zum Experten. Als Experte ist ansprechbar, „[...]wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Die Expertenrolle ist demnach ein relationaler Status, der vom Forschungsinteresse, das nach bestimmten Personengruppen oder Entscheidungsprozessen fragt, bestimmt wird. Im Fall der Evaluationsstudie zu den LiWE-Projekten ging es um all jene Menschen, die Aussagen zu den im Prozess des Projektes eingetretenen Veränderungen machen können, die in Bezug auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen eingetreten waren.

In ihren weiteren Arbeiten und vor allem in der letztgenannten Veröffentlichung haben Meuser und Nagel (1997, 2002) die verschiedenen Facetten des Expertenstatus und den Unterschied zwischen Experten, Spezialisten und Laien systematischer betrachtet. Der Kern ihrer Definition besteht nun darin, dass Experten als Träger von Sonderwissensbeständen angesehen werden müssen (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 263 f.). Dieses Wissen erwerben sie durch die problemzentrierte Beschäftigung mit einem bestimmten Sachverhalt. Das bedeutet, dass als Experten nicht nur Personen interessant sind, die sich in ihrer Berufsrolle mit einem Thema auseinandersetzen, sondern alle Menschen, die aus einer bestimmten Problemsicht heraus systematisch Wissensbestände über einen den Forscher interessierenden Wirklichkeitsausschnitt erwerben.

Was die durch die LiWE-Projekte angeregten Lernprozesse betrifft, sind Experten also alle, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Problemsichten auf das Thema Lernen aktiv an den Projekten partizipiert haben, d. h. die an der Akkumulation von neuen Erfahrungswissensbe-

ständen im Bereich Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen beteiligt waren. Dazu gehören erstens die Lernenden, die wegen ihrer individuellen beruflichen Lebensplanung an einer Weiterbildung teilnahmen, zweitens die pädagogisch Tätigen, für die die Verbesserung ihrer beruflichen Kompetenzen im Fokus stand, und drittens die Leiter und Leiterinnen, die besonders an den Vorteilen SOL-basierter Lernprozesse für die Verbesserung ihrer Leitungstätigkeit und die Entwicklung und Zukunftsfähigkeit ihrer Einrichtung interessiert waren. Gerade durch die Unterschiedlichkeit der Problemdefinition, die von den einzelnen Expertengruppen vorgenommen wird, ist es möglich, die Forschungsfrage – hier nach dem Nutzen der LiWE-Projekte auf den unterschiedlichen Ebenen – in der gebotenen Komplexität zu beantworten.

Obwohl Meuser und Nagel den Expertenbegriff über die Berufsrolle hinaus erweitern, ist er nicht beliebig anwendbar. Nicht jeder, der z. B. etwas über selbstorganisierte Lernprozesse gehört hat, ohne aber ein inhaltliches Interesse daran zu entwickeln und sich aktiv handelnd einzubringen, ist als Experte zu betrachten. Er kann durchaus als Informant befragt werden, da vielleicht interessante Hintergrundaspekte sichtbar werden, aber es ist hier kein fundiertes Wissen im Sinn einer Expertise zu erwarten, da die aktive, systematische Beschäftigung mit dem Gegenstand und der Aufbau entsprechenden Handlungswissens fehlen.

2.4.1.2 Experten als Träger sozial relevanten oder praxiswirksamen Wissens

Demgegenüber haben andere Autoren eine Reformulierung des Expertenbegriffs versucht: Bogner und Menz (2002) zufolge bezieht sich das Forschungsinteresse weder auf ein Spezial- oder Sonderwissen noch auf einen (beruflichen) Funktionskontext, sondern auf die Chance des Experten, seine Deutungen in der Praxis umzusetzen – d. h. auf die soziale Wirkmächtigkeit von Experten und Expertinnen.

In ihrer Begründung diskutieren diese Autoren (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 39 ff.) zunächst die drei bisher in der Forschung verwendeten Expertenbegriffe.

Der *voluntaristische Expertenbegriff* geht davon aus, dass jeder Mensch Experte bzw. Expertin seines bzw. ihres Lebens ist, über spezifisches Wissen zur Bewältigung des eigenen Alltags verfügt. Zu Recht kritisieren die Autoren die Beliebigkeit dieser Definition sowohl aus methodischer als auch aus analytischer Perspektive. Methodisch können Alltagswissensbestände auch sehr gut mit anderen (narrativen oder problemzentrierten) Interviewformen erhoben werden. Theoretisch ist es problematisch, wenn jede/r qua Definition ein „Experte“ ist und in der Folge die reale Macht von Experten z. B. in gesellschaftlichen Organisationen analytisch unsichtbar wird.

Die *konstruktivistische Begrifflichkeit des Expertentums* hebt darauf ab, wie einer Person die

Rolle als Experte zugeschrieben wird. Dabei kann man eine methodisch-relational motivierte von einer sozial-repräsentationalen Zuschreibung unterscheiden.

Im ersten Fall wird anerkannt, dass der Expertenstatus auch das Konstrukt eines bestimmten Forschungsinteresses ist: Experte ist demnach jede Person, von der der Forscher erwartet, dass sie relevantes Wissen zum Untersuchungsthema beisteuern kann. Für unsere Evaluationsstudie bedeutet dies, dass jede Person, die sich im Kontext der beteiligten Organisationen bewegt hat und Aussagen zum Nutzen der LiWE-Projekte machen kann, als Experte zu betrachten ist. Das betrifft ausdrücklich auch Befragte auf unteren Hierarchieebenen der Weiterbildungseinrichtungen, die aus der Sicht der Organisation nicht zu den Experten gerechnet werden, wie z. B. die Lernenden.

Mit dem Hinweis auf die Perspektive der Organisation ist der zweite Aspekt eines konstruktivistischen Expertenbegriffs angesprochen, der sozial-repräsentationaler Ansatz, demzufolge ein Experte derjenige ist, dem die Gesellschaft den Expertenstatus zuschreibt. Das sind in der Regel Eliten, also Leitungsspitzen in Organisationen, oder Spezialisten, deren Expertise allgemein als bedeutend anerkannt ist.

Methodisch-relationaler und sozial-repräsentationaler Ansatz sind in der Forschungspraxis nicht zu trennen: Über die Konstruktion von Experten entscheiden immer das Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität.

Der *wissenssoziologische Expertenbegriff*, der in der Methodendiskussion großen Einfluss hat, liegt dem theoriegenerierenden Experteninterview zugrunde, also der von Meuser und Nagel entwickelten qualitativen Variante. Experten werden über die spezifische Struktur ihres Wissens definiert, die in einem interpretativen Verfahren erhoben werden soll. Die grundlegenden Relevanzen des Experten im Funktionskontext der Organisation und sein implizites Wissen sind nicht direkt zu erfragen, sondern müssen rekonstruiert werden.

Es ist leicht nachvollziehbar, dass es sich bei den drei Formen des Expertenwissens um eine analytische (nichtsdestotrotz sehr brauchbare) Unterscheidung handelt, dass jedoch „in der Praxis eine an den spezifischen Forschungsinteressen ausgerichtete Melange aus den unterschiedlichen Begrifflichkeiten überwiegt“ (Bogner/Menz 2002, S. 39 f.).

Nachdem sie diese analytische Differenzierung des Expertenbegriffs ausgeführt haben, üben Bogner und Menz grundsätzliche Kritik an „einer Expertendefinition, die im Wesentlichen über die Differenzierung von Wissensformen geleistet wird“ (ebd., S. 42).

In Abgrenzung zu nur auf die Wissensdimension ausgerichteten Definitionen und vor allem zum Konzept des „Sonderwissens“ bei Meuser und Nagel (s. o.) entwerfen Bogner und Menz einen eigenen Expertenbegriff, der sich aus modernisierungstheoretischen Überlegungen speist.

Sie plädieren dabei erstens dafür, nicht reale Kompetenzen und Wissensbestände, sondern die *soziale Relevanz des Expertenwissens als Merkmal des Expertentums* zu definieren.

Zweitens sprechen sie sich dafür aus, auch „private“ Aussagen der Experten einzubeziehen, d. h. sich vom Konzept eines vor allem berufsbezogenen Expertenwissens, das einen in sich konsistenten Aufbau habe, zu distanzieren.

Drittens soll die Gestaltung der Interaktionssituation im Interview vom Ideal einer störungsfreien Erhebung des homogenen Sonderwissens des befragten Experten Abschied nehmen. Ein *Interaktionsmodell des Experteninterviews* soll das bisherige „archäologische Modell“ ablösen (Bogner/Menz 2002, S. 47 ff.). Dabei werden die Interaktionseffekte als konstitutiv und produktiv für die Datenproduktion und -interpretation betrachtet.

Für ihre Definition des Expertenbegriffs greifen Bogner/Menz (2002, S. 43 f.) auf drei Dimensionen des Expertenwissens zurück, die quer liegen zur traditionellen Unterscheidung von Alltags- und Expertenwissen und die mit den oben unterschiedenen Expertenbegriffen und den ihnen zugeordneten Interviewformen korrespondieren: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Zugleich schränken sie ein, dass „die vorgenommene Differenzierung zwischen den drei Formen des Expertenwissens weniger ein Charakteristikum der Wissensbestände selbst, sondern primär eine Konstruktion des interpretierenden Sozialwissenschaftlers [ist]“ (Bogner/Menz 2002, S. 44). Während technisches Wissen über bürokratische Regelabläufe und fachspezifische Anwendungsroutinen oder Prozesswissen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen usw. eng mit der Funktion des Experten in seinem beruflichen Handlungsfeld zusammenhängt, bezieht sich Deutungswissen auch auf die privaten Aspekte des Expertenwissens. Deshalb mache es methodisch keinen Sinn, zwischen Experte und Privatperson zu trennen.

In der Evaluation zum LiWE-Programmbereich sollte vor allem nach Prozess- und Deutungswissen gefragt werden. Es ging darum, zum einen die Veränderung von Handlungsabläufen und Routinen im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung und das SOL-basierte Lernen in Weiterbildungsorganisationen (Prozesswissen) zu erheben. Zum anderen sollten die subjektiven Bilanzen und Bewertungen (Deutungswissen) über den kurzfristigen und nachhaltigen Nutzen der aktiv in die LiWE-Projekte involvierten Personen ermittelt werden.

Die Differenzierung zwischen technischem Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen dient Bogner und Menz unter anderem dazu, ihre Kritik an dem Konzept des Sonderwissens von Meuser und Nagel vorzubringen. Da im theoriegenerierenden Interview vor allem Deutungswissen erhoben werde, müsse dessen Relevanz eingegrenzt werden, nicht jede Deutung eines Experten ist von Belang. Interessant für den Forscher ist das *sozial* relevante Deutungswissen, also jene Wissensbestände, mit denen der Experte sein Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend beeinflussen kann. Den Experten zeichnen Macht- und Ein-

flusschancen aus in Bezug auf ein Handlungsfeld, das durch das konkrete Forschungsinteresse näher bestimmt wird. Das Handlungsfeld kann eine Organisation oder ein Betrieb sein, oder es kann sich, wie im vorliegenden Fall, um Weiterbildungseinrichtungen handeln.

2.4.1.3 Zur Interaktion im Experteninterview

Bei der Frage, wie man am besten an die unterschiedlichen Wissensbestände und -formen von Experten gelangen kann, rückt die Gestaltung der konkreten Interviewsituation bzw. die Interaktion zwischen Interviewer und Experten ins Blickfeld. Bogner und Menz verwerfen hier wie erwähnt das „archäologische Modell“ des Interviews und schlagen stattdessen ein *Interaktionsmodell des Experteninterviews* vor. Sie verweisen darauf, dass als „Fehler“ und „Störungen“ bezeichnete Interaktionseffekte konstitutiv sind für den Prozess der Datenproduktion und insofern auch nicht beseitigt werden sollten. Auch die Ideale der Offenheit der Gesprächsführung und der Neutralität des Interviewers fußen auf der falschen Annahme, durch Nichtbeeinflussung des Befragten wäre die Gewinnung möglichst „unverfälschter“ Äußerungen möglich. Stattdessen ist es aber so, dass Aussagen immer auch für den jeweiligen Interaktionspartner gemacht werden, und daher ist es unumgänglich, diese Interaktion in konstruktiver Weise zu berücksichtigen, anstatt sie zu ignorieren.

Bogner und Menz versuchen dies, indem sie verschiedene Interaktionssituationen im Experteninterview unterscheiden, und zwar anhand der Erwartungserwartungen, die der Befragte hat, d. h. welches Verhalten seiner Meinung nach der Interviewer von ihm als Experten erwartet. Es gilt daher herauszufinden, welche Rolle der Experte glaubt gegenüber dem Interviewer einnehmen zu müssen, um festzustellen, wie dies die Interviewsituation beeinflusst und welche Vor- und Nachteile das für die Datengewinnung hat. Diesen Kriterien folgend, entwerfen die Autoren sechs Typen der Wahrnehmung des Interviewers durch den Experten, an denen dieser sein Verhalten ausrichtet (Bogner/Menz 2002, S. 50 ff.). Der Interviewer kann vom Experten wahrgenommen werden als

- Co-Experte, mit dem als gleichberechtigtem (Fach-)Kollegen ein Austausch stattfindet;
- Experte einer anderen Wissenskultur, d. h., es werden hohe fachliche Kompetenzen unterstellt bei gleichzeitig anderer professioneller Herkunft;
- (willkommener oder unwillkommener) Laie;
- Autorität, d. h. als überlegener Fachexperte oder als Evaluator;
- potentieller Kritiker, dem die Fähigkeit abgesprochen wird, sich ein „objektiv-fachgerechtes“ Urteil über das in Rede stehende Thema zu bilden;
- Komplize, der die normativen Orientierungen des Experten teilt und als Mitstreiter in einer Sache gilt.

Diese Typologie trägt zur Klärung der möglichen Situationen bei, in denen ein Experteninterview stattfinden kann. Sie war daher bei der Vorbereitung auf die wahrscheinlich im Untersuchungsfeld auftretenden Zuschreibungstypen eine methodische Erleichterung für die Durchführung der Gespräche. Denn die Interviewenden wurden weniger von bestimmten Haltungen der Befragten überrascht, sondern konnten diese im Idealfall flexibel für das eigene Forschungsanliegen nutzen. „Die entscheidende Regel muss dahingehend lauten, dass die Regeln der Gesprächsführung gerade in Relation zur tatsächlichen bzw. erwünschten Rollenerwartung und Kompetenzzuschreibung entworfen werden müssen“ (Bogner/Menz 2002, S. 65). Statt der Verfolgung eines einzigen „Königswegs“ der Interviewführung (der sich bei den bisherigen Verfahren zudem an dem kontraproduktiven Ideal der Neutralität orientiert), sollte die Vielfalt unterschiedlicher, aber gleichwertiger Interviewstrategien entsprechend den Kompetenzen des Interviewers und des verfolgten Untersuchungsziels eingesetzt werden.

Bei den Interviews für die Evaluation der LiWE-Projekte war erwartet worden, dass die befragten Experten den Interviewer als Co-Experten, als Experten einer anderen Wissenskultur oder als Autorität im Sinn eines Evaluators wahrnehmen. Die beiden ersten Formen sind dabei positiv zu bewerten und lassen die gewünschte dialogorientierte Gesprächsführung mit der Bereitschaft zu ehrlichen bilanzierenden Äußerungen erwarten. Demgegenüber ist die autoritative Interaktionssituation als problematisch für die Datengewinnung einzuschätzen, da sie dazu führen kann, dass aus Angst vor negativen Folgen dem als Evaluator wahrgenommenen Interviewer Probleme und Schwierigkeiten bei der Durchführung der Projekte und der Erprobung neuer Lernkonzepte verschwiegen werden (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 62 f.).

Zur Wahrnehmung der Interviewer als Evaluatoren und damit als negative Autoritäten und zu den Folgen für die Datengewinnung äußern sich Leitner und Wroblewski (2002, S. 242): „Die Experten sind meist auch Beteiligte an der zu evaluierenden Intervention, sog. ‚stake-holder‘, und haben aus dieser Rolle heraus ein besonderes Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung. Dadurch entsteht ein spezifischer Interaktionsprozess, bei dem EvaluatorInnen oft als Kontrollorgane wahrgenommen werden.“ Dies kann auch dann der Fall sein, „wenn die Evaluation primär erkenntnisgenerierende Funktion erfüllen soll und nicht unmittelbar Veränderungen oder Fragen über den weiteren Fortbestand von Maßnahmen und Programmen mit den Ergebnissen verknüpft sind. Die soziale Situation beim Interview kann damit als Prüfungsgespräch verstanden werden, indem gegenüber den EvaluatorInnen Rechtfertigungsargumentationen für das eigene Verhalten geliefert bzw. die wahren Probleme verschwiegen werden“ (ebd., S. 248). Dies könnte auch zumindest auf einen Teil der hier als Experten befragten Akteure zutreffen. Vor allem die Leiter der Einrichtungen, aber auch die pädagogisch Tätigen hatten ein spezifisches Interesse am Ergebnis der Interviews, falls sie die Interviewer als Kontrollinstanzen der Auftraggeber wahrnahmen. In dieser Situation der Wahrnehmung

der Forscher als Evaluatoren könnte es ihnen darauf angekommen sein, einen Nutzen für ihre Berufsrolle und für die Einrichtung als Ganze zu postulieren. Mit dem Ziel, die in der Regel erheblichen Fördergelder, die mit der Teilnahme an den Projekten verbunden waren, zu rechtfertigen und durch „positive Nachrichten“ die Auflage weiterer derartiger Projekte zu unterstützen, um dann wiederum daran partizipieren zu können.

Die Autoren machen einige Vorschläge, wie man den „Stakeholder-Effekten“ im Interview entgegenwirken und die Akzeptanz als gleichberechtigter Gesprächspartner und damit die Auskunftsbereitschaft erhöhen kann, die die Interviewer in den Expertengesprächen aufgegriffen haben. Dazu zählen z. B. die Betonung der Kooperationscharakters des Interviews, die Offenlegung der Ziele und des Fragenspektrums am Beginn des Gesprächs sowie das Verwenden von Fachterminologie (vgl. ebd., S. 251 ff.).

Ein weiterer Aspekt, der hier Berücksichtigung finden soll, ist die Rolle des Interviewers als Quasi-Experte, wie sie von Pfadenhauer (2002) herausgearbeitet wird: Die Autorin unterscheidet zunächst zwischen dem Wissen der Experten und deren Kompetenz, d. h. nach ihrer Zuständigkeit für den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle von Problemlösungen. Damit folgt sie zum einen dem Konzept des Sonderwissens von Experten von Meuser und Nagel, betont aber auch deren verantwortliche Zuständigkeit für die Veränderung der sozialen Realität. Dies ist ein Aspekt, den Bogner und Menz unter der Bezeichnung soziale Relevanz bzw. Wirkungsmächtigkeit als zentral für die Expertenrolle herausgestellt hatten: Demnach gilt „als Experte, wer glaubhaft machen kann, über ‚relativ‘ exklusive Wissensbestände zu verfügen und für sozial relevante Problemlösungen verantwortlich zu sein“ (Pfadenhauer 2002, S. 124).

Weiter führt sie aus, dass Experten in Gesprächen untereinander genau über die Inhalte kommunizieren, die den Forscher interessieren (nämlich die Rahmenbedingungen und Implikationen ihrer Expertenkompetenz). Deshalb sollte im Interview eine Situation erzeugt werden, die dieser Kommunikation unter Experten möglichst nahe kommt. Der Interviewer wird im Idealfall zum Quasi-Experten, den vom befragten Experten nur noch unterscheidet, dass er keine Handlungsverantwortung hat. Dieser Unterschied ist jedoch für die Datengewinnung zentral, da der Interviewer, der in der Rolle des Quasi-Experten handlungsentlastet ist, die potentielle Konkurrenzsituation, wie sie üblicherweise zwischen Experten eines Gebietes im Fachgespräch (unterschwellig) besteht, aufhebt und freimütigere Auskünfte des Befragten zulässt (vgl. ebd., S. 120; vgl. auch Trinczek 2002, S. 218). Um diesen positiven Effekt zu nutzen, müsse der Interviewer in der Lage sein, sich professionell auf das Relevanzsystem des Experten zu beziehen. Das bedeutet, dass der Forscher das Untersuchungsfeld vorher genau kennen lernt, um z. B. typische Strukturen, Problemfelder und Diskurse ausmachen zu können. Nur einem wohlinformierten Interviewer sei es möglich, relevante Informationen zu erheben. Diese Sichtweise nimmt Abschied von der Vorstellung, Experteninterviews seien

einfache Informationsgespräche, die zwar einen wissenschaftlichen Untersuchungsfokus haben, aber keiner weiteren Vorbereitung bedürfen. Tatsächlich ist ein Vorverständnis der Welt der Experten notwendig, um in einem Dialog „auf Augenhöhe“ verwertbare empirische Informationen zu erlangen.

Dass ein Quasi-Expertentum, also möglichst umfassendes und einschlägiges Wissen über das Untersuchungsfeld, förderlich ist für gelingende Interviews, hat sich auch im Rahmen der LiWE-Evaluationsstudie gezeigt. Da die Forscher des DIE selbst Experten auf dem Gebiet der Weiterbildung und zumindest zum Teil durch die Wahrnehmung verschiedener Funktionen im LiWE-Kontext mit Programmatik und Projekten vertraut sind, war es für sie nicht schwierig, die Position des Quasi-Experten einzunehmen. Ein solcher Status kann aber auch Probleme bereiten, wenn die dem Interviewer zugeschriebene Kompetenz in Regionen eines *überlegenen* Fachexperten gesteigert und er damit als (negativ besetzte) Autorität wahrgenommen wird (s. So.). Da die Vertreter des DIE in der Weiterbildungspraxis teilweise recht bekannt sind (z. B. durch einschlägige Veröffentlichungen), passierte es bei einigen Gesprächen, dass die befragten Experten sich anfangs „wie in einer Prüfung“ vorkamen, bevor sie dann im Laufe des Gespräches ihre Befangenheit ablegten. Diese Erfahrungen, die hier im Vorgriff erwähnt werden, zeigen einerseits, dass die von Menz und Bogner entwickelten Interaktionstypen empirisch beobachtbar sind, und andererseits, dass durchaus ein Wechsel der Wahrnehmung des Interviewers durch den Experten im Verlauf eines Gesprächs stattfinden kann und ein Experteninterview nicht in einer für die Datengewinnung ungünstigen Ausgangssituation verharren muss.

Pfadenhauer (2002, S. 21) plädiert dafür, nur solche Gespräche als Expertengespräche zu bezeichnen, die „auf gleicher Augenhöhe“ von Experte und Quasi-Experte stattfinden. In dieser ethnographischen Sichtweise eines sich mit den kulturellen Gegebenheiten des Untersuchungsfeldes umfassend vertraut machenden Forschers ist das Experteninterview ein äußerst aufwendiges „Surplus“-Verfahren, dessen kompetente Verwendung hohe Feldkompetenzen – und hohe Feldakzeptanz – bereits mehr oder weniger zwingend voraussetzt“ (ebd., S. 128). Ohne den hohen Ansprüchen Pfadenhauers zu folgen, kann man feststellen, dass ein mit dem Forschungsfeld gut vertrauter Interviewer, der dann als Co-Experte auftreten kann, für die Datengewinnung sicher eine wünschenswerte Konstellation darstellt. Für die hier durchgeführten Experteninterviews in Weiterbildungseinrichtungen kann man den Status der Forscher als Quasi-Experten aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Untersuchungsfeld als gegeben betrachten.

2.4.1.4 Dialogische Gesprächsführung

Der Begriff „Gespräch auf gleicher Augenhöhe“ steht im Konzept unserer als dialogisch-bilanzierend charakterisierten Evaluation auch dafür, den Dialog als Mittel, bilanzierende Äußerungen zu erhalten, in den Vordergrund zu stellen. Bei dieser Art von Dialog handelt es sich nicht um Alltagsdialoge, sondern um ein wissenschaftliches Konzept, das darauf abzielt, *allen Redepositionen gleichermaßen Beachtung zu verschaffen* und dadurch verschiedene Erwartungen, Meinungen, Einschätzungen etc., also die Vielschichtigkeit der Realität, zur Geltung kommen zu lassen. Diese Gesprächsform soll auch Entwicklung anregen, ist also tendenziell darauf ausgerichtet, das in den Experteninterviews geforderte Berichten über die Projekte in weitere Entwicklungsstimuli zu verwandeln. Damit kann diese Evaluationsmethode zur Verstetigung der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse beitragen und als entwicklungsfördernde Intervention verstanden werden. Gleiche Augenhöhe dient also aus dieser Sichtweise dazu, einen *gleichberechtigten Dialog* mit seinen förderlichen Wirkungen sowohl für die Bilanzierungsfunktion der Interviews als auch für die Sicherung der Nachhaltigkeit der LiWE-Entwicklungen in der Einrichtung zu ermöglichen.

Die Bevorzugung einer dialogischen Gesprächsführung, wie sie hier für die Evaluationsstudie vertreten wird, steht im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren in Gang gekommenen methodologischen Diskussion um die Grenzen des Einsatzes klassischer Interviewverfahren, insbesondere des narrativen Interviews (aber auch eines auf den Wechsel von Frage und Antwort reduzierten Experteninterviews), und eines Plädoyers für mehr dialogisch orientierte Gesprächsverfahren in der Datenerhebung.

So legt Mey (2000) dar, dass dialogisch orientierte Gesprächsvarianten besser geeignet sind, der Interaktion im Interview als dem eigentlichen Herstellungsprozess der Daten gerecht zu werden, als die von Schütze entwickelte Konzeption des biographischen Interviews. Deren alleiniges Vertrauen auf die Zugzwänge der Erzählung trägt den Anforderungen einer konkreten Interaktion als kommunikatives Wechselspiel zwischen zwei Personen zu wenig Rechnung.

Auch Trinczek (2002) weist darauf hin, dass nicht narrative Erzählstrukturen, sondern die Regeln der alltagsweltlichen Kommunikation in spezifischen sozialen Kontexten die Interaktion in qualitativen Interviews strukturieren. Als Beispiel führt er Manager an, deren Kommunikationsverhalten auf eine Frage-Antwort-Struktur ausgerichtet ist und die mit einem narrativen Gesprächseinstieg und -verlauf wenig anfangen können. Das Ziel der Interviewführung muss deshalb darin bestehen, die Kommunikationssituation an die kulturell üblichen Gewohnheiten des Miteinander-Redens im Umfeld des Experten anzupassen, so dass der Befragte eine ihm möglichst vertraute Art der Interaktion vorfindet (vgl. Pfadenhauer 2002, S. 118). Aufgrund des Leitfadens im klassischen Experteninterview besteht jedoch die Ge-

fahr, dass dem Gesprächsverlauf ein Frage-Antwort-Schema aufgezwungen wird, was generell dem Forschungsanliegen nach Entfaltung von subjektiven Relevanzen wie auch speziell den Kommunikationsgewohnheiten der Experten oft nicht entgegenkommt.

Auch diesen unerwünschten Effekten sollte für die hier vorliegende Studie mit einer dialogischen Gesprächsführung entgegengewirkt werden. Es war davon auszugehen, dass die interviewten Experten auf der Ebene der Leitung und des pädagogischen Personals die Interviewer als Co- bzw. Quasi-Experten oder zumindest als Experten einer anderen Wissenskultur wahrnahmen und deshalb auf das Angebot eines offenen Austauschs „unter Fachkollegen“ leicht eingehen konnten; die evaluative Komponente der Untersuchung und damit die Wahrnehmung des Interviewers als einflussreiche und potentiell gefährliche Autorität sollte möglichst im Hintergrund bleiben. Die Lernenden waren dagegen eine sehr heterogene Gruppe, da die am LiWE-Programm teilnehmenden Institutionen jeweils verschiedene Zielgruppen hatten (Näheres dazu in Kap. 3). Insofern war es für die Interviewer wichtig, sich auf die *verschiedenen* Alltagswelten kommunikativ einlassen zu können. Die vom DIE eingesetzten Interviewer, die über langjährige Erfahrung in der Weiterbildungsforschung und -praxis verfügen, waren sowohl mit der Durchführung von Experteninterviews als auch mit den unterschiedlichsten alltagsweltlichen Kontexten in Weiterbildungseinrichtungen vertraut. Dieser Erfahrungsschatz bewährte sich z. B. in den Gesprächen mit Rehabilitanden, deren Kommunikationsmöglichkeiten im Vergleich zu den anderen Befragtengruppen stark eingeschränkt waren.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Überblick über die Diskussion zum Experteninterview zwei Schwerpunktsetzungen bei der Definition des Expertenbegriffs ergeben hat: Meuser und Nagel betrachten Experten als organisationale Funktionsträger mit Sonderwissensbeständen für Bogner und Menz sind Experten Umsetzer ihrer Wirklichkeitsdeutungen in einem sozialen Umfeld. Die Differenzierung und Erweiterung des klassischen Konzepts von Meuser und Nagel durch die Überlegungen von Bogner und Menz erbrachte den Hinweis, dass die Erhebung von Deutungswissen nicht das einzige Ziel von Experteninterviews sein muss, sondern dass daneben oft auch seitens der Forscher ein Interesse an technischem Wissen und Prozesswissen besteht.

Das theoriegenerierende Interview von Meuser und Nagel als *eine* Methode im Verfahrenskanon des Experteninterviews soll hier zur Anwendung kommen, weil es besonders geeignet erscheint, Prozess- und Deutungswissen in offener Weise zu erheben.

Diskutiert wurden auch verschiedene Typen von Rollenwahrnehmungen des Interviewers durch den Experten, die für die Interaktion im Experteninterview in produktiver Weise genutzt werden können. Der Interviewer als Quasi-Experte in Gesprächen „auf Augenhöhe“ ist eine Rolle, die von manchen Autoren als optimal für die Erhebung relevanter Daten im Experten-

interview angesehen wird. Obwohl wir dieser ausschließlichen Ansicht hier nicht folgen, sind wir doch der Meinung, dass der Quasi-Experte eine für die durchzuführenden Interviews fruchtbare Interaktionsbeziehung aufbauen kann.

Das Experteninterview in der spezifischen Ausprägung, die hier verwendet wurde, wird dem Anspruch der Evaluation auf ein dialogisches Vorgehen gerecht. Die Leitfäden für die Interviews (s. Anlage) wurden dementsprechend so verfasst, dass sie eine Bilanzierung seitens der Befragten herausfordern und ermöglichen. Hatten Meuser und Nagel (1991) noch zuviel Dialog als eher misslingende Form des Experteninterviews abgelehnt, soll hier der Dialog möglichst „auf gleicher Augenhöhe“ gerade zur Generierung besonders gut verwertbaren Materials dienen. Warum dies sinnvoll ist, wurde sowohl anhand der Typenüberlegungen von Bogner und Menz ausgeführt als auch anhand der allgemeinen Überlegungen zur dialogorientierten Gesprächsführung als Möglichkeit, den Interaktionsprozess des Interviews für die Datenproduktion konstruktiv zu nutzen.

Wie selbstorganisierte Lernprozesse sich nachhaltig in der Organisationsstruktur verankert haben und ob das Lernen der Organisation angeregt worden ist, es also einen Projektnutzen für die Einrichtung selbst gab, waren organisationsbezogene Fragen bei der Evaluation der LiWE-Projekte neben den auf die Lernerfahrungen und Nutzenkomponenten abzielenden Forschungsinteressen in Bezug auf die Lernenden, die pädagogisch Tätigen und die Leiter der Einrichtungen. Die vierte Untersuchungsebene der Organisation zielt nicht allein auf die Erhebung des Sonderwissens der Experten als individuelles Fachwissen, sondern will die Prozesse der Wissenserzeugung in den Weiterbildungseinrichtungen und die durch sie erzeugten und organisationsintern stabilisierten Inhalte analysieren (vgl. Froschauer/Lueger 2002, S. 226). Für das Verständnis organisationaler Dynamiken ist vor allem die Ebene latenter Sinnstrukturierung von Bedeutung. Diese lässt „sich nicht mittels präzisen Fragens im Gespräch aktualisieren, sondern muss weitgehend aus der Form der Wissensrepräsentation erschlossen werden“ (ebd., S. 230). Dazu bieten sich eher offene Verfahren der Gesprächsführung an, da sie den Experten Strukturierungsleistungen abverlangen, deren konkrete Ausformung als Ausdruck der Organisationsdynamik interpretiert werden kann (vgl. ebd.). Entsprechend wurden die Gespräche für die pädagogisch Tätigen und insbesondere für die Vertreter der Leitungsebene besonders offen und flexibel gestaltet, was sich auch an der Konzeption der Leitfäden ablesen lässt.

2.4.2 Die Gesprächsleitfäden

Kernelement des qualitativen Verfahrens im Experteninterview nach Meuser und Nagel ist die Verwendung eines relativ offenen Gesprächsleitfadens. Die Gründe hierfür werden überzeugend so dargelegt: „In unseren Untersuchungen haben wir mit offenen Leitfäden gearbeitet, und dies scheint uns die technisch saubere Lösung der Frage nach dem Wie der Datenerhebung zu sein. Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers. Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, daß sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. So wird verhindert, daß der Experte es früher oder später bereut, in das Gespräch eingewilligt zu haben. Die Orientierung an dem Leitfaden schließt auch aus, daß das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemprieren“ (Meuser/Nagel 1991, S. 448).

Der Leitfaden soll ermöglichen, einerseits den Gesprächsverlauf offen zu halten und somit dem Experten genügend Raum zu geben, seine Sicht der Dinge zu entwickeln. Andererseits gibt der Leitfaden die Themen vor, bei denen dem Forscher an der Expertise des Gegenübers gelegen ist.

Die Frage der notwendigen Kompetenz des Interviewers als Gesprächspartner des Experten, die auch durch die Ausarbeitung des Leitfadens sichergestellt wird, wurde unter dem Stichwort „Interviewer als Quasi-Experte“ bereits weiter oben behandelt.

Wir teilen mit Meuser und Nagel die Ansicht, dass eine teilstandardisierte Befragung keine Alternative darstellt, da sie zwar für die Erhebung von Fakten geeignet ist, aber nicht, wenn es um den Zugang zu habitualisierten Handlungsorientierungen und institutionellen Entscheidungsroutinen, also um „handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und Relevanzaspekte geht“ (Meuser/Nagel 1991, S. 449). Prozesse des SOL-basierten Lernens, wie sie im Rahmen der Evaluation der LiWE-Projekte untersucht wurden, fallen in diesen Bereich „nichtfaktischer“ Daten.

Im Rahmen der Evaluation der LiWE-Projekte wurden entsprechend den theoretischen und methodischen Vorüberlegungen Gesprächsleitfäden für die Expertengespräche mit Lernenden, pädagogisch Tätigen und Führungskräften entwickelt, die – neben allgemeinen Anforderungen hinsichtlich Form und Aufbau – folgende besondere Anforderungen erfüllen:

- a) Offenheit der Fragestellungen, um den subjektiven Deutungen, Interpretationen bzw. Wirklichkeitskonstruktionen der Befragten Raum zu geben

- b) Ermöglichung einer dialogischen Gesprächssituation, die es dem Befragten erleichtert, den Kontextbezug seiner Äußerungen zu wahren
- c) Herstellung des Akteursbezuges durch die Formulierung von Fragen, die auf die Lernsituation von Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungskräften in den projektnehmenden Einrichtungen Bezug nehmen.

Der *Leitfaden für die Expertengespräche mit ehemaligen Lernenden* (siehe Anhang) war so aufgebaut, dass zunächst die Lernerfahrungen in der Schulzeit erhoben wurden und vor diesem Hintergrund das SOL-basierte Lernen im LiWE-Projekt bilanzierend dargestellt werden sollte. Die formulierten Fragen waren also zum einen so offen wie möglich gehalten, um die Lernenden zum Erzählen zu motivieren. Zum anderen hatten viele Fragen bilanzierenden Charakter, d. h., ihre Formulierung zielte auf zusammenfassende Bewertungen der im LiWE-Zusammenhang erlebten Veränderungen des eigenen Lernens. Entsprechende Fragen waren z. B.: Was war anders als beim Lernen in der Schule? Wie war die Arbeit in der Gruppe? Was war angenehm bzw. unangenehm? Konnte das eigene Ziel erreicht werden? Wurde etwas über den eigenen Lernstil herausgefunden? Was war wichtig oder hilfreich? Was war nützlich für die eigene Lernsituation? Die Fragen waren darüber hinaus so konzipiert, dass sie die Befragten zu Reflexionen darüber anregen sollten, ob das betreffende Projekt einen Nutzen für sie hatte und ob allgemeine Lernkompetenzen – im Sinn des „Lernen Lernens“ – aufgebaut werden konnten. Als beispielhaft für diese Intention kann die folgende Frage betrachtet werden: „Stellen Sie sich vor, das Projekt würde noch einmal durchgeführt. Ein Freund von Ihnen überlegt, ob er teilnehmen soll. Er fragt Sie, was ihm die Teilnahme dort nützt. Was werden Sie ihm antworten?“

Differenzierter waren die Leitfäden für die Interviews mit den pädagogisch Tätigen und der Leitungsebene angelegt (siehe Anhang). Hier waren die erfragten Inhalte komplexer und erforderten mehr Reflexion, u. a. weil die Ebene des persönlichen Erlebens stärker verlassen wurde zugunsten des in seiner Rolle als Experte in einer Organisation Handelnden.

Aufgrund der Vielfalt von Definitionen selbstorganisierten Lernens wurden die *pädagogisch Tätigen* beim Gesprächseinstieg zunächst nach ihrer Definition des Begriffs gefragt und um einen Vergleich der Wirksamkeit dieser Lernform mit dem klassischen Instruktionlernen gebeten. Als nächstes wurde der Nutzen des Projektes in verschiedenen Dimensionen erfasst: Veränderungen im professionellen Selbstverständnis und der eigenen Lernhaltung, im Status innerhalb der Einrichtung, für die individuelle Beschäftigungsfähigkeit usw. Dann wurde die Perspektive auf die Lernenden und die Organisationsstruktur und -kultur erweitert. Ein spezieller Fokus war die *Nachhaltigkeit* der berichteten Veränderungen (z. B. bei der Abschlussfrage: „Welches ist der dauerhafte Mehrwert des Projektes für Sie (die pädagogisch Tätigen), die Lernenden und die Einrichtung?“).

Bei den Gesprächen mit den *Experten der Leitungsebene* interessierte vor allem, inwieweit selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung als Handlungsorientierungen im Projektverlauf wirksam geworden waren und welche Nutzenaspekte gesehen wurden. Der Gesprächseinstieg bestand aus einer Frage nach der Motivation, ein LiWE-Projekt zu beantragen und durchzuführen, und danach, welche Bedeutung das selbstorganisierte Lernen dabei hatte. Der Leitfaden war inhaltlich sehr komplex, insgesamt aber offener gehalten, um eine große Bandbreite an konkreten Antworten zu ermöglichen. Erfragt wurden die Rolle der Leitungsebene im Projektmanagement, die Auswirkungen und Veränderungen im Bereich der Personalführung und der allgemeinen Leitungstätigkeiten, wie z. B. konzeptionelle und planerische Tätigkeiten, Finanzplanung, Öffentlichkeitsarbeit.

Ein weiterer Fragenkomplex richtete sich auf die durch das LiWE-Projekt angestoßenen Veränderungen in der Organisation und die Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen. Diese neben Lernen, pädagogischem Handeln und Management vierte Untersuchungsebene wurde in den Experteninterviews mit der Leitungsebene besonders ausführlich besprochen, während sie in den Gesprächen mit Lernenden und pädagogisch Tätigen gar nicht bzw. nur kurz thematisiert wurde. Dem lag die Annahme zugrunde, dass Personen des Managements *die* Experten für die Organisationsentwicklung sind, da diese in ihren unmittelbaren Aufgabenbereich fällt.

2.4.3 Auswahl der Expertinnen und Experten für die Interviews

In den ausgewählten Einrichtungen wurden jeweils unterschiedlich viele Interviews durchgeführt, was in erster Linie den verschiedenen Projekteinstiegen und den damit verbundenen Differenzen geschuldet war, in welchem Maß pädagogisch Tätige und Lernende in die Projekte involviert waren.

In allen acht einbezogenen Einrichtungen wurde jeweils ein Vertreter der Leitungsebene als Experte befragt.

In der Gruppe der pädagogisch Tätigen wurden Interviews mit insgesamt 20 Expert/inn/en geführt, pro Einrichtung waren dies zwischen einem und vier Gespräche. In einer Einrichtung kamen keine Interviews mit pädagogisch Tätigen zustande: Nach Auskunft der Leitung war keine zuvor am Projekt beteiligte pädagogische Kraft mehr in der Einrichtung tätig. In den Weiterbildungseinrichtungen mit Projekten in den Schwerpunkten Lernkonzepte/Lernberatung und Kompetenzerfassung wurden mit allen in das jeweilige Projekt direkt involvierten pädagogisch Tätigen Expertengespräche geführt.

In den Einrichtungen, die Projekte im Bereich Organisationsentwicklung und Personalentwicklung durchgeführt hatten, von denen direkt oder indirekt ein Großteil der pädagogisch

Tätigen betroffen waren, war dies aus arbeitsökonomischen Gründen nicht angezeigt. Hier wurden, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Nutzeinschätzungen einfangen zu können, für die Expertengespräche jeweils vier Personen gewonnen, die in unterschiedlicher Weise und Funktion an den Projekten partizipiert hatten.

Aus der Gruppe ehemaliger Lernender wurden mit insgesamt zwölf Personen Expertengespräche geführt. Die Lernenden wurden nicht in allen in die Evaluation einbezogenen Einrichtungen befragt, sondern nur in den drei Weiterbildungseinrichtungen, in denen sie unmittelbar an den Projekten beteiligt waren, weil nur dort Projektwirkungen unmittelbar für sie erfahrbar und damit im Experteninterview zu erheben waren. Diese Bedingung war nur in den Projekten gegeben, in denen neue Lern(beratungs)konzepte erprobt wurden, sowie in einem Projekt mit dem Einstieg Personalentwicklung. Pro Einrichtung wurden zwischen drei und fünf Lernende interviewt. Auch die anderen Projekte (Schwerpunkte: Organisationsentwicklung bzw. Kompetenzerfassung) hatten zweifelsohne Auswirkungen auf die Lernenden. Für diese war der Bezug zu einem LiWE-Projekt jedoch nicht herstellbar, weil die LiWE-Projektteilhabe auf der Ebene der Lernenden gar nicht kommuniziert wurde. Hier erschien der Einbezug von Lernenden in die Studie somit nicht sinnvoll. (Detaillierte Ausführungen zur heterogenen Zusammensetzung der Gruppen enthält Kap. 3.)

Insgesamt ergab sich aus der Expertenauswahl eine Anzahl von 40 Interviews. Diese Stichprobengröße geht über die Fallzahl, die z. B. Meuser und Nagel (1991) vorschlagen, hinaus: Sie empfehlen, ungefähr 20 bis 30 Experteninterviews zur Untersuchung eines Themas durchzuführen. Angemessen und zur Beantwortung unserer Fragestellung ausreichend erscheint die Fallzahl unserer Stichprobe auch deshalb, weil es bei qualitativer Forschung um das Auffinden von Existenzbelegen für soziale Phänomene geht und nicht um Aussagen über statistische Verteilungen.³ Für die Evaluation lauteten die Forschungsfragen dementsprechend: *Hat* in der Folge der LiWE-Projekte ein Lernen stattgefunden bzw. *gab* es einen Nutzen auf den unterschiedlichen Ebenen? *Welche* Nutzendimensionen lassen sich finden? Es ging also nicht um quantifizierende Fragen nach dem *Wie viel? Wie oft? In welchem Verhältnis?* Zudem wurde mit dem LiWE-Programm ein Bereich untersucht, der per se nur kleine Fallzahlen aufweist. Im Untersuchungsplan wurden immerhin acht von 27 Weiterbildungseinrichtungen berücksichtigt, also mehr als ein Viertel der Grundgesamtheit. Da die Auswahl dieser acht Projekte außerdem repräsentativ für die vier Einstiege und zusätzlich nach dem Kriterium der größtmöglichen Heterogenität der Fälle erfolgte (s. o.), kann davon ausgegangen werden, dass die ausgewählte Stichprobe zuverlässige inhaltliche Rückschlüsse auf das gesamte LiWE-Programm zulässt. Anspruchsvoller dagegen ist die Frage einer weiteren Generalisierbarkeit der Ergebnisse über den LiWE-Programmbereich hinaus.

³ Bei Aussagen über Verteilungen wären dagegen so viele Fälle heranzuziehen, dass *alle* relevanten Merkmale der Untersuchungspopulation im gleichen Verhältnis repräsentiert wären.

Wie bereits angemerkt, handelt es sich beim vorgestellten Untersuchungsdesign um eine methodisch kontrollierte qualitative Stichprobenziehung im Sinn eines Theoretical Sampling. Diese ist, und das soll hier nicht unerwähnt bleiben, in ein spezifisches methodisches Gesamtverständnis des Auswertungsprozesses eingebettet: „Angelehnt an Überlegungen von Glaser und Strauss (1998) zur datenbasierten Theorie wird hier die qualitative Forschung über das theoretische Sampling und die komparative Analyse als Prozess induktiver Theoriebildung entworfen, an dessen Endpunkt idealerweise die Formulierung einer ‚formalen‘ Theorie steht“ (Bogner/Menz 2002, S. 39). Der Ausdruck „formale Theorie“ verweist dabei auf die Weiterentwicklung der Theorie, die Ausgangspunkt der Untersuchung war.

2.4.4 Interviewdurchführung

Die Durchführung der Experteninterviews erfolgte durch die mit der Evaluationsstudie betrauten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des DIE, die – wie bereits dargelegt – über einen entsprechenden inhaltlichen und methodischen Erfahrungshintergrund verfügen. Insofern war anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer eigenen Expertise auf hohe Akzeptanz seitens der Interviewpartner stoßen und mithin gute Voraussetzungen für die Einlösung der mit den vorgesehenen Gesprächen verbundenen Anliegen mitbringen würden.

Es soll nur am Rande erwähnt werden, dass auch bei unseren Expertengesprächen im Vorfeld und zum Gesprächseinstieg Informationen über Ziel und Intention des Interviews, den Auftraggeber der Studie und den Verwertungszusammenhang sowie den Datenschutz gegeben wurden.

Die Gespräche orientierten sich thematisch an den oben vorgestellten Leitfäden. Dabei erlaubte bzw. erforderte es unser dialogisch-bilanzierender Ansatz, dass die Interviewer/innen ihre Annahmen, Hypothesen wie auch ihre Fragestellungen als ihre (Experten-)Positionen transparent machten, indem sie sie in die Gespräche einbrachten und so zur Diskussion und Disposition stellten. Das war insofern konsequent, als die in den Fragestellungen impliziten und sich in Annahmen Form gebenden Perspektiven expliziert wurden, um im Gespräch nicht den bekannten Suggestiv- und Manipulationsfallen zu unterliegen. Inwieweit diese Annahmen im Gespräch genau expliziert wurden, konnte und musste jeweils situativ entschieden werden.

Sämtliche Interviews zu einem der für die Evaluation ausgewählten Projekte wurden von jeweils demselben Mitglied des DIE-Forschungsteams durchgeführt. Dieses Vorgehen war sowohl arbeits- und zeitökonomischen als auch methodischen Überlegungen geschuldet: Im Sinn des Erreichens eines Quasi-Expertentums war den Gesprächen zu den verschiedenen Projekten jeweils eine intensive inhaltliche Vorbereitungsphase vorgeschaltet, in der sich die

Forscher/innen, insbesondere aber die zuständigen Interviewer/innen anhand der verfügbaren Projektmaterialien und -berichte mit der Einrichtung, dem jeweiligen Projekt, dessen Verlauf und (Zwischen-)Ergebnissen vertraut machten und auf dieser Basis die einzusetzenden Interviewleitfäden projektbezogen anpassten und konkretisierten.

Auch wurden die Expertengespräche in einer Einrichtung möglichst gebündelt an einem Termin durchgeführt, so dass ein zwischenzeitlicher Wechsel der Interviewer/innen unökonomisch gewesen wäre. Durch die Zuständigkeit jeweils eines Mitglieds des DIE-Forschungsteams für die Gesprächsdurchführung in einer Einrichtung war es den Interviewern schließlich auch leichter möglich, in den einzelnen Gesprächen direkte Bezüge zu den Aussagen der anderen zu einem Projekt jeweils befragten Experten herzustellen, als dies über eine indirekte Vermittlung durch den/die andere/n Interviewer/in oder das Lesen von Interviewtranskripten möglich gewesen wäre.

Zusätzlich zu dieser projektbezogenen Arbeitsteilung im DIE-Forschungsteam kam zum Tragen, dass ein Mitarbeiter des DIE vor Durchführung der Evaluation in einem Projektverbund des LiWE-Programmbereichs mit der Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung betraut gewesen war. Diesem Umstand wurde im Evaluationsverfahren Rechnung getragen, indem die Expertengespräche zu den entsprechenden Projekten explizit von einer anderen, zuvor nicht involvierten wissenschaftlichen Mitarbeiterin durchgeführt wurden, um einer Verquickung der unterschiedlichen Funktionen vorzubeugen und die Rollen von ehemaliger wissenschaftlicher Begleitung und aktueller Evaluation auch für die befragten Experten deutlich personell zu trennen.

Die Gespräche fanden im Zeitraum von April 2005 bis Juni 2006 (zuzüglich einer Nachbefragung im Oktober 2006) in der Regel als Einzelinterviews vor Ort in den Einrichtungen statt, die die LiWE-Projekte durchgeführt hatten, und dauerten zwischen 30 Minuten (bei einzelnen Lernenden) und rund zwei Stunden (bei einem „Gruppen“-Interview mit zwei pädagogisch Tätigen). Einige Expertengespräche – vor allem mit ehemaligen Lernenden – wurden aus pragmatischen Gründen als Telefoninterviews geführt. Bei einem Gesprächszyklus in einer Weiterbildungseinrichtung versagte die Technik; hier wurde anschließend ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. In der betreffenden Einrichtung war zum Zeitpunkt dieser Interviews aufgrund einer zeitgleich stattfindenden Ausrichtung auf neue Zielgruppen zudem unklar, ob die durch das Projekt angestoßenen Umstrukturierungen längerfristig Bestand haben würden. Hierzu wurden zu einem relativ späten Zeitpunkt der Evaluation nochmals ergänzende Gespräche mit den beteiligten Akteuren geführt.

Entsprechend der gängigen Praxis der technischen Durchführung qualitativer, leitfadengestützter Interviews wurden die Gespräche auf Band aufgenommen und anschließend transkribiert (ohne die für unseren Kontext zu vernachlässigenden parasprachlichen Elemente).

Zur Nachbereitung wurden von den Interviewern im Anschluss Feldnotizen zu formalen Informationen des Interviews, zum Gesprächsverlauf und zu besonderen Eindrücken verfasst. Um in der Auswertung Fehlinterpretationen aufgrund von falschen Übertragungen zu vermeiden, wurden die Transkripte nach der Erstellung anhand der Bandmitschnitte nochmals von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die die Expertengespräche geführt hatten, kontrolliert und nach Bedarf korrigiert.

2.4.5 Erfahrungen mit der Durchführung der Expertengespräche – Reflexionen der Interviewer/innen

Mit Blick auf unsere konkreten Erfahrungen als Interviewer/innen im Rahmen der für die Evaluation geführten Expertengespräche ist zunächst festzuhalten, dass unsere Gesprächspartner/innen unserem Anliegen, mit ihnen ein Gespräch über ihre jeweiligen Projekterfahrungen und Nutzeneinschätzungen zu führen, durchweg offen und positiv gegenüberstanden und somit bereits im Vorfeld die notwendige Auskunftsbereitschaft signalisierten. Auch der geplante Bandmitschnitt des Gesprächs stellte sich in keinem Fall als Hindernis dar.

In der konkreten Gesprächssituation allerdings hatten einige der befragten Experten, vor allem aus der Gruppe der pädagogisch Tätigen, nach unserer Wahrnehmung etwas Mühe und „Anlaufschwierigkeiten“, sich gedanklich aus ihrem pädagogischen Arbeitsalltag „auszuklinken“ und auf die Reflexion eines zum Teil schon länger zurückliegenden Projekts einzulassen. Dies war unseres Erachtens vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Interviews aus pragmatischen Gründen in der Regel in den Weiterbildungseinrichtungen und während der Arbeitszeit stattfanden, also in einer zumeist von Arbeitsdichte, engen Ressourcen und zeitnah zu erledigenden und unvorhersehbar auftretenden Aufgaben geprägten beruflichen Situation der Expert/inn/en. Dies äußerte sich vereinzelt auch darin, dass Gespräche wegen dringender Anfragen kurz unterbrochen werden mussten. Nach einer Phase des „Warming up“ fiel es aber auch diesen Interviewpartner/inne/n nicht schwer, das in Rede stehende Projekt noch einmal Revue passieren zu lassen und über seine Nutzenaspekte zu reflektieren.

Entsprechend dem Ansatz, unseren Interviewpartner/inne/n eine Expertenrolle bezüglich unseres Untersuchungsgegenstands zuzuweisen, bemühten wir uns um die Realisierung von Gesprächen „auf Augenhöhe“, d. h. darum, deutlich werden zu lassen, dass es nicht um eine Überprüfung in einer klassischen Frage-Antwort-Situation ging, in der tendenziell ein hierarchisches Gefälle zwischen Forscher und Beforschtem besteht, sondern um eine inhaltliche Bilanzierung im Rahmen einer offenen dialogischen Gesprächssituation. Gleichwohl war nicht auszuschließen, dass die Gesprächspartner subjektiv eine Hierarchie zwischen sich und dem Interviewer konstruierten, sei es, weil sie ihn als Vertreter einer wissenschaftli-

chen Einrichtung oder als ausgewiesenen Experten der beruflichen Weiterbildung wahrnahmen und ihm ein Plus an Expertise zuschrieben. In der Praxis machten wir hierzu unterschiedliche Erfahrungen:

In der überwiegenden Mehrzahl der Interviews haben wir als Forscher/innen die Gesprächssituation mit den befragten Expert/inn/en in der gewünschten Art und Weise als offen, dialogisch und nicht hierarchisch erlebt. Es waren auch keine Hinweise darauf auszumachen, dass wir von unseren Interviewpartnern im negativen Sinn als Autoritäten wahrgenommen wurden oder die Interviewsituation für andere Zwecke oder Eigeninteressen unserer Gesprächspartner instrumentalisiert wurde (z. B. im Sinn einer „Komplizenschaft“ in der oben vorgestellten Typologie zur Wahrnehmung des Interviewers durch den Experten). Vor diesem Erfahrungshintergrund konnten wir also davon ausgehen, die gewünschten Experteninformationen zu erhalten.

In den (nicht mehr aufgezeichneten) Nachgesprächen einiger Interviews wurde allerdings ein Phänomen deutlich: Die „klassischen“ Lernenden in der beruflichen Rehabilitation oder beruflichen Weiterbildung außerhalb der pädagogischen Berufe waren offenbar unbefangener und gelassener in die Gespräche gegangen als die Lernenden, die bereits über ausgewiesene pädagogische Kompetenzen verfügten. Insbesondere die „lernenden Lehrer/innen“ in einem der LiWE-Projekte beschrieben im Nachhinein ihre Befürchtungen, die sie vor Gesprächsbeginn hatten. Da sie den Gesprächspartner entweder aus der Literatur oder aus projektbezogenen Arbeitssitzungen kannten, empfanden sie im Vorfeld das Gespräch „als eine Art Prüfungssituation“. Die Anfangsnervosität hat sich zwar im Gesprächsverlauf schnell gelegt, macht aber trotzdem deutlich, dass die auch in unserem Evaluationskonzept betonte „gleiche Augenhöhe“ nicht ohne weiteres unterstellt werden kann, sondern im Gespräch erst hergestellt werden muss.

In den Gesprächsausklängen nach dem „offiziellen“ Ende der Interviews wurde uns insgesamt gesehen ein überaus positives Feedback gegeben: Die meisten Befragten äußerten sich im Nachhinein dahingehend, dass sie die Gespräche unerwarteter Weise als gute Möglichkeit erlebt hatten, sich selbst noch einmal mit den im Kontext des LiWE-Projekts gemachten Erfahrungen auseinanderzusetzen und diese von uns durch Gesprächsimpulse angeregte Reflexion und Selbstvergewisserung auch als persönlichen Zugewinn empfanden.

2.4.6 Zur Auswertung der Experteninterviews

Das Vorgehen bei der Evaluation der LiWE-Projekte war ergebnisoffen, d. h., es gab keine Hypothesen, die getestet werden sollten. Stattdessen wurde ausgehend vom bisherigen wissenschaftlichen Kenntnisstand zu selbstorganisierten Lernprozessen und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung ein theoriegeleitetes Vorgehen praktiziert. In den Experteninterviews war zwar offen gefragt worden, jedoch vor dem Hintergrund des theoretischen Wissens über selbstorganisiertes Lernen, das in die Konzeption der Leitfäden eingegangen war.

Aus dieser theoretischen Perspektive eines prinzipiellen Wissens um die Tragfähigkeit eines auf selbstorganisiertem Lernen basierenden Weiterbildungskonzepts und hypothetisch formulierter Nutzenaspekte ging es darum, den konkreten Nutzen der Projekte auf verschiedenen Ebenen darzustellen: für die beteiligten Akteure und für die Organisation. Damit sollten Fragen der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung beantwortet werden. Im Zentrum stand die Frage nach dem *dauerhaften* Nutzen auf den Ebenen der Lernenden, der pädagogisch Tätigen, der Leitungskräfte und der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung, d. h.: Inwieweit konnte selbstorganisiertes Lernen nachhaltig etabliert werden?

Für die Evaluation der LiWE-Projekte wurde der sinnverstehende Zugang der qualitativen Sozialforschung gewählt, sowohl was die Erhebungsmethode des theoriegenerierenden Experteninterviews betrifft, als auch in Bezug auf die Auswertung.

Die Grundlage der qualitativen Interviewmethoden ist die – berechnete – Annahme, dass sprachliche Äußerungen in einem systematischen Zusammenhang mit den Handlungen von Menschen stehen. Jedes qualitative Interview, und so auch das Experteninterview, stellt ein Protokoll einer bestimmten sozialen Praxis dar (vgl. Wernet 2000, S. 57 ff.). Diese protokollierte soziale Praxis ist zum einen und vorrangig die Praxis der Interviewsituation selbst; weshalb es auch völlig richtig ist, dass die Methodendiskussion in den letzten Jahren zunehmend auf die Relevanz der Interaktion im Interview und deren produktive Nutzung für die eigentliche Datengewinnung aufmerksam geworden ist. Denn zum anderen, und daran ist man als Forscher in der Regel interessiert, wird im Gespräch zwischen Interviewer und Interviewperson eine soziale Praxis, die über die Interviewsituation hinausgeht, dokumentiert. Diese Praxis jenseits der Interviewsituation, d. h. in diesem Fall die Erfahrung mit und die Wirkung von selbstorganisierten Lernprozessen in den LiWE-Projekten, soll hier analysiert werden. Die Äußerungen der interviewten Experten werden dabei als „Sprechhandlungen“ aufgefasst, die uns etwas über das reale Handeln von Akteuren mitteilen. Das gewohnheitsmäßige Handeln der Akteure ist auch außerhalb seines Kontextes wirksam und kommt unter anderem in den sprachlichen Darstellungen der Interviewpersonen zum Ausdruck. Dieser postulierte Zusammenhang zwischen Sprechhandlungen und tatsächlichem Verhalten ermöglicht erst die Analyse der Interviewtexte in Bezug auf die Frage nach den Wirkungen der

LiWE-Projekte und ihrem nachhaltigen Nutzen.

Bei der Frage, wie die vorliegenden Interviewtexte am besten zu interpretieren sind, kommen wir auf Meuser und Nagel zurück. Sie hatten im Rahmen ihrer Kritik am klassischen wissenssoziologischen Expertenbegriff (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 262 ff. sowie 1997) darauf hingewiesen, dass das Handeln von Experten auf diffusen Wissensbeständen beruht und dass ihnen die Relevanzen ihres Handelns nicht durchweg bewusst sind. Experten „können über Entscheidungsfälle berichten, auch Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren; die überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifischen Muster des ExpertInnenwissens müssen allerdings entdeckt, d. h. interpretativ rekonstruiert werden“ (Meuser/Nagel 2002, S. 268). Gerade weil den Experten ihre eigenen Handlungsmuster und Wissensbestände nur zum Teil reflexiv zugänglich sind, können Expertengespräche nicht als einfache „Informationsgespräche“ betrachtet werden, sondern verlangen nach einer sinndeutenden Rekonstruktion des Gesagten, um die dahinter stehenden handlungsleitenden Relevanzen zu entschlüsseln. Mit Bezug auf die Methode des hier eingesetzten „theoriegenerierenden Experteninterviews“ von Meuser und Nagel, die vor allem auf die Produktion von Deutungswissen abzielt, wird festgestellt: „Das Expertenwissen als Deutungswissen wird erst vermittels der Datenerhebung und der Auswertungsprinzipien als solches ‚hergestellt‘, es existiert nicht als eine interpretationsunabhängige Entität. In diesem Sinn ist das Expertenwissen immer eine Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschers, eine ‚analytische Konstruktion‘“ (Bogner/Menz 2002, S. 44).

2.4.6.1 Die qualitative Inhaltsanalyse als theoriegeleitetes Verfahren

Die qualitative Auswertung von Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991) erfolgt nicht fallrekonstruktiv, sondern durch eine theoretisch angeleitete thematische Gliederung. Diese besteht aus fünf Auswertungsschritten (Transkription, Paraphrasierung, Überschriften bilden, thematischer Vergleich, soziologische Konzeptualisierung), an deren Ende eine theoretische Generalisierung in bereichsspezifische und objekttheoretische Aussagen steht. „Anderers als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die *Auswertung* von ExpertInneninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Meuser/Nagel 2002, S. 269, Hervorhebung im Original).

Für die Evaluationsstudie wurde ein im Ablauf ähnliches, aber stärker formalisiertes und dadurch zeitökonomischeres Verfahren der Auswertung gewählt: die seit ca. 20 Jahren etablierte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, Original 1983), allerdings in der weiterentwickelten und auf die Auswertung von Experteninterviews zugeschnittenen

Variante von Gläser und Laudel. Wie auch bei der Auswertungsprozedur nach Meuser und Nagel, „handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein theoriegeleitetes Auswertungsverfahren, d. h., die theoretischen Vorüberlegungen sind im Auswertungsprozess ... die ganze Zeit präsent“ (Gläser/Laudel 2004, S. 253), und zwar deshalb, weil ausgehend von den theoretischen Überlegungen die Kategorien gebildet werden, anhand derer dann das Textmaterial durchsucht wird.

Mayring hatte seine Methode aus dem Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt, das vor allem in der Medienanalyse als „Content Analysis“ verbreitet ist. Die Grundidee ist dabei, die Regelgeleitetheit des quantitativen Verfahrens auf eine interpretative Analyse zu übertragen und somit eine zeitökonomische, aber auch intersubjektiv nachvollziehbare qualitative Textanalyse durchführen zu können.

Dabei kann man zum einen aus der Fragestellung der Untersuchung Definitionskriterien ableiten, die vorgeben, welche Aspekte der Interviews ausgewertet werden. Diese Kriterien werden anschließend durch Kategorien konkretisiert, die aus den Interviewtexten gewonnen und nach der Durchsicht von 10 bis 50 Prozent des Materials überarbeitet wurden, um dann in einem endgültigen Auswertungsdurchgang alle Texte einzubeziehen (zur induktiven Kategorienbildung vgl. Mayring 2003, S. 74 ff.).

Eine zweite prinzipielle Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, deduktiv vorzugehen und den vorher theoretisch abgeleiteten Kategorien Textstellen nach festgelegten Kodierregeln zuzuordnen (Mayring 2000, Absatz 13–17).

Das von Mayring entwickelte Verfahren kann deshalb als qualitativ bezeichnet werden, weil nicht die Häufigkeit bestimmter Informationen, sondern ihr Inhalt analysiert und – beim induktiven Vorgehen – das theoretisch abgeleitete Kategoriensystem am Material überprüft und revidiert wird.

Auch Gläser und Laudel (2004, S. 195 ff.) starten bei der Datenanalyse mit theoretisch abgeleiteten Kategoriensystemen (den Definitionskriterien bei Mayring), denen sie Textstellen zuordnen. Bei ihrer Verfahrensmodifizierung ist es jedoch möglich, im gesamten Verlauf der Extraktion, also der Zuordnung von Textstellen zu Kategorien, neue Kategorien zu bilden oder die Dimensionen der vorhandenen zu verändern. Damit entfällt der Probelauf durch einen größeren Teil des Materials. Stattdessen werden die Kategorien mit fortschreitender Materialdurchsicht angepasst. In diesem iterativen Prozess der Textanalyse wechseln sich deduktive und induktive Elemente ab. Der idealtypische Ablauf der von Gläser und Laudel vorgeschlagenen inhaltsanalytischen Auswertung gliedert sich in fünf Schritte: theoretische Vorüberlegungen, Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung der extrahierten Daten und Auswertung (vgl. ebd., S. 197, Abb. 5-2).

Unsere Auswertung war zwar methodisch an die Arbeit von Gläser und Laudel angelehnt,

konnte aber natürlich nicht in der dort dargestellten Präzision und Aufwändigkeit durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 191 ff.), da die großzügigen personellen und zeitlichen Ressourcen eines Sonderforschungsbereich den uns möglichen Aufwand bei Weitem übersteigen. Die Studie der genannten Autoren diene aber als vorbildhafte Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse von Experteninterviews, an deren grundsätzliches Vorgehen sich der Auswertungsprozess orientierte.

Für die Auswertung des uns vorliegenden Datenmaterials wurde deshalb folgendes vereinfachte Vorgehen gewählt: Ausgangspunkt waren die aus dem theoretischen Fokus der Studie und der Bilanz der durchgeführten Projekte in Bezug auf die Entwicklung einer neuen Lernkultur abgeleiteten thematischen Ebenen (Ausgangssituation und Gestaltung des jeweiligen Projekts, Nutzen für die beteiligten Akteure selbst, Nutzen und nachhaltige Wirkungen für andere Beteiligte und die Organisation). Alle drei thematischen Aspekte wurden jeweils in die personalen Untersuchungsebenen „Lernende“, „pädagogisch Tätige“ und „Leitung“ untergliedert, die beiden Aspekte „Ausgangssituation und Gestaltung des jeweiligen Projekts“ und „Nutzen und nachhaltige Wirkungen für andere Beteiligte und die Organisation“ zusätzlich in die Untersuchungsebene „Organisation“. Auf der Grundlage dieses Rasters erfolgten dann die Extraktion von geeigneten Textpassagen aus den Experteninterviews und die Bildung von Auswertungskategorien (siehe Übersicht der Auswertungskategorien für die Expertengespräche im Anhang). Das Ziel war dabei, den Nutzen für die Entwicklung einer auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernkultur festzustellen.

Die Auswertungskategorien beinhalteten z. B. für die Untersuchungsebene der Leitung bspw. Nutzenaspekte in den Bereichen Personalführung, Controlling oder Öffentlichkeitsarbeit, für die pädagogisch Tätigen Zugewinne an professionellem Selbstverständnis, Status oder Partizipationsmöglichkeiten. Für die Lernenden war der Projektnutzen z. B. in den Bereichen Lernhaltung und Lernkompetenz sichtbar. Auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen konnten u. a. Veränderungen in den Organisationsstrukturen, der Programmatik und den angebotenen Leistungen und Produkten festgestellt werden.

Die Kategorien der Auswertung wurden im Analyseprozess ständig erweitert und präzisiert. Für die Ergebnisdarstellung wurden dann die Wirkungen der LiWE-Projekte anhand der gebildeten Kategorien diskutiert und durch typische Äußerungen der Experten belegt. Zum Schluss wurden Thesen zum Nutzen der im LiWE-Programmbereich durchgeführten Maßnahmen zur Anregung selbstorganisierter Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen formuliert.

Wie bei jeder empirischen Verallgemeinerung, also beim Schließen vom empirischen Material auf ein inhaltliches Ergebnis, sollten bei der Analyse der Experteninterviews Kausalmechanismen im Sinn von Ursache-Wirkung-Beziehungen deutlich werden (vgl. Gläser/Laudel

2004, S. 240 ff.). Die unabhängige Variable (Ursache) war dabei die Durchführung der LiWE-Projekte, verstanden als „systemische Intervention“. Abhängige Variable (Wirkung) waren die angestoßenen Veränderungen und Entwicklungen in Bezug auf das „Lernen“ in den evaluierten Einrichtungen. Es war jedoch nicht das Ziel der Evaluation, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung zu beweisen. Dieser wurde aufgrund bereits vorliegender wissenschaftlicher Ergebnisse bei der Konzeption des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ als gegeben vorausgesetzt. Daher wurde davon ausgegangen, dass die dokumentierbaren Veränderungen in Bezug auf die Lernkultur in den Einrichtungen eine Folge der Interventionen im Rahmen der LiWE-Projekte darstellen.

Um schließlich die Forschungsfrage nach dem Nutzen der LiWE-Projekte zu beantworten, wurden die vorab formulierten hypothetischen Nutzenaspekte, die die Analyse orientierten, mit den Nutzendimensionen, wie sie sich als Ergebnis der empirischen Analyse darstellten, konfrontiert. Gläser und Laudel schreiben zu diesem Vorgehen: „Es wird allerdings keine völlige Übereinstimmung zwischen der Struktur der Frage und der Struktur der empirischen Daten geben. Die Offenheit von Erhebungs- und Auswertungsprozess haben dafür gesorgt, dass die empirischen Phänomene nicht einfach unter theoretischen Annahmen subsumiert wurden, sondern die Struktur der untersuchten Fälle auch dort mit aufgenommen wurde, wo sie theoretischen Vorannahmen widersprach oder über diese hinausging“ (ebd., S. 255). Durch die Gegenüberstellung von hypothetischem und empirischem Nutzen konnte die Antwort auf die Frage nach der Zielerreichung der Projekte in zwei Richtungen gegeben werden. Zum einen war es möglich, einzuschätzen, ob die als Programmziele formuliert hypothetischen Nutzenaspekte in den Projekten umgesetzt werden konnten. Zum zweiten konnte festgestellt werden, ob nicht andere als die vermuteten Nutzen zu Tage getreten waren und somit die hypothetisch angenommenen Nutzendimensionen theoretisch revidiert bzw. modifiziert oder ergänzt werden müssen.

Der gesamte Auswertungsprozess der Interviews erfolgte durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des DIE sowohl arbeitsteilig als auch im Team. Auf der Basis der gemeinsam entwickelten Auswertungskategorien und der Vertrautheit aller Mitglieder des Forschungsteams mit dem der Evaluation zugrunde liegenden Datenmaterial übernahm jeweils ein/e Wissenschaftler/in federführend die Auswertung einzelner Interviews – und zwar unabhängig davon, wer die Expertengespräche jeweils geführt hatte. Dabei orientierte sich die Zuordnung im Wesentlichen an den verschiedenen Expertengruppen Lernende, pädagogisch Tätige und Führungskräfte. Die Resultate der jeweiligen Auswertungen und der zunehmenden Verdichtung des vorliegenden Materials wurden auf allen Stufen des Verfahrens kontinuierlich ins Forschungsteam rückgekoppelt und diskutiert. In den (eher selten aufgetretenen) Fällen abweichender Auffassungen zur Interpretation der Interviews wurden in einem Prozess „diskursiver Konsensbildung“ die strittigen Passagen gemeinsam kontrolliert sowie ein

Konsens in Bezug auf das kollektive Verständnis und das Auswertungsergebnis erarbeitet.

2.4.6.2 Zur Verallgemeinerung der Ergebnisse

Das Ziel des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, transferierbare Elemente und Lösungen für Entwicklungsaufgaben („Musterstrategien“) zu identifizieren, wirft die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse auf.

Gläser und Laudel halten dazu fest: „Mit der theoretischen Generalisierung beziehen Sie sich auf den Geltungsbereich, den die Theorie beansprucht, und interpretieren die Beziehung Ihrer Daten zu dieser Theorie“ (ebd., S. 255). Es müssen also Fragen beantwortet werden wie: Was tragen die Ergebnisse zur Theorie des selbstorganisierten Lernens bei? Was kann Neues über Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen ausgesagt werden? Auf welche Personengruppen sind die Ergebnisse übertragbar?

Nach Meuser und Nagel (1991, vgl. oben) können zwei Arten der theoretischen Verallgemeinerung unterschieden werden: bereichsspezifische und objekttheoretische Aussagen. Es lassen sich also generalisierte Aussagen über bestimmte Bereiche, wie z. B. das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, treffen oder es können Beiträge zu Theorien über bestimmte Forschungsgegenstände geleistet werden, wie z. B. über den Nutzen selbstorganisierten Lernens.

Andere Autoren (vgl. Kassner/Wassermann 2002) heben in Bezug auf die Verallgemeinerungsfähigkeit hervor, dass Experteninterviews kein eigenes Verfahren darstellen, sondern als kontextspezifische Instrumente (d. h. für bestimmte Forschungsfelder) im Rahmen konkreter Forschungsanliegen verwendet werden und entsprechend an das jeweilige Forschungsfeld und die Untersuchungsfrage angepasst werden müssen. In diesem kontextspezifischen Rahmen sind dann auch nur Verallgemeinerungen der empirisch erzielten Ergebnisse möglich. Obwohl Kassner und Wassermann dem Experteninterview den Status einer eigenen Methode absprechen, stimmen sie mit Meuser und Nagel darin überein, dass kontextspezifische Verallgemeinerungen möglich sind.

Für die Evaluation kann man also davon ausgehen, dass die Lernerfahrungen, die in den LiWE-Projekten gemacht und in den Experteninterviews berichtet wurden, problemlos auf gleiche oder ähnliche Kontexte verallgemeinert werden können, d. h., es lassen sich transferierbare Ergebnisse ableiten

- auf der Ebene der Lernprozesse für selbst organisiertes Lernen in Gruppenzusammenhängen,
- auf der personalen Ebene für pädagogisch Tätige und Lernende im Allgemeinen,
- auf der Ebene der Organisation für die Institutionalisierung von Lernprozessen in Weiter-

bildungseinrichtungen und die Rolle der Leitungsebene dabei.

Darüber hinaus ermöglichen die unterschiedlichen inhaltlichen Einstiege für die Projekte eine vergleichende Betrachtung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen. Durch diesen Vergleich zwischen Projekten mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Zugängen können Bedingungen identifiziert werden, die selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen fördern oder eventuell auch hemmen.

Dass qualitative Experteninterviews nach der Methode von Meuser und Nagel für die Beantwortung von wissenschaftlichen Forschungsfragen wie die ergebnisoffene und auf theoretische Weiterentwicklung zielende Evaluation der LiWE-Projekte besonders geeignet sind, erkennen auch Kritiker der Methode an: „Dieses Verfahren [von Meuser und Nagel] zielt idealerweise auf Theoriegenerierung über die interpretative Generalisierung einer Typologie – in Alternative zum statistischen Repräsentativitätsschluss der standardisierten Verfahren“ (Bogner/Menz 2002, S. 38). Die Ergebnisse der Auswertung können, so lässt sich aus dem Zitat schließen, zum einen verallgemeinert werden, indem *begründet* argumentiert wird, warum und in welchen Aspekten die in den untersuchten Projekten gefundenen typischen Muster des Handelns auch für die anderen Teilnehmerprojekte des LiWE-Programmbereichs gelten. Dass dies prinzipiell möglich ist, wurde bereits durch die systematische Zusammenstellung der Untersuchungsstichprobe sichergestellt. Zum anderen lassen sich auf der Basis des Forschungsstandes in der Weiterbildungsforschung und im Bereich der Lerntheorie weitgehend Verallgemeinerungen für das gesamte Forschungsfeld vornehmen.

2.4.7 Nutzung anderer Datenquellen aus dem LiWE-Programmkontext

Wie bereits deutlich geworden ist, stützte sich die Evaluation der LiWE-Projekte auf die inhaltsanalytische Auswertung der eigens für den Zweck dieser Studie durchgeführten Expertengespräche mit Leitungskräften, pädagogisch Tätigen und ehemaligen Lernenden der Weiterbildungseinrichtungen, in denen die für Untersuchung ausgewählten Projekte durchgeführt worden waren. In ergänzender Funktion bezogen wir darüber hinaus uns zugängliche Berichte über die LiWE-Projekte sowie empirische Ergebnisse anderer Untersuchungen mit ein, die explizit im LiWE-Programmbereich verortet waren. Bevor wir die in die Evaluation einbezogenen Projekte und Expertengruppen näher charakterisieren sowie die Evaluationsergebnisse präsentieren, sollen diese Datenquellen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Bei den Berichten handelt es sich um Zwischen- und teilweise Abschlussberichte, die die verantwortlichen Projektnehmer in den Weiterbildungseinrichtungen für den Zuwendungsgeber ABWF während bzw. am Ende der jeweiligen Projektlaufzeit zu erstellen hatten. Darin wurden in der Regel die Einrichtungen, ihre Ausgangslage zu Projektbeginn, Projektziele und

Projektdesign beschrieben, verschiedene Aspekte der Projektentwicklungen thematisiert sowie (Zwischen-)Ergebnisse vorgestellt und reflektiert. Diese Berichte waren explizit nicht für den Zweck der vorliegenden Evaluationsstudie erstellt worden, bildeten aber gleichwohl eine wichtige Informationsquelle für das DIE-Forschungsteam. Sie stellten gewissermaßen die Basis für den notwendigen Erwerb von umfänglichem Hintergrundwissen über die einzelnen Projekte und Weiterbildungseinrichtungen dar, das in die Entwicklung unserer Vorannahmen einfluss und es faktisch erst ermöglichte, dialogisch-bilanzierende Expertengespräche auf gleicher Augenhöhe mit den ehemaligen Projektbeteiligten zu führen und die offenen Gesprächsleitfäden projektspezifisch angemessen einzusetzen.

Für den Einbezug von Ergebnissen aus empirischen Studien in zwei Projekten, die unterschiedlichen Schwerpunkten des LiWE-Programmbereichs zugehörten, sprach aus der Perspektive der Evaluation zum einen der Tatbestand, dass in beiden Fällen Lernende, also gerade Vertreter derjenigen Expertengruppe in unserer Untersuchung befragt worden waren, die wir mangels Zugangsmöglichkeit nur bei einem Teil der Projekte direkt einbeziehen konnten. Zum anderen thematisierten diese Studien ebenfalls explizit Nutzenaspekte der jeweiligen Projekte, der darin eingebundenen Lernaktivitäten bzw. Transferwirkungen. Insofern hielten wir es für aufschlussreich, Ergebnisse dieser Studien an geeigneter Stelle mit unseren eigenen Ergebnissen zu konfrontieren bzw. sie ergänzend in die Ergebnisdarstellung mit aufzunehmen.

Im einen Fall handelt es sich um Ergebnisse einer teilstandardisierten schriftlichen Befragung von knapp 300 Schüler/inne/n. In deren Unterricht war prozessbegleitende Lernberatung umgesetzt worden, die die Lehrkräfte zuvor in einem LiWE-Projekt zur Weiterbildung von Lehrenden in Schulen des Gesundheitswesens erfahren und jeweils spezifisch kontextualisiert konzipiert hatten. Bei dieser Befragung, im Rahmen einer Selbstevaluation des betreffenden Projekts durchgeführt worden war und den Nutzen des Projekts auf einer zusätzlichen Ebene erheben sollte, fungierten Bearbeiter der hier vorliegenden Evaluation als Mitinitiatoren.

Lernende in diesem Projekt waren pädagogisch Tätige in der Ausbildung von Gesundheitsberufen, die teilweise auch leitende Funktionen hatten und sich in einer berufsbegleitenden Weiterbildung mit Fragen der Implementierung neuer Lern(beratungs)konzepte in ihrem Arbeitsbereich auseinandergesetzt haben. Sie repräsentierten gewissermaßen alle drei mit unserer Evaluationsstudie ins Visier genommenen Gruppen: Sie waren Lernende, pädagogisch Tätige und teilweise Leitungen in einer Person und hatten quasi in allen drei Funktionen ein Interesse daran, die Wirkungen und den Nutzen dieser neuen Lernkonzepte in der subjektiven Einschätzung ihrer Lernenden, d. h. der Schüler/innen in den Pflegeausbildungen, zu erfahren. In gemeinsamen Workshops mit den Bearbeitern dieser Studie, der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Evaluationsinteressen spezifi-

ziert, die Evaluationsthemen festgelegt und das Procedere vereinbart. Die Ausarbeitung der Fragebögen und die Durchführung der Evaluation erfolgten eigenständig, was einerseits den Grad der Identifikation mit dem Vorhaben erhöhte, andererseits aufgrund kaum vorhandener Erfahrungen mit Evaluationsdesigns zu methodischen Mängeln führte, die die Auswertung teilweise erschwerten. Die Auswertung wurde von einer wissenschaftlichen Hilfskraft der Projektleitung vorgenommen (vgl. Rossmann 2006). Das Evaluationsinstrument war weitgehend standardisiert in Form eines schriftlichen Fragebogens gefasst.

Die Schüler/innen (über 80 Prozent weiblich) erhielten diesen Fragebogen zur Beurteilung der Einführungsphase des schulischen Lernberatungskonzepts. Im Anschreiben wurde darauf hingewiesen, dass die Rückmeldungen auch für die Konzipierung neuer Lernangebote von Bedeutung sein würden. Einbezogen in die Evaluation waren neun Schulen des Gesundheitswesens, 299 Schüler/innen haben die Fragebogen bearbeitet.

Damit lag die erste empirische, wenn auch nicht repräsentative und teilweise mit methodischen Mängeln behaftete Erhebung zur Nutzeneinschätzung auf der Ebene der Instrumente und Verfahren vor, die zu mehr Selbststeuerung und -organisation im Lernen in formalisierten Kontexten beitragen sollen. Nicht nur im Hinblick auf die Weiterentwicklung kompetenzorientierter und SOL-basierter Lernkonzepte scheint es daher angebracht, die wichtigsten Ergebnisse im Kontext unserer Evaluation vorzustellen.

Die anderen empirischen Ergebnisse, die hier ebenfalls mit referiert werden sollen, stammen aus einer Befragung von Lernenden, die im Rahmen des Projektverbundes „Transparenz und Akzeptanz von informell erworbenen Kompetenzen“ des LiWE-Programmbereichs in einem Teilprojekt von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurden. In sechs Einzelinterviews wurden Lernende gegen Ende ihres Weiterbildungskurses nicht nach Nutzeneinschätzungen zum Bildungsangebot befragt, sondern ausschließlich nach ihrer Nutzeneinschätzung der dort erprobten Kompetenzbilanzen.

Eingesetzt wurde das Instrument KOB im Rahmen einer Weiterbildung für Fachkräfte im Tourismus. Die Lernenden hatten nach einer erfolgreich abgeschlossenen Erstausbildung in unterschiedlichen Berufsfeldern keine Anstellung gefunden bzw. waren nur kurzzeitig beschäftigt. Aufgrund der peripheren Lage in der Region waren die Aussichten auf dauerhafte Beschäftigung gering. Eine Qualifizierung im Tourismusbereich eröffnete zumindest hypothetisch die Möglichkeit, sich im nationalen oder europäischen Raum erfolgreich um Erwerbsarbeit zu bemühen. Die Interviews wurden gegen Ende der Maßnahme durchgeführt, wobei fast keine/r der Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt einen Arbeitsvertrag besaß oder in Aussicht hatte. Die Perspektiven erschienen unklar, und die Frage, ob das Engagement in Weiterbildung in Form von Erwerbsarbeit gratifiziert würde, war vorläufig unbeantwortet. In einer solchen Situation stellte sich die Frage nach der Nützlichkeit von KOB.

3. Strukturmerkmale der Weiterbildungseinrichtungen und Akteursgruppen

3.1 Weiterbildungseinrichtungen – Kurztypisierung

In die Studie einbezogen waren Weiterbildungseinrichtungen, die in der Vergangenheit hauptsächlich Maßnahmen nach §III SGB im Auftrag der Arbeitsagenturen durchgeführt haben. Andere arbeiten im Bereich der beruflichen Rehabilitation, wieder andere in der Aus- und Fortbildung in Erziehungs- und Pflegeberufen. Zwei Einrichtungen verfügen über eine große Bandbreite an Geschäftsfeldern, die offene Bildungsangebote, Transferagenturen, Existenzgründerseminare, Firmenschulungen u. a. umfassen. Eine Einrichtung definiert sich als intermediäres Netzwerk in der Arbeit mit Migrant/inn/en. Die Mitarbeiterzahl in den einbezogenen Einrichtungen reicht von vier bis weit über hundert. Zwei Einrichtungen haben ausschließlich fest angestelltes Personal, bei anderen gibt es neben den Festangestellten eine Vielzahl von Honorarkräften. Die Tendenz, Festangestellte zugunsten von Honorarkräften abzubauen, ist insbesondere in den Einrichtungen zu beobachten, die stark SGB-III-abhängig waren.

3.1.1 Zum Typus der Organisationen

Wenn von Nutzen- und Nachhaltigkeitsaspekten auf der Ebene der Führungskräfte und der Organisation die Rede ist, ist es sinnvoll, sich zu vergewissern, welche unterschiedlichen Organisationstypen mit ihren je spezifischen Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Finanzierungsgrundlagen usw. in die Studie einbezogen sind. Die Beteiligung an den LiWE-Projekten hat in fast allen Einrichtungen zu Veränderungen auf der Ebene der Aufbauorganisation, also der hierarchischen Struktur der Einrichtungen, oder auf der Ebene der Ablauforganisation, also beim Prozess der Leistungserstellung, geführt; nicht selten waren beide von Veränderungen betroffen.

Im Folgenden sollen die internen und externen Rahmenbedingungen der Einrichtungen dargestellt werden. Damit wird auch deutlich, wie unterschiedlich der Veränderungsdruck in den einzelnen Einrichtungen ist und welche Mindestvoraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine Projektbeteiligung einen nachhaltigen Nutzen ermöglicht.

a) Grundlagen der Finanzierung

Keine der Einrichtungen war ausschließlich von *einer* Finanzierungsquelle abhängig, auch wenn SGB III-Mittel für die Hälfte der Einrichtungen die hauptsächlichste Einnahmequelle dar-

stellen. Entsprechend drastisch sind die Konsequenzen der Einsparungen in diesem Bereich. Zählte man zu Beginn der LiWE-Projekte (2001) noch über 344.000 Menschen in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach SGB III, so waren es gegen Ende der Programmlaufzeit (2005) nur noch 102.000. Noch stärker war der Rückgang der Finanzierung. Wurden anfangs noch ca. 5,4 Mrd. Euro für Zuschüsse zur beruflichen Weiterbildung aufgewandt, waren es vier Jahre später nur noch 1,5 Mrd. Euro (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2002, 2006). Dass alle in LiWE-Projekte einbezogenen Einrichtungen trotzdem noch existieren, ist – ein empirisch gesicherter Nachweis ist allerdings nicht zu liefern – vermutlich auch auf die projektbedingte Unterstützung in der Bewältigung des Wandels zurückzuführen. Einige Einrichtungen waren gezwungen, sich auf eine vollständig neue Klientel einzustellen, um Mittel des SGB III in Anspruch nehmen zu können. Welche Konsequenzen ein radikaler Wechsel der Zielgruppe für die Beschäftigten hat, wird in den Ausführungen zu den pädagogisch Tätigen deutlich. Einrichtungen, die stark von SGB-IX abhängig waren (berufliche Rehabilitation), gerieten unter Druck, weil die gesetzlichen Vorgaben so uneindeutig formuliert sind, dass die Frage der Kostenträger nicht klar war. Entsprechend wurden über einen längeren Zeitraum keine Teilnehmer mehr zugewiesen, so dass Kurzarbeit die Folge war.

Für einige Einrichtungen spielten Projekte, die vom Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert werden, eine wichtige Rolle um wegfallende SGB-III-Mittel zu kompensieren. Eine Organisation verfügte über keinerlei Form der Grundfinanzierung, sondern war vollständig von Drittmittelprojekten abhängig. Auf der anderen Seite finden sich Einrichtungen, die durch staatliche Zuschüsse, Teilnehmerbeiträge und Eigenmittel der Träger auf eine solide und mittelfristig tragfähige Finanzbasis gestellt sind, Veränderungen also ohne materiellen Druck bewältigen können. Für die Beschäftigten in der Organisation, ob Führungskräfte oder Mitarbeiter, macht es natürlich einen erheblichen Unterschied, ob Veränderungen „ohne Not“ eingeleitet werden können oder aus existenzieller Überlebensnotwendigkeit kurzfristig und schnell durchgeführt werden müssen. Der nahezu optimal verlaufene Prozess einer Organisationsentwicklung, bei dem Leitung, pädagogisch Tätige und Lernende einbezogen waren, hatte die materielle Sicherheit als Voraussetzung. Andere, existenziell bedrohte Einrichtungen laufen immer Gefahr, durch den Zwang zur Reaktion „bewusstlose“ Entscheidungen – im Sinn von nicht reflektiert – zu treffen.

b) Aufgabenprofile

Betrachtet man die Aufgabenprofile der Bildungseinrichtungen, ergeben sich im Wesentlichen drei Ausrichtungen. Die größte Gruppe mit fünf Einrichtungen sieht ihre Aufgabe in der Qualifizierung und Beschäftigung von sog. Problemgruppen des Arbeitsmarktes: Benachteiligte Jugendliche, Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und berufliche Rehabilitanden. Die Ange-

botspalette reicht von der Kompetenzerfassung über Eignungsfeststellungen und Trainingsmaßnahmen, Beschäftigtertransfer, berufliche Qualifizierung bis hin zu Beschäftigungsangeboten auf der Basis von Ein-Euro-Jobs. In diesen breit aufgestellten Einrichtungen ist eine Realisierung der mit der LiWE-Programmatik verbundenen Ansprüche in der Regel nur in den Teilbereichen möglich, in denen Lernen stattfindet (Ein-Euro-Jobs dienen meist eher dem Verlernen als dem Erwerb neuer Kompetenzen). Zwei Einrichtungen konzentrieren sich auf die Aus- und Weiterbildung in Pflege- bzw. Erziehungsberufen; eine Einrichtung ist ausschließlich in der Migrantearbeit aktiv.

c) *Mitarbeiterstruktur und Einrichtungskultur*

Der längerfristige Nutzen von LiWE-Projekten im Kontext der Organisation einer Bildungseinrichtung ist in starkem Maß abhängig von der Struktur der Mitarbeiterschaft. Struktur umfasst dabei zum einen das Verhältnis von Festangestellten zu befristet Beschäftigten und Honorarkräften, aber auch die Alters- und Qualifikationsstruktur der Beschäftigten. Diese Faktoren begründen neben der Historie und dem Führungsverhalten die Kultur einer Organisation, hier verstanden als die Summe der Ideen, Vorstellungen und Werte, die die Organisationsmitglieder gemeinsam verfolgen (meist ohne es sich bewusst zu machen). Bei allen individuellen Unterschieden, die zwangsläufig in jeder Organisation existieren, bringt eine Organisationskultur ein gewisses Maß an Einheitlichkeit, die sich als „Einrichtungscharakter“ fassen lässt. In Zeiten eines hohen Veränderungsdrucks unterliegt auch die Kultur einer Einrichtung dem Zwang zur Veränderung. Jedoch sind Kulturen nicht durch Anordnungen, sondern nur indirekt veränderbar. Zur Weiterentwicklung einer Einrichtungskultur sind Räume und Gelegenheiten notwendig, um über die Einrichtung als System nachzudenken. „Man denkt über sich als System nach, indem man zurückschaut, Selbstbeobachtungen kommuniziert und auf diese Weise für einen bestimmten Zeitpunkt ein gemeinsam geteiltes Bild von sich selbst hervorbringt“ (Lemke 1997, Absatz 22). In der Praxis zeigt es sich, dass diese kollektiven Reflexionsräume immer weniger zur Verfügung stehen. Damit ist das Risiko der Entstehung unterschiedlicher, möglicherweise inkompatibler Teilkulturen verbunden. Bei den in unsere Studie einbezogenen Einrichtungen lassen sich zwei Pole identifizieren, wenn es um die Veränderung der Kultur bzw. der Identität einer Einrichtung geht. Auf der einen Seite finden sich Einrichtungen, die versuchten, ihre Identität auf Kosten der Anpassung zu maximieren („Wir wollen möglichst so bleiben, wie wir sind.“), auf der anderen Seite dominierte die Strategie der Anpassung auf Kosten der Identität. Bei beiden Polen ist die Balance zwischen Bewahren und Verändern, zwischen Kontinuität und Innovation gestört. Permanente Anpassung an den Wandel beinhaltet die Gefahr, aus dem Blick zu verlieren, was bewahrenswert erscheint (auch weil das Neue häufig per se als das Bessere wahrgenommen wird). Das Festhalten am tatsächlich oder scheinbar Bewährten birgt das Risiko, neue Anforderungen

gar nicht wahrzunehmen und damit mittelfristig ins Abseits zu geraten. Das Austarieren dieses Spannungsverhältnisses ist in den Einrichtungen am besten gelungen, in denen der Veränderungsdruck innerhalb gewisser Grenzen blieb und die genügend Zeit und Raum hatten, innovative Prozesse kollektiv einzuleiten und zu reflektieren. In SGB-III-abhängigen Einrichtungen waren diese Voraussetzungen nur innerhalb der durch das Projekt gegebenen Möglichkeiten vorhanden. Ohne diese projektbedingten Chancen wäre der Prozess der Anpassung mit Sicherheit weitaus schwieriger und friktionsreicher gewesen.

Die in die Studie einbezogenen Einrichtungen zeichnen sich durch ein breites Spektrum ihrer Mitarbeiterstruktur aus. Auf der einen Seite finden sich traditionsreiche Einrichtungen, die seit Jahrzehnten existieren und über einen Stamm von festen Mitarbeitenden verfügen, die das Gesamtspektrum der Bildungsangebote abdecken. Auf der anderen Seite des Spektrums gibt es Einrichtungen, die nur über einen kleinen Kreis von Festangestellten verfügen und den überwiegenden Teil ihrer Angebote mit Honorarkräften abdecken. Wir sind ursprünglich davon ausgegangen, dass die Zahl der Mitarbeitenden, deren Veränderungsbereitschaft und -erfahrung sowie das Verhältnis von Festangestellten zu Honorarkräften wesentlich darüber entscheiden, ob der Nutzen der LiWE-Projektbeteiligung auf Teilbereiche einer Organisation beschränkt bleibt oder die Organisation als Ganze verändert. Diese Annahmen haben sich so nicht bestätigt. Erwartungsgemäß fällt es größeren Einrichtungen schwerer, Anpassungsprozesse zu bewältigen als kleineren, bei denen viele informelle Möglichkeiten der gemeinsamen Reflexion gegeben sind. Betrachtet man aber die größeren Einrichtungen genauer, dann wird sichtbar, dass andere Faktoren eine Rolle spielen. Am Beispiel zweier Großeinrichtungen mit langer Tradition lässt sich dies verdeutlichen.

Die eine Einrichtung ist dadurch charakterisiert, dass sie über lange Zeiträume mit ähnlicher Klientel und mit Angeboten arbeiten konnte, die über Jahre nur einem geringen Veränderungsdruck unterlagen. Innovation war kaum notwendig. Die langjährig Beschäftigten leben im trügerischen Bewusstsein ihres besonderen Kündigungsschutzes, der jedoch bei einer Stilllegung des Betriebs oder relevanter Betriebsteile nicht wirksam ist. Pongratz/Voß sprechen in diesem Zusammenhang von Realitätsverweigerern, die den Betrieb „als direkten Garanten der Absicherung“ sehen und ein „unbedingtes Vertrauen in die Sicherheitsversprechen setzen. Selbst in Bereichen, in denen Entlassungsdrohungen im Raum stehen, ist eine deutliche Lockerung der Bindung an die Firma nicht zu erkennen“ (Pongratz/Voß 2003, S. 171). Wenn dieses Bewusstsein durch ein paternalistisches Führungsverständnis gestützt wird, bei dem die Leitung immer „wusste, was für die Beschäftigten gut ist“, dann werden Veränderungsnotwendigkeiten erst dann wahrgenommen, wenn sie bereits überfällig sind. Der Prozess ihrer Bewältigung ist entsprechend mühsam und konfliktrichtig.

Den Kontrasttyp stellt eine Einrichtung dar, für die Veränderung und Innovation selbstverständliche Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Organisation waren und sind. Die

Veränderungen sind nur zu einem kleineren Teil von außen aufgezwungen, die meisten werden aufgrund antizipierter Entwicklungen in den Berufsfeldern, für die die Einrichtung aus- und weiterbildet, angestoßen und umgesetzt. Der partizipative und demokratische Führungsstil ermöglicht und erfordert die Beteiligung der Mitarbeitenden an Veränderungsprozessen. Es scheint also weder eine Frage der Größe noch eine Frage der Tradition zu sein, die über Innovationsfähigkeit entscheidet, sondern primär eine Frage der Beteiligungskultur.

Auch das Verhältnis von Festangestellten zu Honorarkräften wirkt weniger auf den langfristigen Projektnutzen ein, als von uns ursprünglich angenommen. In zwei der einbezogenen Einrichtungen, die einen Großteil ihres Angebots durch Honorarkräfte abdecken und in denen neue Lernkonzepte bzw. neue Organisationsstrukturen implementiert wurden, ist es kaum gelungen, die Honorarkräfte in die Veränderungsprozesse einzubeziehen. Trotzdem berichten Leitung, pädagogisch Tätige und Lernende von einer durchaus erfolgreichen Umsetzung der Projektvorhaben. Zwei unterschiedliche Lernkulturen – traditioneller Unterricht durch die Honorarkräfte und SOL-basierte Lernkonzepte der Festangestellten – scheinen hier kompatibel zu sein, das Nebeneinander wird nicht als Störung empfunden. Das überrascht umso mehr, als es in Einrichtungen, in denen neue Lernkonzepte nur in Teilbereichen umgesetzt wurden, auf Seiten der Lernenden zu erheblichen Irritationen und Frustrationen kam, als diese wieder mit traditionellen Lehr-/Lernsettings konfrontiert wurden. Ob die Erwartungen an den Unterricht der Honorarkräfte andere sind als die an die Festangestellten oder ob Honorarkräfte eher Inhaltsbereiche abdecken, in denen Instruktionslernen als sinnvoll eingeschätzt wird, bleibt vorläufig offen.

3.2 Leitungskräfte

3.2.1 Zur Qualifikationsstruktur des Leitungspersonals in LiWE-Projekten

Einige LiWE-Projekte in größeren Weiterbildungseinrichtungen konzentrierten sich vorrangig auf Teilbereiche. Sie wirkten zwar auf die Gesamtorganisation, jedoch entfaltete sich die spezifische Wirkung der konkreten Projektarbeit auf Abteilungs- oder Bereichsebene. Von daher bot es sich an, nicht nur die oberste Hierarchieebene in der Studie zu berücksichtigen, sondern auch die Abteilungs- bzw. Bereichsleitungen einzubeziehen.

Im Unterschied zu der beschriebenen Qualifikationsstruktur der pädagogisch Tätigen, bei denen originäre pädagogische Ausgangsberufe in der Minderheit waren, dominieren auf der Führungsebene pädagogische Berufe. Diplompädagogen, Diplomsozialpädagogen und Lehrer besetzen die Führungspositionen. Ein Diplompsychologe und ein Ethnologe bilden die Ausnahme auf dieser Ebene. Letzterer hat – nach eigenem Selbstverständnis – keine Lei-

tungsposition, obwohl er formal die Aufsichtsfunktion innehat. Er repräsentiert eine der selten gewordenen alternativen Einrichtungen, in denen Führungs- und damit Machtpositionen als nicht vereinbar mit dem politischen Selbstanspruch gelten.

Auffällig ist der hohe Anteil derjenigen, die schon über lange Jahre in ihrer Einrichtung tätig sind und ihre Führungsposition auch dem offensichtlich noch gültigen Senioritätsprinzip zu verdanken haben. Nur in zwei Fällen wurde die oberste Führungsebene von außen rekrutiert. Auch wenn sich in den Gesprächen kaum Hinweise darauf finden lassen, weiß man aus empirischen Erhebungen aus der Organisationssoziologie und -psychologie, dass ein Wechsel von der Mitarbeiter- zur Leitungsebene durchaus ambivalente Wirkungen zeitigt. Einerseits sind die Identifikation und die Loyalität mit „einem von uns“ höher als bei von außen berufenen Führungskräften. Auch die häufig zeit- und energieaufwändige Auseinandersetzung um die „Passung“ der Neuen entfällt. Andererseits sind die im Haus Aufgestiegenen Teil einer gewachsenen Einrichtungskultur, und es wird von ihnen erwartet, bisher mitgetragene Verhaltensweisen, Routinen und Umgangsformen zu beachten und beizubehalten. In Zeiten geringen Veränderungsdrucks erscheint diese Erwartung unproblematisch. Sind aber aufgrund einer starken Veränderungsdynamik radikale Neuerungen unumgänglich, dann kann dieses Eingebettet-Sein in gewachsene Kulturen und Strukturen zu erheblichen Konflikten führen, bis hin zu dem Vorwurf, die Leitung verrate die Idee oder Philosophie der Einrichtung und gebe grundsätzliche Positionen zugunsten einer betriebswirtschaftlichen Orientierung auf. Diese Konflikte wurden von den Führungskräften nicht thematisiert; sie sind jedoch in einigen Gesprächen auf der Ebene der pädagogisch Tätigen zu spüren. Wir vermuten, dass das Verschweigen dieses Aspekts auch etwas mit der Tabuisierung von Machtfragen in pädagogischen Kontexten zu tun hat. In den Einrichtungen, in denen mehr oder weniger direkte Machtausübung zu beobachten ist, wird Macht als Problem oder als Gestaltungschance ebenfalls nicht thematisiert.

3.2.2 Führung und ihre Rolle bei der Akquise des LiWE-Projekts

Die Frage nach der Rolle der obersten Hierarchieebene bei der Projektbeantragung deckt auf, dass häufiger die Mitarbeitenden auf die Ausschreibungen aufmerksam und aktiv wurden als die Geschäftsführenden bzw. Einrichtungsleitungen. Nur zweimal haben die Führungskräfte von sich aus das entsprechende LiWE-Projekt beantragt. In den anderen Fällen haben Mitarbeitende und Abteilungs- bzw. Bereichsleitungen die Anträge gestellt und eingereicht. In einem Fall wurde der Antrag gegen den Willen der Geschäftsleitung durchgesetzt. *„Die wollten nicht, dass Leute von außen Einblick bekommen“ (L1, S. 7).*

Die Nähe oder Ferne bei der Projektakquise sagt allerdings nichts über die Intensität der Unterstützung durch die Führung der Einrichtungen aus. Die Projekte wurden in der überwiegenden Zahl der Fälle von der Leitung unterstützt, in zwei Einrichtungen wird die Leitung als Motor des Projektes beschrieben. In einigen Fällen waren die an der Projektakquise beteiligten Mitarbeitenden nicht identisch mit denen, die das Projekt später durchführten. Das hat in einigen Projekten dazu geführt, dass die Auseinandersetzung mit der LiWE-Programmatik, die von den Antragstellern intensiv geführt wurde, erst mit Verzögerung und geringerer Intensität geführt wurde, was anfänglich die Arbeit in Projektverbundtreffen schwieriger gemacht hat, weil zentrale Begrifflichkeiten erst noch geklärt werden mussten.

3.3 Pädagogisch Tätige

3.3.1 Begriffsdefinition

Im allgemeinem Sprachverständnis werden mit pädagogisch Tätigen bestimmte Berufsgruppen wie Lehrer oder Diplompädagogen assoziiert, die über einen gemeinsamen, durch ein Studium erworbenen Fundus an Wissen und Kompetenzen verfügen, der ihnen die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit, ob planend, beratend oder lehrend, ermöglicht. Im Kontext der in der beruflichen Weiterbildung pädagogisch Tätigen trifft diese Annahme nicht zu. „Über ein abgeschlossenes Lehramtstudium verfügen 21% und über ein Pädagogikstudium 18% der Lehrenden. Ein knappes Fünftel (18%) gibt eine trügereigene Fortbildung an, ein knappes Drittel (30%) eine sonstige pädagogische Ausbildung. Ein gutes Viertel (28%) verfügt über keine der erfragten pädagogischen Bildungsabschlüsse“ (BMBF 2004, S. 32).

Bei den in unserer Studie erfassten pädagogisch Tätigen ergibt sich ein noch differenzierteres Bild. Lehrer und Diplompädagogen stellen insgesamt eine kleine Minderheit dar und finden sich fast ausschließlich in den Einrichtungen, die staatliche Abschlüsse in Aus- und Weiterbildungsberufen vergeben, vor allem für Erzieher/innen- und im Bereich der Pflege. Ansonsten reicht die Bandbreite von Personen ohne Berufsabschluss über Ausbilder mit und ohne Ausbildereignungsprüfung, Flugzeugingenieure, Ethnologen bis hin zum promovierten Verlagslektor. Von einem einheitlichen Berufs-, geschweige denn von einem Professionsverständnis kann daher nicht ausgegangen werden.

Diese Vielfalt der Ausgangsberufe wurde bisher in der Erwachsenenbildungswissenschaft weitgehend ignoriert. Die Fachliteratur, die für das pädagogisch tätige Personal geschrieben wird, richtet sich in der Regel an durch ein einschlägiges Studium pädagogisch Qualifizierte; Quereinsteiger werden als Zielgruppe nicht wahrgenommen. In den Gesprächen zeigte sich, dass daraus nahezu zwangsläufig große Unterschiede im Vertraut-Sein mit pädagogischen

Konzepten oder didaktisch-methodischen Orientierungen resultieren. Eine Lehrerin, die sich in ihrer Ausbildung mit pädagogischen Theorien auseinandergesetzt hat, interpretiert auf dieser Folie Konzepte des selbstgesteuerten Lernens natürlich anders als diejenigen, deren Grundverständnis von Lernen nur auf eigener Erfahrung basiert. Damit kann der Vorteil größerer Offenheit gegenüber neuen Lernkonzepten gegeben sein; größer scheint jedoch das Risiko der „gehobenen Stümperei“, wenn eine theoretische Fundierung weitgehend fehlt. Pädagogisch Tätige, die schon über längere Zeit beschäftigt sind, haben in der Vergangenheit häufig ein theoretisches Fundament durch interne oder externe Fortbildungen erworben, die aber auf Grund der finanziellen Restriktionen und der Arbeitsverdichtung immer seltener angeboten bzw. genutzt werden. Obwohl gerade in SGB-III- oder SGB-II-geförderten Maßnahmen die Etablierung von Qualitätssicherungssystemen verlangt wird, sind die Voraussetzungen für eine Qualifizierung und damit auch für die Qualität des Personals immer weniger gegeben.

Möglicherweise ist diese Vielfalt der Ausgangsberufe auch die Ursache dafür, dass die Lehrenden selbst bisher „kaum kollektive Schutzmechanismen entwickelt haben, etwa in der Form berufständischer oder gewerkschaftlicher Interessenvertretung“ (Schrader 2001, S. 144). Das Fehlen kollektiver Schutzmechanismen ist auch ein Grund dafür, dass sich die Entwicklung vom Typus des verberuflichten Arbeitnehmers hin zum Arbeitskraftunternehmer (vgl. Pongratz/Voß 1998) in der beruflichen Weiterbildung schneller und radikaler als in anderen Berufsfeldern vollzieht.

3.3.2 Der pädagogisch Tätige als Arbeitskraftunternehmer

Es scheint relativ eindeutig zu sein, dass sich in der beruflichen Weiterbildung beim pädagogischen Personal der Typus des Arbeitskraftunternehmers zum neuen Leittypus entwickelt. Er zeichnet sich aus durch ein hohes Maß an Selbstkontrolle, Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung:

„Die Kontrolle ist nicht mehr nur nach der Prüfung. Wie viele haben bestanden? Die Kontrolle ist eigentlich fast täglich da ... Ich muss mich viel mehr selber kontrollieren“ (P9, S. 15); „Ich denke, letztendlich bin ich ja so was wie eine Unternehmerin, die halt irgendwie für Aufträge sorgen muss und die dann eben auch abwickelt. Ich schaffe mir meinen Arbeitsplatz permanent selber“ (P3, S. 12).

Ergibt sich diese Veränderung aus einer Identifikation mit den neuen Lernkonzepten oder mit der Einrichtung oder durch eine hohe Identifikation mit der Führung der Einrichtung, dann wird dies als „natürliches Resultat“ einer gewollten Entwicklung gesehen, wird der Arbeitskraftunternehmer zur Leitfigur im positiven Sinn. Die fehlende Balance zwischen Arbeit und

Privatheit wird zwar beklagt, aber als unvermeidliche Begleiterscheinung einer gewollten Arbeitsform verstanden. Ergibt sich der Wandel vom verberuflichten Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer aus äußeren Zwängen, überwiegen in der subjektiven Einschätzung die Belastungsfaktoren. Nur die „Hoffnung auf bessere Zeiten“ lässt den gegenwärtigen Zustand noch ertragen. Fast alle in die Studie einbezogenen pädagogisch Tätigen haben ihre aktuelle Arbeitssituation als gestörte Balance im Verhältnis von Kontinuität und Innovation beschrieben. „Stillstand ist Rückschritt“ scheint dem Motto „Bewahren und Verändern“ gewichen zu sein. Diese Störung darf aber kaum zum Thema gemacht werden. In einer gesellschaftlichen Stimmungslage, in der Gegensatzpaare wie Beharrung vs. Veränderung, Kontinuität vs. Innovation, Bremser vs. Promotoren so interpretiert werden, dass der jeweils erstgenannte Begriff mit dem Etikett rückschrittlich und altmodisch verbunden ist, weist sich derjenige, der einen Bedarf an Kontinuität reklamiert, als einer aus, der die Zeichen der Zeit nicht verstanden hat. Nur wer innovativ ist, scheint auf der Höhe der Zeit zu sein. Dabei wissen wir aus der Betriebswirtschaftslehre, dass „auch alte Produkte in einer neuartigen Verpackung, ja sogar nur in einem neuen Verpackungsdesign neu sein können, wenn eben die Verbraucher diese Produkte als neu empfinden“ (Köhler u. a. 2001, S. 2).

Im Hinblick auf Arbeitsverdichtung und Selbstausschöpfung ist allerdings ein interessantes Phänomen zu beobachten. Auch die pädagogisch Tätigen in der Einrichtung, die günstige Voraussetzungen für eine Gestaltung des Wandels mitbringen, erleben eine Arbeitsverdichtung, die allerdings nicht mit äußeren Zwängen oder gestiegenem Erwartungsdruck von Vorgesetzten erklärt, sondern Ergebnis höherer Selbstansprüche ist:

„Es war Gott sei Dank letztes Jahr so, dass mein Mann im Ausland gearbeitet hat und ich viel Zeit hier in der Einrichtung hatte. Sonst wäre es nicht möglich gewesen. Wenn ich mir überlege, wie man das mit einer Familie daheim, die man so richtig noch mit kleinen Kindern versorgen muss ...“ (P9, S. 16).

Auch wenn sie für sich selbst reklamiert, dass „die Gefahr der Selbstausschöpfung wirklich groß ist. Das habe ich noch nicht in den Griff gekriegt, muss ich ganz ehrlich sagen“ (P9, S.16), wird die sich verändernde Arbeitssituation nicht vorrangig unter Belastungsaspekten gesehen. Auf die Frage, ob der Zugewinn an Autonomie und Teamarbeit höher wiegt als die Zunahme der Belastung, ist die Antwort eindeutig:

„Also eindeutig die Autonomie, ganz klar. Es ist zwar eine enorme Belastung gewesen. Also letztes Jahr, es war wirklich verrückt. Das hat mich an die absolute Anfangszeit erinnert, wo man sich alles erarbeiten musste. Aber man hat wirklich viel, viel mehr an Autonomie. Das steht in keinem Verhältnis und macht sehr viel Hoffnung, dass die Arbeitsbelastung mit der Zeit auch ein bisschen abnimmt, wenn bestimmte Dinge sich etabliert haben“ (P9, S. 16).

Die Hoffnung, die momentane Belastung sei ein vorübergehendes Phänomen, findet sich auch bei anderen Befragten, bei denen keine Gründe für diese Hoffnung vorhanden zu sein scheinen:

„Mir bleibt gar nichts anderes übrig, das in diesem Moment zu tun; das heißt aber nicht, dass ich mich auf Dauer verabschiedet habe [von den pädagogischen Ansprüchen]. Da muss man halt einfach gucken ok, man hat vielleicht eine Durststrecke“ (P15, S. 12).

3.3.3 Dimensionen des Wandels der Organisationen

Ausgangs- und Arbeitsbedingungen für pädagogisch Tätige in der Zeit der LiWE-Projekte

Spricht man von der Notwendigkeit von Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen, wird leicht übersehen, dass das Maß an Veränderungsbedarf höchst unterschiedlich ist. Die Bandbreite reicht dabei von der Fachschule für Erziehungsberufe, deren Finanzierung gesichert ist und die seit Jahren eine steigende Nachfrage erfährt und nicht in der Lage ist, auch nur annähernd alle Bewerberinnen aufzunehmen, bis hin zur beruflichen Weiterbildungseinrichtung, die über Jahre berufsqualifizierende, meist längerfristige Maßnahmen für arbeitslose Erwachsene auf der Basis einer SGB-III-Finanzierung durchgeführt hat und durch den Wegfall dieser Finanzierung kurzfristig gezwungen ist, mit neuen Zielgruppen (Jugendliche, Rehabilitanden) und völlig neuen Inhalten zu arbeiten. Im ersten Fall ist es der Organisation möglich, sich lernend mit dem Wandel auseinanderzusetzen und neue Wege zu gehen, die auch die Chance des Irrtums beinhalten dürfen. Wenn „effektive Lernprozesse ein gewisses Maß an Übersichtlichkeit, äußerer Stabilität und emotionaler Sicherheit“ (Brüning 1997, S. 41) benötigen, scheinen hier die Voraussetzungen in optimaler Weise gegeben. Im zweiten Fall fehlen diese Voraussetzungen vollständig. Maßnahmen mit kurzen Laufzeiten, die nur zu Dumping-Preisen akquiriert werden können und mit Zielgruppen durchgeführt werden, mit denen die Lehrenden keine Erfahrungen haben, führen bei den pädagogisch Tätigen nicht nur zu erheblichen materiellen Einbußen. Die Planungssicherheiten in der beruflichen Existenz verkürzen sich auf wenige Monate. Die äußere Instabilität wird begleitet von emotionalen Unsicherheiten, die sich aus der Entwertung des beruflichen Erfahrungswissens ergeben und im Extremfall dazu führen, dass die in der Weiterbildung mit Erwachsenen handlungsleitenden Prinzipien der Teilnehmer- und Kompetenzorientierung bei den neuen Zielgruppen als kontraproduktiv angesehen werden. *„Mit denen kannst du nur Frontalunterricht machen. Die meisten wollen eh nicht. Für Projektarbeit eignen die sich nicht“ (P11, S. 2).* Die in der beruflichen Weiterbildung für Erwachsene erfahrene Sinnhaftigkeit SOL-basierter Lernkon-

zepte lässt sich unter den veränderten Konditionen nicht mehr annähernd realisieren; die Verantwortung wird aber nicht bei der den Auftrag vergebenden Arbeitsagentur gesehen. Es scheint fast so, als führe die Unmöglichkeit, an den realen Förderkonditionen etwas zu verändern, zu einer Umleitung der Aggression weg vom Aggressor hin zur Klientel, die unter den gegebenen Bedingungen kaum eine Chance hat, ein neues Lernen zu erfahren.

Andere berufliche Weiterbildungseinrichtungen in unserem Kontext, die SGB-III-finanzierte Maßnahmen durchgeführt haben, können die Einbußen beim Wegfall der Arbeitsagentur-Maßnahmen teilweise durch Arbeiten in anderen Geschäftsfeldern kompensieren. Aber auch hier fehlen die Bedingungen für eine angemessene Gestaltung des Wandels. *„Die Kollegen sind mit 36 bis 38 Wochenstunden Unterricht ausgelastet. Dann kann ich nicht verlangen, dass die dann noch für solche Dinge ganz offene Ohren haben“* (P4, S. 10). Die Arbeitsverdichtung wird begleitet von einem Verlust der pädagogischen Qualität der Maßnahmen.

„Es hat einen Qualitätseinbruch gegeben, [...] ein Downsizing von Angebotsstandards im Bereich der Weiterbildung“ (P14, S. 18). *„Massengeschäft, das ist das Stichwort, das die strukturellen Veränderungen am besten charakterisiert“* (P14, S. 21).

Unter diesen Umständen scheint das Lernen einer Organisation kaum noch möglich zu sein:

„Die aktuellen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung sind nicht welche, die auch nur im mindesten die Voraussetzungen dafür schaffen, ein Organisationslernen in einer Konsequenz zu praktizieren, die meines Erachtens notwendig wäre“ (P14, S. 21).

Kontinuität und Verlässlichkeit als Voraussetzung für längerfristige Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsettings sind nicht im hinreichenden Maße gegeben *„diese Grundsubstanz ist nie geschützt, sondern steht immer wieder zur Disposition. Das ist eigentlich die arbeits- und bildungspolitische Katastrophe“* (P14, S. 16). Gerade selbstorganisiertes Lernen verlangt

„wesentlich mehr [...] als das Umstellen von Methoden und Konzepten, sondern es braucht eine Lernarchitektur, die auch entsprechend tragfähig ist und ein Mindestmaß an Kontinuität leistet“ (P14, S. 17).

Auch andere befragte pädagogisch Tätige weisen darauf hin, dass die Qualität der Maßnahmen sich stark zum Negativen verändert hat.

„Es hat in diesem Jahr eine starke Zunahme von Projekt-Akquisen gegeben und dann Umsetzung und Masse zuungunsten von Qualität“ (P15, S. 9). *„Wir hatten gute Konzepte entwickelt, [...] die dann in einer so veränderten Form angenommen wurden, dass wir dann Maßnahmen durchgeführt haben, wo nur noch Rümpfe der Idee drin waren. Und wir mussten dies aus existenziellen Gründen machen, da steht*

man aber dann nicht immer so dahinter. Und dann lebt das auch nicht, kommt auch nicht an bei den Menschen, mit denen man arbeitet“ (P17, S. 4).

Gerade pädagogisch Tätige, die sich mit ihrer Einrichtung in einem hohen Maß identifizieren, geraten durch Arbeitsverdichtung und Qualitätseinbuße in einen inneren Konflikt.

„Das Dilemma ist natürlich, dass ich mich jetzt wieder in so einer Arbeitssituation befinde, wo ich selber gucke, wie ich überlebe [...], weil das Arbeitsvolumen so wahnsinnig hoch ist, dass man es einfach nicht mehr aufnehmen kann und bewältigen sowieso nicht. Und genau da höre ich natürlich ständig: Schraub deinen pädagogischen Anspruch herunter, kümmere dich weniger um deine Mitarbeiter“ (P15, S. 12).

3.3.4 Rolle(n) der pädagogisch Tätigen im Projekt

In der Befragung wurden pädagogisch Tätige berücksichtigt, die verschiedene Rollen im Projekt haben und innerhalb ihrer Organisationen unterschiedliche Funktionen bekleiden. In den Fällen der Lernkonzept- und Kompetenzbilanzierungs-Projekte sowie in einer der OE-Projekt-Einrichtungen wurden die Projektverantwortlichen – also diejenigen, die das Projekt nach innen und außen vertraten und Ansprechpartner/innen für den Projektverbund und das Programmbereichsmanagement waren – befragt, die als interne Promotor/inn/en bzw. Berater/innen die Projekte durchgeführt haben und zum Teil Abteilungsleitungs-Verantwortung tragen. Zusätzlich wurden bei zwei dieser Einrichtungen auch ausgewählte Mitarbeitende befragt, die über Arbeitsgruppen und -foren sowie über die Erprobung von Konzepten und Instrumenten in die Organisationsentwicklungs- bzw. Implementierungsprozesse der Projekte involviert waren. Bei zwei weiteren Einrichtungen wurden Mitarbeitende befragt, die ausschließlich an der internen Durchführung beteiligt waren. Hier gehörten die Projektverantwortlichen/Ansprechpartner für LiWE der Leitungsebene an. Einige Befragte arbeiten als Lehrkräfte, andere ausschließlich in planender, konzeptioneller, akquirierender Funktion u. a. als Abteilungsleiter/innen; manche vereinigen beide Funktionen in ihrer Person. Als aktive Durchführende bzw. Beteiligte am Projekt haben sich die pädagogisch Tätigen im Rahmen der Projektprozesse mit den für sie relevanten Teilbereichen der LiWE-Programmatik auseinandergesetzt, sowohl innerhalb der Organisationen, als auch in den Projektverbänden (siehe Kap. 4.3). Dies bezieht sich auf die Klärung von gegenseitigen Erwartungen in Bezug auf Auftrag und Konzept zu Beginn genauso wie auf Begriffsklärungen, Selbstverständnisdebatten, Prozessreflexion etc.

3.4 Lernende

3.4.1 Persönliche Hintergründe und Voraussetzungen

Wenn im Folgenden nun die Einschätzungen der Lernenden zum Nutzen und zur Nachhaltigkeit vorgestellt und diskutiert werden, dann ist es angebracht, einen differenzierten Blick auf diejenigen zu werfen, die in diesem Kontext unter dem Begriff „Lernende“ subsumiert sind. Der Begriff suggeriert ein gewisses Maß an Homogenität und damit Vergleichbarkeit der Zielgruppen, eine genauere Analyse zeigt, jedoch dass die Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden wesentlich geringer sind als die Unterschiede. Diese Feststellung mag banal erscheinen, ist aber wichtig, wenn es um die Bewertung der Projekterfahrungen durch die Lernenden geht, weil – wie aufzuzeigen sein wird – die Schnittmenge in den positiven Einschätzungen erstaunlich hoch ist.

Die Unterschiede zwischen den erfassten Lernergruppen finden sich auf den unterschiedlichsten Ebenen:

- *Die breit gefächerte Altersspanne*

Sie reicht von jungen Erwachsenen bis hin zu 50-Jährigen; am stärksten vertreten ist die Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen. Die Erfahrungen mit nichtschulischen Lernkontexten, die Sicht auf die Bedeutung informellen Lernens sind entsprechend differenziert. Gerade bei den älteren Gesprächspartner/innen finden sich einige, deren Lebensläufe wie das Idealbild des lebenslangen Lerners erscheinen.

- *Der unterschiedliche Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme am Projekt*

Lernende in beruflichen Rehabilitationseinrichtungen sind in der Regel aufgrund eines dramatischen Lebensereignisses (Unfall, Krankheit) gezwungen, neue berufliche Perspektiven zu entwickeln, weil ihnen die Rückkehr in den erlernten (Wunsch-)Beruf unmöglich ist. Lernen bietet dabei nur in geringem Umfang die Möglichkeit, an altes Berufswissen anzuknüpfen und sich beruflich weiter zu qualifizieren (bei bestimmten Schädel-Hirn-Trauma-Krankheitsbildern ist dies schon wegen der damit verbundenen Amnesie nicht möglich). Oft ist der neu angestrebte Beruf nach der durch Unfall oder Krankheit eingetretenen Minderung der Leistungs- und Lernfähigkeit inhaltlich anspruchsärmer und lässt Karriereerwartungen erst gar nicht entstehen. Das Lernen wird hier häufig als eine durch nicht beeinflussbare Faktoren erzwungene Leistung verstanden, die es zu erbringen gilt, um nicht langfristig materiell, sozial und gesellschaftlich exkludiert zu sein. Lernen wird unter dem Zwang der Ereignisse notwendig und bietet häufig nicht einmal die Perspektive, einen beruflichen Status zu erhalten, der dem des Erstberufes entspricht. Daher verwundert es nicht, dass in diesen Einrichtungen der Typus des defensiven Lerners dominiert. Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich Individuen, die aus

freiwilligen Entscheidungen heraus an einem Weiterbildungsangebot teilnehmen, das an ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen ansetzt und die Chance zu einer Höherqualifizierung bietet, die im Einzelfall auch zu positiven Konsequenzen für den beruflichen Status und das Einkommen führt. Es verwundert daher nicht, dass sich hier der Prototyp des expansiven Lernalters überdurchschnittlich häufig wiederfindet. (Inwieweit die Teilnahme am Lernangebot zu einem Umschlag vom defensiven zum expansiven Lerner führen kann, wird ausgeführt.)

- *Das unterschiedliche Niveau der beruflichen Vorerfahrungen*

Betrachtet man die Ergebnisse des Weiterbildungsberichtssystems (Berichtssystem Weiterbildung IX, 2005), die Analyse von Schiersmann (2006) oder den aktuellen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), dann wird deutlich, dass das Qualifikationsniveau entscheidenden Einfluss auf Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung hat. Das Weiterbildungssystem in Deutschland hat offensichtlich seinen Anspruch, zur Kompensation von Bildungsbenachteiligung beitragen zu können, bisher nicht annähernd eingelöst. Nach wie vor scheint das Matthäus-Prinzip (Wer viel hat, dem wird viel gegeben, wer wenig hat, dem wird das Wenige noch genommen.) auch in der Weiterbildung seine Gültigkeit zu besitzen. Deswegen wird es forschungsseitig umso wichtiger, in Langzeitanalysen der Frage nachzugehen, inwieweit die positiven Nutzenaspekte, wie sie von den gering Qualifizierten im Reha-Bereich genannt wurden, auch langfristig zu einer veränderten Haltung zum Lernen beitragen und die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen stabil befördern. Erst durch langfristig angelegte Vorhaben können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob SOL-basierte Lernkonzepte einen Beitrag zur Auflösung des o. g. Matthäus-Prinzips leisten können. (Dazu bedarf es allerdings einer Komponente, die durch pädagogische Innovationen nicht beeinflussbar ist. Gerade im Bereich der beruflichen Rehabilitation ist es entscheidend für die Bewertung neuer Lernkonzepte, ob sie im Ergebnis die Kompetenzen so erweitert haben, dass das Bemühen im Lernen mit einem Arbeitsplatz gratifiziert wird. Innovative, an den Interessen und Bedarfen der Individuen anschließende Lernkonzepte werden ihre Wirkung nicht entfalten können, wenn in der Folge nicht ein Mindestmaß an beruflicher Reintegration und Perspektivesicherheit gegeben ist. Auf diesen Aspekt hinzuweisen, erscheint uns angesichts der derzeitigen Evaluierung der Hartz-Gesetze notwendig, bei denen oft der Kurzschluss vorzuherrschen scheint, dass nur solche Lernkonzepte erfolgreich sind, die eine dauerhafte Reintegration in Erwerbsarbeit zur Folge haben.)

Im Fall der Lernenden in den untersuchten LiWE-Projekten haben wir große Unterschiede in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen und in der Fähigkeit, das eigene Lernen zu reflektieren, zu berücksichtigen:

Auf der einen Seite des Spektrums finden sich Lernende in der *beruflichen Rehabilitation*, die nach Schädel-Hirn-Traumata „wiederhergestellt“ werden. Ihre – meist durch Unfall verursachte – Krankheit führt fallweise dazu, dass sie jede Erinnerung an die Zeit vor dem Unfall verloren haben und damit nicht mehr über Vergleichsfolien ihres jetzigen Lernens mit ihrem schulischen Lernen verfügen. Ihre häufig mühsam wiedergewonnene Fähigkeit zu reden bleibt eingeschränkt und damit auch die Möglichkeit, ihre Nutzensicht differenziert darzustellen.

Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich hoch *qualifizierte Pädagog/inn/en*, die in den Projekten zur Implementierung neuer Lernkonzepte als Lernende teilgenommen haben, in ihrer Praxis aber sowohl pädagogisch Tätige als auch Vorgesetzte sind. Vor diesem Hintergrund wird der Nutzen von SOL nicht nur mit Blick auf das eigene individuelle Lernen, sondern vor allem auch im Hinblick auf die eigene professionelle pädagogische Tätigkeit gesehen. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass etwaige Differenzen zwischen dem gesehenen Nutzen für das eigene Lernen und dem Nutzen für die pädagogische Tätigkeit in den durchgeführten Gesprächen miteinander vermischt wurden, ohne sie zur Sprache zu bringen.

Zudem haben wir mit Teilnehmerinnen einer *berufsbegleitenden Ausbildung zur Erzieherin* gesprochen, für die die genannten Einschränkungen nicht gelten.

Die hier nur exemplarisch angezeigt Bandbreite verdeutlicht, dass wir Menschen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten sowie zum Teil äußerst unterschiedlichen Fähigkeiten zur Reflexion des eigenen Lernprozesses gesprochen haben. Daher sind die erhobenen Erfahrungen und Nutzenaspekte des SOL nicht umstandslos zu verallgemeinern. Zum jetzigen Stand der Auswertung werden wir daher fallbezogen Besonderheiten hervorheben und, wo es möglich scheint, Thesen formulieren, die über den Einzelfall hinausweisen.

- *Die unterschiedliche Dauer der Teilnahme am Bildungsangebot*

Es gibt viele Formen der zeitlichen Teilhabe an den Bildungsangeboten der LiWE-Projekte. Manche Lernende befinden sich in beruflichen Vollzeitmaßnahmen mit Internatsunterbringung, die teilweise mehrere Jahre umfassen, andere absolvieren eine schulische Vollzeitqualifizierung in Pflege- und Gesundheitsberufen oder eine berufsbegleitende Fortbildung. Wieder andere nehmen an Projekten teil, die mehrtägige Präsenzphasen im Abstand von mehreren Monaten enthalten. Dies ist im Hinblick auf die Nutzenerwartung insofern von Interesse, als es der letztgenannten Gruppe in der Zeit zwischen den Präsenzphasen möglich ist, das neu erworbene Wissen im Arbeitsprozess anzuwenden. Die Brauchbarkeit und damit die Nützlichkeit konnte also zeitnah überprüft werden; die Sinnhaftigkeit bzw. deren Fehlen wird unmittelbar erkennbar. Bei denjenigen, die

erst nach Abschluss ihrer Aus- und Weiterbildung Gelegenheit bekommen, ihre neu erworbenen Kompetenzen in die berufliche Praxis einzubringen, wird bis dahin Sinnhaftigkeit in gewisser Weise konstruiert, Überzeugung muss vorläufig an die Stelle von Überprüfung treten.

3.4.2 Auswahl der zu befragenden Lernenden

Im Unterschied zu den pädagogisch Tätigen und den Führungskräften, die in allen Projekten von den LiWE-induzierten Veränderungsprozessen betroffen waren und daher Stellung zu Nutzen- und Nachhaltigkeitsaspekten aus der je subjektiven Perspektive beziehen konnten, waren Lernende nicht in allen Projektkonstellationen unmittelbar mit den LiWE-Projektergebnissen konfrontiert. Projekte, die vorrangig Personal- und Organisationsentwicklung zum Ziel hatten, waren für Lernende in ihren Wirkungen nur mittelbar erfahrbar. Lediglich in einem Projekt zur Organisationsentwicklung wurden Lernende direkt in den Prozess der Umgestaltung einbezogen. In anderen OE-Projekten gab es zwar auch Wirkungen für die Lernenden, diese konnten allerdings keinen Bezug zu Projektergebnissen herstellen, weil die LiWE-Projektteilhabe auf der Ebene der Lernenden nicht kommuniziert wurde. Ein Einbeziehen der Lernenden in diesen Projekttypus war daher nicht sinnvoll. Wir haben uns deshalb auf Projekte konzentriert, in denen

- im OE-/PE-Prozess Lernende als Mitgestaltende aktiv waren,
- Instrumente und Verfahren der Kompetenzbilanzierung entwickelt und mit Lernenden erprobt wurden,
- neue Lern(beratungs)konzepte etabliert bzw. weiterentwickelt, erprobt und implementiert wurden.

Der erste und der dritte Projekttypus richteten dabei ihren Fokus auf die Implementierung kompetenzorientierter und SOL-basierter Lernkonzepte, während beim zweiten Typus die Frage nach dem Nutzen der Instrumente und Verfahren im Vordergrund stand.

3.4.3 Schulische Lernerfahrungen als Kontrastfolie zum Lernen im Erwachsenenalter – Projektergebnisse im Spiegel der Fachdebatte

Sowohl in der Bildungspraxis wie auch im erwachsenenpädagogischen Diskurs ist immer wieder von der Wirkmächtigkeit der schulischen Lernerfahrungen für das Lernen im Erwachsenenalter die Rede. Dabei wird nicht selten die These einer linearen Wirkung vertreten, die besagt, dass negative Lernerfahrungen in der Schule im Erwachsenenalter die Wahrscheinlichkeit von Lernwiderstand erhöhen. „Eine Teilnahme an Erwachsenenbildung stellt Perso-

nen aus unteren sozialen Schichten vor die Notwendigkeit, sowohl sich selbst als auch die Umgebung davon zu überzeugen, dass der erneute Übergang zum Status eines Schülers sinnvoll ist. Dies ist nicht nur eine schwere Aufgabe, weil viele in ihrer Jugend schlechte Erfahrungen mit dem Unterrichtssystem gemacht haben und weil sie es als Erniedrigung ansehen, sich wieder in einer Schulsituation zu befinden, sondern auch, weil sie im Allgemeinen wenig Aussicht auf ... bessere Berufschancen haben“ (Meijers 1993, S. 104). Dieses Zitat ist in gewisser Weise exemplarisch für die Aussagen, die sich bei der Durchsicht der einschlägigen Literatur finden. Diese bewegen sich auf der Postulatsebene, ohne dass eine empirische Unterfütterung gegeben wäre. Wir haben bei einer entsprechenden Literaturrecherche keine Hinweise auf empirische Untersuchungen zur Wirkmächtigkeit von Schulerfahrungen auf das Erwachsenenalter finden können. Das erstaunt insofern, als gemeinhin davon ausgegangen wird, dass schulische Lernerfahrungen die Haltung zum Weiterlernen im Erwachsenenalter weitgehend prägen. Generell wird in der erwachsenenbildnerischen Literatur eine Leerstelle im Hinblick auf Lernende deutlich. Es gibt eine Vielzahl von Literatur, die sich mit Fragen der Lehre, der Didaktik/Methodik, der Organisationsentwicklung der Weiterbildungseinrichtungen u. a. auseinandersetzen; die Lernenden sind trotz aller Rede vom Paradigmenwechsel von der Lehre zum Lernen kaum im Fokus der Forschung. Dies gilt selbst für die schulisch orientierte Forschung: „Der Sicht des Schülers wurde in der pädagogisch-psychologischen Forschung bisher nicht allzu viel Aufmerksamkeit gewidmet“ (Schmitz u. a. 2005, S. 172). Darüber hinaus fällt auf, dass in der Literatur negative schulische Lernerfahrung zum Privileg bildungsferner Schichten zu gehören scheint. Damit ist die nicht ohne weiteres nachvollziehbare Unterstellung verbunden, abgeschlossene höhere Schulausbildung sei gelungen und nicht durch negative Lernerfahrung geprägt. Dabei haben Schulenberg u. a. bereits 1978 darauf hingewiesen, „dass ein sog. Schultrauma sowohl zu einem erhöhten Weiterbildungsverhalten führen kann, um eine geringe schulische Ausbildung und ein negatives Selbstbild zu kompensieren, als auch in einem Akt der Resignation zu einer geringeren Teilnahme an Weiterbildung“ (zit. nach Holzer 2004, S. 164).

Die neueste empirische Untersuchung von Schiersmann (2006) lässt allerdings vermuten, dass die Resignation die häufigere Konsequenz darstellt. „Formale Lernkontexte haben für Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss mit 7% der Nennungen die geringste Bedeutung“ (ebd., S. 35). Die Erfahrung mit formalen Lernkontexten bezieht sich dabei fast ausschließlich auf schulische Kontexte. In eine ähnliche Richtung weisen auch die subjektiven Nutzenüberlegungen. Je weniger Zugänge der Hauptschulabschluss zu Berufsausbildungen öffnet, als desto geringer scheint auch der Wert von Weiterbildung eingeschätzt zu werden. „Den fehlenden Nutzen von Weiterbildung nennen Personen mit Hauptschulabschluss am häufigsten (40%) als Barriere“ (ebd., S. 51). Allerdings kann Schulerfahrung in ihren Wirkungen auf das Lernen im Erwachsenenalter nicht losgelöst betrachtet wer-

den von der familialen Förderung des schulischen Lernens (vgl. ebd., S. 19). (Die Dimension der Bedeutung familialer Förderung war uns bei der Ausarbeitung der Gesprächsleitfäden nicht hinreichend gegenwärtig und stand daher nicht im Fokus der Gespräche.)

Gerade wenn es um die Selbststeuerungskompetenz der Individuen geht, wird die Frage der kindlichen Lernerfahrungen und der familialen Förderung des Lernens elementar. Folgt man etwa Hasselhorn (2000), der davon ausgeht, dass wesentliche Elemente der Metakompetenz bereits in der Kindheit abgeschlossen sind, oder Staudt/Kriegesmann (1999), die ebenfalls die Erweiterungsfähigkeit dieser Kompetenzen im Erwachsenenalter bezweifeln, wäre für die Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis nur noch stille Resignation angebracht. Es wird also „der Frage weiter nachzugehen sein, welchen Einfluss die Weiterbildung noch auf die Entwicklung komplexer Lernstrategien hat bzw. inwieweit hier in den früheren Lebensjahren die entscheidenden Weichen gestellt werden“ (Schiersmann 2006, S. 92).

Die von uns durchgeführten Expertengespräche bestätigen zwar, dass Erwachsene ihren gegenwärtigen Lernprozess auch und vor allem anhand von Erinnerungen an ihre schulischen Lernerfahrungen begreifbar machen. Allerdings bestätigen unsere Gesprächspartner die These einer linearen Wirkung nicht.

Fast alle Befragten äußerten sich kritisch zu ihrem schulischen Lernen, so etwa in folgender Weise: *„Ich konnte mir das Gelernte in der Schule immer nur kurz merken, weil ich nicht lernen wollte, weil ich lernen musste.“* *„90% der Zeit, die ich als Kind in der Schule verbracht habe, waren für mich ganz furchtbar, es war nur grausam, ermüdend, langweilig.“*

Der kritische Blick zurück unterfütterte und verstärkte in den Beschreibungen der Experten jedoch die positive Lernerfahrung im Projekt. Die schulische Lernerfahrung wurde also nicht zur Erläuterung gegenwärtiger Lernhindernisse herangezogen, sondern als Kontrastfolie, auf der das gegenwärtige Lernen als positiv und nützlich konturiert werden kann.

Dabei ist – wie wir aus der Biographieforschung wie auch aus der Kommunikationsforschung wissen – natürlich relativierend hinzuzurechnen, dass die zum Teil äußerst kritischen Bemerkungen über die eigene schulische Lernerfahrung nicht auf eine entsprechende, tatsächliche Erfahrung in der Vergangenheit verweisen muss, sondern auch

- a) als helfende Zuspitzung zur Bewusst- und Sichtbarmachung der eigenen persönlichen Entwicklung im Kontext des Lernens oder
- b) als der Situation geschuldete „dramaturgische“ Überspitzung eingesetzt werden. Immerhin wird die Lernerfahrung im Projekt als „positiv“ gegenüber anderen möglichen Lernerfahrungen hervorgehoben, was für das Vermögen der Projekte spricht, auf Seiten der Lernenden Differenzenerfahrungen und mithin Erfahrungen von persönlicher Entwicklung zu ermöglichen.

3.4.4 Geschlechtsspezifische Ausprägung von Berufs- und Weiterbildungskarrieren – Relevanz des Gender-Aspekts

Auch wenn Verallgemeinerungen nicht zulässig sind, bestätigen die von uns befragten Lernenden die in der Erwachsenenpädagogik bekannte These, dass Berufs- und mithin Weiterbildungskarrieren eine geschlechtsspezifische Ausprägung haben.

Während die befragten Männer aufgrund von unübergehbaren Bedingungen wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit eine berufliche Neuorientierung suchten bzw. suchen mussten, waren es bei den befragten Frauen freiwillige Entscheidungen, sich beruflich umzuorientieren bzw. im Beruf weiterzuqualifizieren.

Natürlich muss man hier die unterschiedlichen Lebenssituationen der befragten Männer und Frauen in Rechnung stellen, um ein verzerrtes Bild zu vermeiden. Doch auch wenn wir davon ausgehen, dass wir Männer in einer kaum vermeidbaren „Lernzwangslage“ gesprochen haben, wohingegen sich unsere Gesprächspartnerinnen in einer freiwilligen Lernsituation befanden, fällt auf, dass Männer und Frauen zur Beschreibung des eigenen Lernens eine geradezu konträr ausgerichtete Begrifflichkeit verwenden:

Während die interviewten Männer ihr Lernen eher unter Gesichtspunkten der Verabschiedung von Vergangenem, der Aufgabe von bereits Erreichtem und der Zweckdienlichkeit im Hinblick auf den weiteren Berufsweg deuteten, stellten die Frauen ihr Lernen in einen Bedeutungskontext von Aufbruch, Eröffnung neuer Möglichkeiten und Autonomiegewinn.

Vier der interviewten Frauen wiesen dabei auf eine ausgeprägte „Weiterbildungskarriere“ hin, wobei die „Karrieren“ im Einzelfall sehr unterschiedliche Gestalt annehmen können. Dazu zwei Fallbeispiele:

Fall 1: Diskontinuität/Erwerb unterschiedlicher Qualifikationen	Fall 2: Kontinuität/Erwerb weiterführender Qualifikationen
Ausbildung zur Schreinerin, Ausbildung zur Bauzeichnerin, Erzieherinnen-ausbildung, aktuell Weiterqualifizierung zur Fachwirtin für Organisation und Führung	Krankenpflegeausbildung, Weiterbildung in Intensivpflege, Stationsleiterlehrgang, Abendgymnasium, Weiterbildung zur Lehrerin für Pflegeberufe, Fernstudium, Weiterbildung zur Lernberaterin
Qualifizierung für unterschiedliche Berufsfelder im Lebensverlauf – Begründungsmuster: <i>„Stehen bleiben macht mir Angst; ich denke, es gibt immer was zu wissen, zu lernen.“</i>	Kontinuierliche Höherqualifizierung und ergänzende Qualifikationen in einem Berufsfeld – Begründungsmuster: <i>„... weil ich glaube, wenn man in einer Bildungseinrichtung arbeitet, muss man auch die Bereitschaft mitbringen, lebenslang zu lernen. Sonst wird es schwierig.“</i> <i>„Warum macht mir Lernen Spaß? Es erhöht den Grad der Autonomie. Ich werde dadurch unabhängiger, auch in meinen Entscheidungen. Es gibt mehr Handlungssicherheit und ich kann lockerer mit Nichtwissen umgehen. Ich finde das wirklich so als Bereicherung.“</i>

Sichtbar werdende Forschungsbedarfe

Fast 80 Prozent unserer Gesprächspartner/innen waren weiblich und unterscheiden sich in der Beschreibung der Intensität der positiven Lernerfahrungen in den LiWE-Projekten deutlich von den Männern. Folgt man der Lernertypenbildung von Schiersmann, so sind die Frauen eindeutig der Gruppe der weiterbildungsbewussten Lerner zuzuordnen, die sich u. a. dadurch auszeichnen, dass sie

- seltener arbeitslos sind,
- sich häufiger in formalen Lernkontexten weiterbilden,
- die eigene Lernaktivität häufiger als hoch einschätzen,
- sich häufiger aus eigenem Antrieb weiterbilden.
- häufiger persönlichen oder beruflichen Nutzen in der beruflichen Weiterbildung sehen,
- Weiterbildung häufiger mit Spaß und persönlicher Zufriedenheit verbinden

(vgl. Schiersmann 2006, S. 86).

Für die in die Studie einbezogenen Männer scheinen eher die Merkmale des weiterbildungsdistanzierten Lernalters zuzutreffen, der u. a. dadurch charakterisiert ist, dass er

- deutlich seltener einen qualifizierten Ausbildungsabschluss hat,
- in seiner Lernbiographie weniger von formalen Lernkontexten profitiert hat,
- sich seltener in formalen Lernkontexten weiterbildet,
- dem arbeitsbegleitenden Lernen für seine eigene Lernbiographie größere Bedeutung zumisst,
- seltener einen Bedarf für Weiterbildung sieht,
- Weiterbildung seltener mit Spaß und persönlicher Zufriedenheit verbindet,
- häufiger der Meinung ist, dass Weiterbildung doch nichts bringt

(vgl. ebd.).

Weder Schiersmann (2006) noch Baethge/Baethge-Kinsky (2004) haben in ihren empirischen Untersuchungen die Ergebnisse geschlechtsspezifisch aufbereitet. Friebel (2001) und Heuer (1993) listen zwar eine Fülle von Faktoren auf, die Frauen und insbesondere Müttern die Zugänge zu Weiterbildung erschweren bzw. blockieren; Aussagen über geschlechtsspezifische subjektive Einstellungen finden sich dagegen nicht.

4. Nutzenaspekte der LiWE-Projekte

Hauptanliegen der Studie war – wie bereits ausgeführt – der Frage nachzugehen, ob und wenn ja, welche längerfristigen Nutzenaspekte sich durch die Beteiligung an LiWe-geförderten Projektvorhaben in den Perspektiven der unterschiedlichen Akteure ergeben. Einbezogen wurden nicht nur die Ebene der Leitung und der Organisation und die Ebene der pädagogisch Tätigen, sondern – und das ist ein eher ungewöhnliches Vorgehen – auch die „Endnutzer“, also die Lernenden, die in der Regel bei summativen Evaluationen keine Berücksichtigung finden. Das erstaunt insofern, als das primäre Ziel in Projekten mit pädagogischer Intention in der Verbesserung des Lehrens und Lernens besteht, also originär auf eine Optimierung im Sinn der Lernenden abzielt. Allerdings ist es auch relativ aufwändig, Lernende zu erreichen, die mit Projektende auch die Weiterbildungseinrichtung verlassen. Nur in einer Einrichtung, die längerfristige Qualifikationen anbietet, war es möglich, Lernende noch in der Einrichtung zu befragen.

4.1 Die verschiedenen Akteurs- bzw. Untersuchungsebenen

4.1.1 Die Ebene Leitung und Organisation

Nutzenerwartungen

Obwohl die Organisationsebene und die dort angestrebten Veränderungen explizit nur im kleineren Teil der ausgewählten LiWe-Projekte originäre Projektaufgabe war, soll diese Ebene zuerst ausgeleuchtet werden, weil die Struktur und Kultur einer Organisation und die Rolle der Leitung im Vorfeld einer Projektbeantragung entscheidende Stellschrauben darstellen. Sich überhaupt an einer LiWe-Ausschreibung zu beteiligen und dies mit einer gewissen Erfolgszuversicht, haben – gemessen an der Zahl der potentiell antragsberechtigten Weiterbildungseinrichtungen – nur wenige versucht. Es wird im Weiteren deutlich, dass sich daraus allerdings nicht ableiten lässt, es seien nur innovative und experimentierfreudige Einrichtungen, die sich für eine Beteiligung an der Ausschreibung entscheiden. Wenn man davon ausgeht, dass eine Projektbeteiligung angestrebt wird, um einen – über den rein finanziellen hinausgehenden – längerfristigen Nutzen zu erreichen, ist es von Interesse zu erfahren, von wem die Initiative ausging. Bei vier der acht ausgewählten Projekte wurden die pädagogisch Tätigen initiativ. Sie formulierten auch eigenständig die Projektanträge, die sie teils mit Unterstützung der Leitung, teils mit „widerwilliger Duldung“ einreichten. (Im letzteren Fall wurde von Seiten der Geschäftsführung intern die Befürchtung geäußert, dass die mit der Projektbeteiligung obligatorische wissenschaftliche Begleitung Einblicke in innere Abläufe und Strukturen erhalten werde, was nicht gewünscht war, weil „Kollateralschäden“ in Hinblick auf

die Aufdeckung suboptimaler Abläufe befürchtet wurden.) Dass pädagogisch Tätige von sich aus aktiv wurden, lässt allerdings nur bedingt den Schluss zu, dass sie in ihrem Arbeitshandeln über einen relativ hohen Grad an Entscheidungsautonomie verfügten. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Notwendigkeit zur Veränderung eher auf Seiten der pädagogisch Tätigen als auf Seiten der Leitung gesehen wurde. Darauf deutet nicht die Tatsache hin, dass bei den hier von pädagogisch Tätigen initiierten Projekten drei ihre Schwerpunkte in PE-OE-Prozessen hatten und nur in einem der mitarbeiterseitig angestoßenen Projekte es um die Implementierung neuer Lernprozesse ging, also in das originäre Arbeitsfeld der pädagogisch Tätigen. Das ist insofern bemerkenswert, als die Frage des Nutzens von PE-OE-orientierten Projektvorhabens traditionell als Führungs- und nicht als Mitarbeiteraufgabe gesehen wird. Zumindest in zwei der einbezogenen Projekte deuten viele Aussagen der pädagogisch Tätigen daraufhin, dass sie eher und deutlicher als ihre Führungskräfte davon überzeugt waren, dass ihre Einrichtung ohne organisationalen Reformen mittelfristig nicht überlebensfähig seien; eine der Nutzenerwartungen war die Reform und nachhaltige Stabilisierung der Organisation in der Hoffnung auf eine höhere Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes. Allerdings war der langfristige Nutzen auf der Ebene der Gesamtorganisation in dem Projekt nur suboptimal, das von der Geschäftsführung „widerwillig geduldet“ war. Die von den Mitarbeitern erhoffte Übertragung der Veränderungsprozesse von der einbezogenen Abteilung auf die Gesamtorganisation konnte ohne Leitungsunterstützung nicht gelingen und es bleibt fraglich, ob der Nutzen, der für die einbezogene Abteilung konstatiert wurde, längerfristig gegeben ist oder ob nicht die Wirkmächtigkeit der Gesamtorganisation auch wieder auf die Abteilung zurückwirkt.

Ein durch Mitarbeiter initiiertes Projekt sollte der Weiterentwicklung und Modifizierung eines bereits vorliegenden Modells dienen, in einem anderen Projekt wurde die Hoffnung geäußert, das politische Interesse an der Arbeit mit der Zielgruppe mit dem Interesse an der Weiterentwicklung der Theorie verbinden zu können. Die von Abteilungsleitung bzw. Geschäftsführung initiierte Projektbeteiligung zielte darauf, Ressourcen für bereits geplante Organisations- und Personalentwicklungsprozesse und Unterstützung für den Umbau der Organisation zu erhalten oder neue Lehr-/Lernkonzepte mithilfe von Organisationsentwicklungsprozessen zu implementieren.

Analysiert man die Nutzeneinschätzungen der beteiligten Akteure auf den drei Ebenen Lernende, pädagogisch Tätige und Leitung und kontrastiert sie mit der Dimension der Projektunterstützung durch aktives Vorantreiben oder passives Mittragen durch die Leitungsebene, wird kein Zusammenhang zwischen dem Engagement der Leitungsebene und dem von Lernenden und pädagogisch Tätigen gesehenen längerfristigen Nutzen sichtbar.

4.1.1.1 Nutzenaspekte auf der Ebene der Organisation

Längerfristiger Nutzen auf der Ebene der Organisation lässt sich an folgenden Merkmalen festmachen:

- Beständigkeit und Dauerhaftigkeit der projektinduzierten Veränderungen in den Arbeitsstrukturen,
- neue Kommunikations- und Kooperationsstrukturen,
- Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten für pädagogisch Tätige, aber auch für Lernende.

Oft sind es aus der Außenperspektive nur kleine dauerhafte Veränderungen, die aber auf der Ebene der Lernenden als Ausdruck von Wertschätzung wahrgenommen werden. In drei Projekten sind Lernende explizit in neu geschaffene Kooperationsstrukturen einbezogen. In einem Projekt wurde die bis dahin übliche Praxis, die Förderpläne für die einzelnen Teilnehmenden in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team ohne die Betroffenen zu entwerfen, dahingehend verändert, dass sie seit Projektbeginn mitbeteiligt sind und ihre Ziele und Erwartungen mit in die Formulierung des Förderplans einfließen. Die anfänglich von einigen Mitarbeitenden geäußerte Erwartung, dies stelle eine Überforderung der Teilnehmenden dar, da diese aufgrund ihrer schwachen Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu einer entsprechenden Reflexionsleistung nicht in der Lage seien, hat sich nicht bestätigt. Vielmehr hat sich gezeigt, dass ihre Beteiligung motivierend wirkt und zu einer höheren Identifikation mit der Einrichtung bzw. der Maßnahme führt.

In einem anderen Projekt waren die Teilnehmenden an einer Vielzahl von Foren beteiligt, in denen es um die Veränderung und Weiterentwicklung der Organisation ging. Auch hier gab es anfänglich bei einigen pädagogisch Tätigen die Einschätzung, dass nicht von einem Interesse der Teilnehmer ausgegangen werden könne, da sie ja nur „auf Zeit“ in den Einrichtungen seien. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Möglichkeiten der Mitgestaltung an Veränderungen (die möglicherweise erst nach dem Ausscheiden der Lernenden aus der Organisation wirksam werden) nicht nur aktiv genutzt werden, sondern auch zu einem positiveren Verhältnis zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen beigetragen haben (siehe Kap. 4.1.3).

Nicht ganz erfolgreich war das Partizipationsangebot für Lernende in einem dritten Projekt. Die Möglichkeit, eigene Lerninteressen einzubringen und Fragen der Mitgestaltung zum Unterricht zu diskutieren, wurde von den Lernenden als irritierend erlebt, weil die pädagogisch Tätigen auf Strukturierung und Hierarchisierung der eingebrachten Vorstellungen verzichteten und für die Lernenden der Eindruck von Beliebigkeit und Strukturlosigkeit entstand (siehe Kap. 4.1.3).

Nachhaltige organisationale Veränderungen lassen sich erwartungsgemäß in allen Einrichtungen identifizieren, die in Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse involviert waren. Projektgruppen, Projektentwicklungsgruppen, ad-hoc-Foren, Strategieklausuren oder abteilungsübergreifende Foren sind in allen Projekten diesen Typs dauerhaft etabliert worden. Interessant sind dabei nicht nur die als positiv erlebte Erweiterung der Kommunikation und Kooperation untereinander und die hoch geschätzte Möglichkeit der kollektiven Reflexion, sondern die mit diesen Foren verbundene Delegation von Entscheidungen von der Leitungsebene auf die Mitarbeiterebene. Offensichtlich sind die im Projektverlauf gemachten Erfahrungen für die Leitungsebene so positiv, dass daraus ein größeres Vertrauen in die Kompetenzen der Mitarbeitenden resultiert und die Bereitschaft wächst, Entscheidungskompetenzen und damit Macht zu delegieren. Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob die Entscheidung, sich an einem PE-OE-Prozess zu beteiligen, nur von denjenigen Führungskräften positiv gefällt wird, die tendenziell eher bereit sind, Entscheidungen zu delegieren und das Abgeben von Macht nicht mit einem Verlust von Ansehen gleichzusetzen. Andererseits ist die Dynamik der Veränderung der Rahmen- und Förderbedingungen zumindest im von der Arbeitsagentur geförderten Bereich ohne Abgabe von Verantwortung und Macht in größeren Einrichtungen nicht mehr zu bewältigen; eine „Demokratisierung“ im Sinn einer Entscheidungs- und Machtteilung wird durch äußeren Druck erzwungen.

Die Projekte haben die Weiterbildungseinrichtungen bei der Erschließung und Entwicklung neuer Angebote, Produkte, Serviceleistungen und Geschäftsfelder unterstützt und zu nachhaltigen Veränderungen im Leistungsspektrum geführt.

Je nach inhaltlich-thematischem Projektschwerpunkt differieren diese Neuerungen: Im Bereich der Projekte mit dem Schwerpunkt *Einführung neuer Lernkonzepte/Lernberatung und PE – Weiterbildungner lernen SOL* ist es gelungen, entsprechende methodisch-didaktische Innovationen und den Einsatz verschiedener Instrumente zur Förderung selbstorganisierten Lernens (Selbstlernzentrum, Lernberatung als Angebot, Projektarbeit, Lernkonferenz, Lernquellenpool, Förderplan, Lerntagebücher etc.) nachhaltig zu implementieren.

Ein Leiter betont, dass die Auseinandersetzung über das Selbstverständnis der Mitarbeitenden im Sinn von SOL bzw. Lernberatung und über die Aufgaben von Weiterbildungner/innen zu einer Profil-Schärfung und zu verbindlichen Vereinbarungen geführt hat, mit bestimmten Instrumenten zu arbeiten. Den Stellenwert der Projektförderung beschreibt er dabei – exemplarisch auch für andere Gesprächspartner – folgendermaßen:

„Die intensive konzeptionelle Arbeit wäre ohne die materielle Unterstützung innerhalb des Projektes nicht möglich gewesen. Also, die personellen Ressourcen hätten nicht zur Verfügung gestellt werden können in der Weise, wie sie eben jetzt in den zwei

Jahren für ein solches Projekt zur Verfügung gestellt werden konnten. Das ist ganz eindeutig. Also das wäre uns überhaupt nicht gelungen, in der Breite, in der Tiefe diese Dinge zu entwickeln“ (Leitung 5, S. 7).

Besonders bemerkenswert an dieser Weiterbildungseinrichtung ist, dass zentrale Elemente des hier (weiter-)entwickelten Konzepts in ein eigenes geschütztes Label überführt werden, im Rahmen von kooperativen Weiterbildungsveranstaltungen ein Transfer nach außen stattfindet und – konsequent im Sinn von Nachhaltigkeit – gegenwärtig ein neues Geschäftsfeld „Kompetenzzentrum Lernberatung“ mit dem Regelangebot Lernberatung im Entstehen ist (L5).

Dem gegenüber steht eine Einrichtung, in der sich nach Aussagen unseres Gesprächspartners das „teilnehmerorientierte“ Arbeiten bisher auf die ins Projekt einbezogene Abteilung beschränkt, weil Transferbemühungen nicht früh und systematisch genug betrieben wurden, aber aus Sicht des Verantwortlichen bisher auch am Widerstand der obersten Leitungsebene und anderer Abteilungen gescheitert sind:

„Es war ein Fehler [...] das ganze Projekt in der [Abteilung] zu belassen und zu sagen, wenn das Projekt zu Ende ist, dann tragen wir das weiter, sondern mit dem ganzen – es hieß ja auch Support und allem, was wir zur Verfügung hatten – hätte man von Anfang an – Vierteljahr, halbes Jahr [Abteilung] und dann aber rein in den ganzen Apparat, der nicht wirklich resistent ist. Der ist in vielen Teilen resistent oder er ist nicht homogen resistent, sondern da wüten Konkurrenzkämpfe, da gibt's Fraktionen. [...] Und das hätte man aufrütteln müssen. [...] Wir hätten wirklich in das Ganze gehen müssen. Aber das wäre vielleicht auch gar nicht jetzt in der damaligen Struktur möglich gewesen, denn es war ja so – es kam von außen und da haben wir gesagt: O.k., in einem kleinen Nukleus oder, wir machen das und mehr nicht, dann haben wir sie da so unter Kontrolle auch“ (L1, S. 15.)

Im Bereich der Weiterbildungseinrichtungen, die im sog. *TAK-Verbund* (Projekt „Transparenz und Akzeptanz informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen“) gearbeitet haben, liegen zum einen neu entwickelte Instrumente zur Sichtbarmachung und Erfassung von Kompetenzen – z. B. von Migrant/inn/en – vor. Diese sind zwar nicht auf die ursprünglich angenommene Resonanz bei Betrieben gestoßen, aber sie kommen in anderen Zusammenhängen wie Bildungsmaßnahmen zum Einsatz (L7). In einem Fall wurde ein vorhandenes Modell für unterschiedliche Zielgruppen weiterentwickelt. Dieses Konzept oder Teilmodule davon und die diesbezüglichen Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeitenden werden mittlerweile in verschiedensten Maßnahmen und Aktivitäten der Weiterbildungseinrichtungen genutzt (Qualifizierung, Personalauswahl, neuerdings auch Assessment Center für Führungs-

kräfte). Aus Sicht der Leitungsebene stellen sie zudem so etwas wie ein Alleinstellungsmerkmal des Leistungsspektrums dar:

„Zum zweiten denke ich, dass wir mit der Kompetenzbilanz im Rahmen dieses TAK-Projektes, was ja auch eine Deutschlandweite Verbreitung hat, in welcher Form auch immer – Ergebnispräsentation, Internetpräsentationen, Flyer und Konferenzen – dass das schon entsprechend dazu beigetragen hat, dass wir als diejenigen, die jetzt im [Bundesland] und insbesondere hier in der näheren Region bezeichnet werden, die jetzt die Profis auf diesem Gebiet sind. Dass irgendwann gesagt wird: Ihr macht doch die Kompetenzbilanz. Und das ist für mich schon ein Indikator dafür, dass da entsprechend ein Denkprozess eingesetzt hat“ (L6, S. 19).

Auch in den Weiterbildungseinrichtungen mit *Projekten im Schwerpunkt Organisationsentwicklung* liegen als Ergebnis der Projektaktivitäten und Veränderungsprozesse verschiedene Produkte vor. Von diesen profitieren aus Sicht der Befragten sowohl die eigenen Mitarbeitenden in ihrer pädagogischen Tätigkeit als auch die Teilnehmenden und Lernenden. Hier sind z. B. zu nennen gemeinsam entwickelte Assessment Center, Unterlagen für Bewerbungstrainings und Leittext-Materialien (L3). Insgesamt gesehen stehen mit Blick auf diese Projekte bei den Gesprächspartnern jedoch die Nutzenaspekte auf der Ebene veränderter Kommunikationsstrukturen und Partizipationsmöglichkeiten in den Einrichtungen im Vordergrund.

Die Projekte haben zu einer Verbesserung des Images und der Attraktivität der Weiterbildungseinrichtungen beigetragen. Dies findet seinen Niederschlag zum Teil auch in einer nachweisbar verbesserten Position am Markt.

Mehr oder weniger zurückhaltend bis offensiv stellt das in unsere Studie einbezogene Leitungspersonal einen Imagegewinn für die Weiterbildungseinrichtungen durch die Projektbeteiligung fest. Dabei spielen teilweise auch die Einbindung in das bundesweite Programm von ABWF als anerkanntem Träger und damit einhergehende öffentlichkeitswirksame Aktivitäten (Veranstaltungen, Publikationen) eine wichtige Rolle.

Festgemacht wird dieser Imagegewinn an verschiedenen Indikatoren: So konstatieren einige Gesprächspartner bei Kooperationspartnern Veränderungen in der Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Einrichtung. Demnach werden sie zunehmend mit der Projektthematik in Verbindung gebracht bzw. identifiziert und den Mitarbeitenden ein entsprechender Expertenstatus zugewiesen:

„Also, man wird von außen wahrgenommen, dass man zu dem Thema Lernkompetenz, Kompetenzen und Selbstorganisation wird man als kompetenter Partner wahrgenommen“ (L2, S. 15).

Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten für Interventionen und Projekte. Ein Gesprächspartner illustriert dies an einer aktuellen Erfahrung:

„Ich habe heute zum Beispiel von der Sitzung von der Stadt [...] aus dem Sozialdezernat, der mir das gegeben hat: Für [die Einrichtung] wäre das doch was. Vielleicht könnte man da ein Projekt machen. Das ist egal, worum es geht. Aber, dass es überhaupt gezielt angesprochen wird, Ihr seid doch in dem Bereich kompetent; vielleicht könnt Ihr da ja was mit anfangen. Also, darum geht es ja eigentlich dann auch“ (L7, S. 9).

Einige Führungskräfte verweisen explizit auf eine gesteigerte Nachfrage nach ihrem Angebot (L2, L6) – vor allem auf Basis persönlicher Weiterempfehlung von Absolventen:

„Ich würde sagen, das merkt man am Zulauf. Wir hatten vor drei, vier Jahren 230 Bewerber auf diese 80 oder 90 Plätze, jetzt haben wir 800. Wir haben bei Anleitertreffen hier, wenn man die Träger einlädt, waren früher von 90 Auszubildenden vielleicht 20, 30, 40 da. Da kommen heute 90, 80 Leute“ (L2, S. 14.) Und an anderer Stelle: „Wir machen das immer so, wir fragen bei der Aufnahme, wenn sie sich bewerben, werden sie eingeladen zum Aufnahmegespräch. Wir fragen dann, wie sie denn zu uns gefunden haben und wie sie von uns erfahren haben. Und 80 Prozent sagen über Mund-zu-Mund-Propaganda. Also aus den verschiedenen Personen-/ Trägerkreisen und immer mit dem Hinweis, hier sei das wohl besonders attraktiv“ (L2, S. 12).

Vereinzelt wird in diesem Zusammenhang auch ausdrücklich der betriebswirtschaftliche Nutzen für die Einrichtung hervorgehoben:

„Zum anderen, was also ein absoluter Mehrwert schon ist, welcher auch schon betriebswirtschaftlich nachzuweisen ist, dass wir eine ganze Reihe an Aufträgen akquirieren konnten, und auch eine Reihe an Modellprojekten durchführen konnten, wo wir das entsprechend nutzen konnten und auch die Kompetenzbilanz durchführen konnten und auch diese Ergebnisse in verschiedensten Formen verbreitet haben. [...] Das ist das schon, was uns mit Genugtuung erfüllt, dass wenn im Zusammenhang mit Humanressourcen das Wort Kompetenzbilanz fällt, dass dort [die Einrichtung] in den Überlegungen nicht weit ist. Und das, denke ich mal, wird sich auch in Zukunft dann in irgendeiner Art und Weise rechnen, davon bin ich eigentlich überzeugt“ (L6, S. 18 f.).

Auch wenn sich die Beteiligung an den LiWE-Projekten für die Einrichtungen nachhaltig „auszahlt“ und sich die Überlebens- und Entwicklungschancen im schärfer werdenden Konkurrenzkampf durch die beschriebenen Veränderungen, die nach innen und außen wirken, deutlich verbessert haben, lassen sich bei der Fülle der Einflussfaktoren, die über Fortbestand und Weiterentwicklung einer Einrichtung entscheiden, keine eindeutigen Aussagen über ökonomische Nutzeneffekte treffen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Projektbeteiligung die Einrichtungen innovationsfreudiger und zukunftssicherer gemacht hat und sie über ein erhöhtes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen verfügen. Wenn allerdings – wie nach der Verabschiedung der sog. Hartz-Reformen – die Veränderung der Rahmenbedingungen eine existenzbedrohende Dimension erreicht und die materielle Basis einer Einrichtung wegbricht, reicht auch ein Mehr an Innovationsfreude und Anpassungsfähigkeit nicht mehr aus. Der Wunsch, den Erfolg einer Projektbeteiligung in Euro und Cent nachweisen zu können, mag in Zeiten der Verbetriebswirtschaftlichung des Pädagogischen nachvollziehbar sein, erfüllt werden kann er angesichts der Fülle von Wirkfaktoren nicht.

Die Beteiligung am Projekt führt zu positiven Innenwirkungen.

Der konstatierte Zuwachs an Attraktivität am Markt bezieht sich aber nicht nur auf externe „Kunden“. Wichtig ist für einige Leitungskräfte auch, dass aus ihrer Sicht die Einrichtung als Arbeitgeber für die pädagogisch Tätigen interessanter geworden ist und bei den Lehrkräften mehr Zuspruch und Zufriedenheit vorherrscht (L2, L6). Auch die Steigerung der Motivation und des Engagements der pädagogisch Tätigen wird in diesem Zusammenhang als positiver Effekt angeführt, der auch dazu führt, dass unbezahlte Mehrarbeit in der Freizeit geleistet wird:

„Also einmal, durch diese doch zunehmende Anerkennung von Partnern von außen schon gestärkt in ihrer Motivation. Und zum anderen auch eigentlich Ansprüche an sich selber stellend. Ich möchte mal das Beispiel mit diesen Führungskräften anführen. [...] Und da bedarf es natürlich anderer Instrumente. Und dort kniet sich eigentlich jeder rein, um also eigentlich diesem Anspruch dann auch entsprechend zu genügen, und Zeit spielt an der Stelle eigentlich insbesondere auch bei [den betreffenden pädagogisch Tätigen] spielt da keine Rolle. Also auch in der Freizeit, es ist also schon immer Motivation“ (L6, S. 9.)

In einem Fall resultiert aus diesen positiven Projektergebnissen offenbar auch eine besondere Anerkennung durch den Träger der Einrichtung, indem bei Bedarf weitere Mittel für Entwicklungsvorhaben zur Verfügung gestellt werden:

„Dann, ich glaube auch natürlich die Akzeptanz durch die Geschäftsführung [...]. Die hat erkannt im Laufe der Zeit, dass es in der Tat etwas ganz Attraktives ist.“ Zum Wegfall der Supportleistungen durch die Projektförderung wird weiter ausgeführt: „Aber, es ist so, dass von der Geschäftsleitung eine bestimmte Summe zur Verfügung gestellt wurde, dass man auch weiterhin, wenn man erkennt, man bräuchte mal einen Input und man braucht einmal eine Intervention für irgend etwas, dass man das machen kann“ (L2, S. 13).

In einigen Weiterbildungseinrichtungen wurden die Projekte für die Veränderung der Organisations- und Arbeitsstrukturen mit neuen Zuständigkeiten genutzt. Zentrale Merkmale dieser Veränderungsprozesse sind die Abgabe von Verantwortung der Leitungsebene einerseits und die Erhöhung der Partizipation und Verantwortungsübernahme der Mitarbeiter andererseits. Diese „geteilte Verantwortung“ wird als Gewinn für beide Seiten und die Weiterbildungseinrichtungen betrachtet.

Erwartungsgemäß sind es primär die Weiterbildungseinrichtungen mit OE-PE-Projekten, in denen im Projektzusammenhang (vereinzelt als mittelbare Folge davon) und unter Mitwirkung der (mittleren) Führungskräfte und der Mitarbeitenden Organisations- und Arbeitsstrukturen verändert wurden und eine nachhaltige Umverteilung bzw. Dezentralisierung von Aufgaben auf unteren Hierarchieebenen stattfanden. Dabei zeigt sich ein breites Spektrum:

- Umbau der gesamten Organisation mit der Schaffung neuer Abteilungszuschnitte (L8) oder Fachbereiche (L4),
- Auflösung einer Hierarchieebene (L1),
- Einführung von regelmäßigen Strategieklausuren oder -beratungen (mit oder ohne externe/r Moderation) (L8, L4, L3),
- Etablierung abteilungs- und hierarchieübergreifender Gremien für die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben (L3),
- Einführung regelmäßiger Workshops und systematischer Teamarbeit.

Der Nutzen der damit in der Regel verbundenen Abgabe von Verantwortung, von Steuerungs- und Gestaltungskompetenzen an die Mitarbeitenden liegt für das befragte Leitungspersonal auf der Hand:

„Gerade im ersten Jahr der Projektlaufzeit, da war die Entwicklung von Teamarbeit ein absoluter Schwerpunkt, natürlich auch mit Unterstützung [...] durch den externen Innovationsberater [...]. Und da haben wir etwas erreicht, worauf wir auch hinterher stolz waren: Da haben wir etwas bewegt, und da haben wir eine Bestätigung erreichen können. Und heute ist das sozusagen, normaler Arbeitsalltag. [...] Wir stehen zu dieser Teamarbeit

und können uns davon auch nicht verabschieden, weil wir damit tatsächlich Effekte, Ergebnisse erzielt haben, wie sie vormals nicht denkbar waren“ (L4, S. 10).

Eine andere Gesprächspartnerin betont im Zusammenhang mit vermehrter Teamarbeit die höhere Eigeninitiative und Eigenaktivität ihrer Mitarbeitenden, gepaart mit Entlastungseffekten für ihre Funktion als Abteilungsleitung:

„Ich habe festgestellt, dass mit QUEM dieses Arbeiten in Arbeitsgruppen, um dann zu einem bestimmten Ergebnis zu kommen, dass es etwas ist, was wir gelernt haben. Also, wenn ich jetzt ‚wir‘ sage, meine ich, ich als Abteilungsleiterin mit meinen Mitarbeitern und dann auch die Mitarbeiter alleine. Also, da stelle ich fest, dass die sich teilweise halt dann, ich muss jetzt nicht mehr das von mir aus machen, sondern das kommt jetzt schon von denen, die sagen: Also, das müssen wir noch mal überarbeiten und können wir da nicht mal wieder so eine Arbeitsgruppe machen?“ (P7, S. 10 f.).

Diese Wirkung des LiWE-Projekts bezieht sich auf die gemeinsame Bearbeitung von Konzepten und Instrumenten, aber auch auf die gegenseitige und abteilungsübergreifende Unterstützung, z. B. beim Umgang mit „Problemfällen“ unter den Teilnehmenden:

„Es gibt in dem Bereich kollegiale Beratung. Das war zwar etwas, was es vorher schon gegeben hat vor QUEM. Also, Mitarbeiter in meiner Abteilung haben das praktiziert nach einem bestimmten Konzept. Es gab aber über QUEM die Möglichkeit, das noch einmal weiter zu streuen. Mittlerweile hat sich das so verselbständigt, dass ich den Mitarbeitern wirklich auch zutraue, das alleine zu organisieren. Ich traue denen das auch voll zu, dass die das selbst organisieren und ich da nicht noch beteiligt werden muss. Da merke ich jetzt, dass es für mich auch so ein Stück Veränderung gebracht hat. Das würde ich als Nachhaltigkeit dann eben auch bezeichnen. Also, ich kann mich weiter rausziehen. Ich muss jetzt nicht noch mal wieder sagen, wie man es macht oder kontrolliert“ (P7, S. 11).

Ein anderer Gesprächspartner konstatiert positive Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis der Mitarbeitenden, die auch zu einer stärkeren Dienstleistungsorientierung gegenüber Kunden und Partnern führen:

„Da, wo die Veränderung am deutlichsten war, nämlich im Bereich betriebliche Dienstleistung, da ist das ganz extrem so. Die definieren sich ganz knallhart als Dienstleister“ (L8, S. 26).

Aus Sicht eines Leiters gewinnen seine Mitarbeitenden durch ihre gesteigerten Partizipations- und Mitgestaltungserfahrungen einen anderen Blick auf die gesamte Einrichtung. Posi-

tiv wirken demnach vor allem die daraus resultierende starke Identifikation mit der Arbeit und die Verantwortungsübernahme für die Weiterbildungseinrichtungen als Ganze:

„Ja. Und die Leute erleben sich selbst hoch wirksam hier. Und die erleben vielleicht sogar das, wenn sie sich engagieren oder, wenn sie sich einbringen, wirklich das verändern können und das einbringen können, was sie sich vorstellen und es wird ihnen nicht per se verordnet oder per se verboten. [...] Ein Nutzen für mich persönlich als Schulleiter ist eindeutig der, diese Verantwortungsabgabe, also dass ein Dozent hier sich nicht nur für seine Gruppe verantwortlich fühlt, sondern für das größere Ganze, also was das ganze Haus betrifft. Und ich glaube die Wahrnehmung, dass man sagt, man muss auch für seine eigene Qualifizierung, für seine eigene Kompetenzentwicklung sich weiterentwickeln, Veranstaltungen aufsuchen“ (L2, S. 1 ff.).

Auch andere Gesprächspartner betonen den Nutzen, wenn Mitarbeitende bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und dies als Gewinn im Sinn größerer Handlungsspielräume – inhaltlich, konzeptionell und arbeitsorganisatorisch – erleben. Zugleich sehen sie die damit verbundenen Ambivalenzen und potentiellen Überforderungen, die mit der Formulierung einer solchen Anforderung an Mitarbeitende einhergehen kann. Resümierend betont ein Gesprächspartner hierzu, dass es in seiner Einrichtung gelungen ist, den Mitarbeitenden Gestaltungschancen deutlich zu machen und ihnen *„nicht nur Verantwortung auf die Knie zu setzen“* (L3, S. 12).

Im Kontext der Projekte wurden in etlichen Weiterbildungseinrichtungen neue und intensivere Formen und Foren der Kommunikation, Kooperation und kollektiven Reflexion der Mitarbeiter eingeführt. Diese haben wesentlich zur Offenheit und zur Bereitschaft, voneinander zu lernen, beigetragen.

Die Einführung neuer pädagogischer Konzepte, neuer Arbeitsstrukturen, Verantwortlichkeiten und Partizipationsmöglichkeiten in den Weiterbildungseinrichtungen gingen für die pädagogisch Tätigen in der Regel mit der mehr oder weniger freiwilligen „Verpflichtung“ einher, in eine intensivere Kommunikation und Auseinandersetzung miteinander zu treten. Diese war gewissermaßen integraler Bestandteil und systematisches Element der Projekte – sei es, um ein gemeinsames Grundverständnis als pädagogisch Tätige einer bestimmten Einrichtung zu erarbeiten, sei es, um die Implementation von Lernberatung voranzutreiben oder gemeinsam Produkte zu entwickeln.

Insbesondere diese neuen Formen der Kommunikation und Kooperation mit hohen Anteilen an Selbstreflexion haben sich aus Sicht der befragten Führungskräfte positiv ausgewirkt. Ein Gesprächspartner konstatiert mit der größeren Kommunikations- und Kooperationspraxis eine Zunahme der inhaltlichen Diskussionen (und Abnahme der Klärung von Formalia). Er

spricht sogar von einem „*wirklichen Kulturwechsel*“ (L8, S. 8). Andere heben vor allem die aus den Projekten resultierende Offenheit im Umgang miteinander hervor:

„Eindeutig. Das Klima hat sich verändert. Wir haben dann auch die Kollegen befragt, was sich geändert hat. Die Art, miteinander zu reden und die Art über das Thema Lernen zu reden, hat sich deutlich geändert. Es ist offener. Man kann sagen, was einem gelingt, was einem nicht gelingt. Der Austausch von Materialien, Austausch von Ideen, [...] sich treffen. Das hat sich eindeutig verändert. Das heißt, die Offenheit. Aber Offenheit im Sinn von sich bereit erklären, von anderen zu lernen oder von anderen was anzunehmen, das hat sich geändert“ (L2, S. 11).

Bemerkenswert an diesem Beispiel ist zudem, dass die erlangte Offenheit und das lernförderliche Klima wesentlich darauf zurückgeführt werden, dass sich auch Teilnehmende in das Projekt einbringen konnten, dass Lehrende und Lernende dort *gemeinsam* gelernt haben:

„Ein Nutzen glaube ich, ist von zentraler Bedeutung, zum Beispiel Solidarität. Ich glaube, dass da so was wie eine Gemeinschaft, wie eine Lerngemeinschaft entsteht und die sich gegenseitig unterstützt. Das ist glaube ich, der größte Nutzen. [...] Ich glaube, das war dadurch, dass Lehrer und Lernende gemeinsam an Veranstaltungen, an Workshops teilgenommen haben. Also das, was eigentlich praktiziert wurde während des ganzen Projektes, dass immer alle offen, alle beteiligt waren, Lernende und Lehrer, hat dazu geführt, dass es abfärbt, dass man sich auch traut, sich zu öffnen [...] . Diese Struktur, [...] diese Aufhebung, die hat dazu geführt und die Aufhebung, dass man sogar von außen Leute eingeladen hat, die mit unseren Lehrern dann über das Thema Lernkultur und Lernkulturwandel diskutiert haben, das hat dazu geführt. Also ich glaube, diese Offenheit oder Solidarität, was während des Projekts präsentiert wurde oder durchgeführt wurde, das hat abgefärbt“ (L2, S. 11 ff.).

Auch eine andere Einrichtungsleitung stellt die nachhaltige Bereitschaft zum offenen Austausch als Projektnutzen heraus, verweist aber gleichzeitig – angesichts veränderter Rahmenbedingungen – auf die abnehmenden Ressourcen dafür:

„Also in der Projektlaufzeit hat es auf jeden Fall dazu geführt, weil es eine größere Transparenz und Offenheit darüber gab, wie machst du das denn und wie machst du das? Also, so in diesem Auseinandersetzen über Instrumente und das Konzept Lernberatung, also da hat es schon – das ist sogar sehr deutlich gewesen – eine größere Bereitschaft gegeben, sozusagen eben sich in die Karten gucken zu lassen, sage ich jetzt mal so. Und das hat sicherlich ein bisschen wieder abgenommen so jetzt, aber alleine aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen, nicht so sehr von der Haltung her, glaube ich. Aber das ist ein deutlich verändertes Klima gewesen“ (L5, S. 11).

4.1.1.2 Nutzenaspekte auf Leitungsebene und Wirkungen auf das Managementhandeln

Die Leitungskräfte haben sich von den im Projektfokus stehenden Prinzipien der Kompetenz- und Potentialorientierung und Verantwortungsteilung in ihrem Führungshandeln anregen, zum Teil bestärken und zum Teil beeinflussen lassen.

Je nach Projektschwerpunkt, spezifischer Konstellation in ihren Einrichtungen und nicht zuletzt auch individueller beruflicher Sozialisation thematisieren die Leitungskräfte in unseren Gesprächen auch Nutzenaspekte, die sich auf ihre persönlichen Führungsfunktionen beziehen. Dabei werden ganz unterschiedliche Dimensionen und Facetten deutlich.

Einem Gesprächspartner – der selbst nicht Pädagoge ist – hat das Projekt *„Einblick in eine ganz andere Welt, in eine andere Fachlichkeit auch, so einen Einblick in die Erwachsenenpädagogik“* (L1, S. 3) gewährt, den er als ganz persönlichen Nutzen betont. Jedoch sieht er kaum Möglichkeiten, das damit hervorgerufene Interesse weiterzuverfolgen.

Nicht nur bei den pädagogisch Tätigen, sondern auch bei den Leitungskräften hat die Beteiligung an den Projekten offenbar zu einer Stärkung der eigenen Kompetenz- und Potentialorientierung beigetragen. Dies gilt besonders für die TAK-Projekte: In einem Fall geht es um die Wahrnehmung einer Multiplikatorenfunktion, d. h. um die Beförderung kompetenz- und potentialorientierter Ansätze bei Kooperationspartnern. In einem anderen Fall bezieht sich dies auf den Blick des Personalverantwortlichen auf die eigenen Mitarbeitenden bzw. Bewerber/innen. Aber auch die Abteilungsleiterin einer Einrichtung, die ein OE-Projekt durchgeführt hat, stellt in ihrer Nutzenbilanz fest, dass es ihr jetzt besser als zuvor gelingt, den Blick auf die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden zu richten:

„Ich weiß, dass ich zu Anfang noch stärker auch den Bedarf gespürt habe oder hatte, Defizite auszugleichen. Und jetzt denke ich mir, ich weiß um die Kompetenzen meiner Mitarbeiter. Ich weiß auch, dass bestimmte Bereiche da nicht unbedingt eine Stärke einer bestimmten Person vielleicht ist, was ich jetzt aber nicht mehr als defizitär erlebe. Das ist einfach so. Ich habe jetzt auch begriffen, dass man nicht alles können muss“ (P7, S. 12).

Sie betont zudem, dass die Projektarbeit – gewissermaßen als persönliche Fortbildung – ihr die Möglichkeit geboten hat, sich verstärkt mit dem Thema Personalentwicklung auseinanderzusetzen, und dass sie dadurch ihr Verständnis von Personalführung untermauern konnte:

„Also, mir hat es genutzt, dass die Ideen, die ich hatte oder für mich, also sich das verfestigt hatte, dass es eine Berechtigung hat. Dass es wichtig ist, penetrant immer wieder darauf hinzuweisen, dass strukturierte Mitarbeitergespräche wichtig sind. [...]

Da fühlte ich mich eigentlich durch das Projekt, durch die Inhalte des Projektes immer wieder bestätigt. Und das hat mich einfach bestärkt, da einfach auch dranzubleiben" (P7, S. 14).

Ein anderer Leiter hebt hervor, dass durch das Projekt die Realisierung seines ohnehin kooperativen Führungsstils mit mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Mitarbeitenden deutlich unterstützt wurde. Auf die Frage, ob sich durch das Projekt sein Führungsstil verändert hat, antwortet er:

„Verändert wäre, glaube ich, nach meiner Wahrnehmung nicht der richtige Ausdruck. Aber, das hat das deutlich unterstützt. Also, wenn ich kooperativen Führungsstil will und die Mitarbeiter beteiligen will und in der Vergangenheit die Ressourcen nur unzureichend zur Verfügung habe, dann hat es dadurch natürlich eine deutliche Flankierung genau dieses Ansinnens gegeben" (L3, S. 6).

Auch die im Zuge des Projekts eingeführten Strategieklausuren beschreibt er als persönlich nützlichen Reflexionsrahmen für die konzeptionelle Steuerung der Einrichtung.

Andere Gesprächspartner/innen betonen explizit die Abgabe von Verantwortung an ihre Mitarbeitenden als persönlichen Nutzen, der mit einem „Verlust des Kontrollblicks“ und zum Teil mit der Hinwendung zu Thema „Gestalten von Lernen“ einhergeht. Sein Führungsverständnis beschreibt ein Leiter in diesem Kontext so:

„[...]das, was man in diesem selbstorganisierten Lernen als Lernarrangements aufbaut, ist eigentlich meine Aufgabe: lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung. Also meine Aufgabe ist es, wie kann ich für die Kollegen hier und für alle Beteiligten die Arbeit gestalten oder den Arbeitsplatz gestalten, damit die wirksam werden können. Das ist eigentlich meine Aufgabe und nicht mehr so sehr, wie führe ich die Mitarbeiter, dass sie das Ziel erreichen. Ich glaube, darin unterscheidet es sich“ (L2, S. 16.)

Seinen eigenen Arbeitsplatz bezieht er in dieses Aufgabenverständnis ausdrücklich mit ein.

4.1.2 Die Ebene der pädagogisch Tätigen

Der Blick auf die Lernenden hat sich verändert von der Defizit- zur Kompetenzorientierung.

Mit Ausnahme einer Einrichtung, die einen radikalen Wechsel ihrer Zielgruppe verkraften musste und noch muss, finden sich in allen Gesprächen Aussagen über eine projektbedingte veränderte Sicht auf die Lernenden. Inwieweit die Lernenden in den Blick genommen werden, hängt allerdings stark von den jeweiligen Schwerpunkten der Projekte ab. Die Projekte, die auf die Etablierung neuer Lernkonzepte oder die Erfassung informell erworbener Kompe-

tenzen abzielten, also unmittelbar auf die Lernenden ausgerichtet waren, stellen die Veränderung ihrer Sicht auf Lernende erwartungsgemäß anders dar als die Projekte, die auf Personal- und Organisationsentwicklung orientiert waren. Bei ihnen sind eher mittelbare Veränderungen festzustellen, die sich aus der projektbedingten Zusammenarbeit ergeben.

„Die Beschreibung jetzt von Situationen im Umgang mit Teilnehmern aus anderen Teilprojekten, die haben natürlich dazu beigetragen, dass man über einiges genauer nachdenkt und insofern an der einen oder anderen Stelle vielleicht auch den Blick ein bisschen verändert“ (P17, S. 6).

Das handlungsleitende Prinzip der Kompetenzorientierung und die in vielen Projektverbänden stattgefundene Diskussion über das dem pädagogischen Handeln zugrunde liegende Menschenbild und den Respekt vor der Autonomie der Subjekte zeigen Wirkung, relativ unabhängig von den jeweiligen Zielgruppen. Auch bei den Zielgruppen Rehabilitanden und jugendliche Schulversager, deren Defizite im Lern- und Leistungsverhalten offenkundig sind und die sich in ihrem Selbstbild defizitär definieren, haben die pädagogisch Tätigen diesen Blickwechsel vollzogen.

„Wir haben ja immer angefangen, dem Schüler zu sagen, was er nicht kann; heute gucke ich immer zuerst darauf, was er kann und spiegele ihm das zurück“ (P18, S. 10).

„Ich habe heute mehr Vertrauen in die Tätigkeiten der Lernenden“ (P20, S. 4). „Heute versuche ich, auch die kleinste Ressource noch rauszupicken“ (P19, S. 3).

Eine Gesprächspartnerin kontrastiert das Bild vom Lernenden mit ihrer Erfahrung in ihrem Referendariat.

„Das hatte für mich schon sehr was von einer Rolle als Auszubildenden, wo ich halt immer die als die Unwissenden sehe. Das ändert sich schon durch diese Art zu arbeiten“ (P8, S. 15).

Bei einer Befragten führt der Wandel von der Defizit- zur Kompetenzsicht bei ihren Lernenden auch zu höheren Erwartungen an das Lern- und Leistungsverhalten der Lernenden:

„Also ich bin anspruchsvoller geworden, wie die Schüler etwas darlegen, wie sie es präsentieren, wie sie sich selbst darstellen, wie sie inhaltlich argumentieren ... auch wie sie ihre Praxisstelle aufsuchen, wie sie sich nach außen präsentieren“ (P9, S. 11).

Nur in einer Einrichtung, die einen radikalen Wechsel in ihren Zielgruppen zu verkraften hatte und innerhalb weniger Wochen statt mit erwachsenen Umschülern mit jugendlichen Rehabilitanden und Ausbildungsabbrechern arbeiten musste, ist eine gegenteilige Entwicklung zu beobachten. *„Die meisten wollen und die meisten können nicht“ (P10, S. 1)*, ist das resignierende Fazit nach den ersten Wochen Arbeit mit der neuen Klientel. Diese Resignation ist allerdings nicht nur darauf zurückzuführen, dass das über lange Berufsjahre erworbene Er-

fahrungswissen hier nicht mehr trägt, sondern auch darauf, dass sich die Arbeitsbedingungen insgesamt so verschlechtert haben, dass kaum Raum für die Realisierung innovativer Ansätze bleibt. Biographieorientierung als Voraussetzung für einen kompetenzorientierten Blick ist in Lerngruppen mit über zwanzig Teilnehmenden, die meist nur für kürzere Zeit in der Einrichtung bleiben, prinzipiell nicht möglich.

Wenn der Blickwechsel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung gelingen soll, braucht es Mindestvoraussetzungen an Zeit und an curricularen Vorgaben, die eine Auseinandersetzung mit den Individuen ermöglichen. Die vor allem in SGB-III-Maßnahmen zu beobachtende Verengung auf die Vermittlung von Handlungswissen im Sinn berufsfachlicher Qualifikationsvermittlung lässt weder den pädagogisch Tätigen noch den Lernenden die Chance, sich der Kompetenzen bewusst zu werden. Wenn Orientierungswissen und Identitätswissen im SGB-III-Bereich als irrelevant angesehen werden, hat die Etablierung kompetenzbasierter Lernkonzepte in diesem Segment beruflicher Bildung kaum Aussicht auf Erfolg.

Die Methodenkompetenz ist verbessert, das Repertoire erweitert worden.

Mit Ausnahme eines Projekts mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung, bei der ein Befragter „*Frontalunterricht als die einzig mögliche Form von Unterricht für diese Zielgruppe*“ (P13, S. 2) bezeichnete, lassen sich in allen Gesprächen Aussagen über eine Erweiterung und Veränderung der methodischen Kompetenzen finden. Dies drückt sich schon darin aus, dass der Frontalunterricht als dominante Unterrichtsform abgelöst wurde.

„*Ich mache viel weniger Frontalunterricht und mehr Gruppen- und Projektarbeit*“ (P20, S. 2). „*Also, ich meine, zehn bis zwanzig Prozent traditioneller Unterricht genügt*“ (P9, S. 2). Eine andere sagt: „*... seit wir praktisch in diesen Teams arbeiten, liegt der [Anteil] vielleicht bei 20%, all dieses Instruierende*“ (P8, S. 5). „*In meinem Bereich, diesem ganzen pädagogischen und psychologischen Bereich, ... ich wüsste jetzt keinen Inhalt, wo ich sagen würde, da ist es vom Inhalt her geboten, das zu machen*“ (P9, S. 2).

Eine Befragte ist zwar in ihren Referendariat schon mit Formen des selbstgesteuerten Lernens konfrontiert worden, sollte sich auch entsprechende Kompetenz aneignen, aber die Umsetzung war ihr verwehrt.

„*Es ging in dem Referendariat schon viel um neue Lernformen, wobei die Schule, in der ich Referendar gemacht habe, da war es eher ein Problem, dass wir neuere Unterrichtsformen, hieß es ja halt damals, praktisch gar nicht groß einsetzen sollten. Ich habe dies als ein Konfliktfeld auch erlebt, weil wir einerseits in der Ausbildung halt diese Aufgabe bekommen haben, das auch einzusetzen und andererseits von der*

Schule aber auch viel die Rückmeldung kam, nein, das sollen wir nicht machen, weil die Direktorin das praktisch gar nicht so wollte“ (P8, S. 2).

Die Einrichtung, in der sie jetzt arbeitet, hat sie gewählt, um ihre Kompetenzen nutzen zu können. Jedoch trifft sie dabei auf Lernende, die ihre Ansprüche an die Methodenkompetenz und methodische Vielfalt auch bemängeln.

„Ich bin unter anderem deswegen halt hierher gekommen, weil mich das total interessiert hat und ich das spannend fand. Und dann war es aber wirklich so, ich kam eben mit meinem Tafelaufschrieb oder was man so hat. Und habe dann eben mitgekriegt, dass die Schüler immer gesagt haben, bei Ihnen müssen wir so viel schreiben und bei den andern Lehrern nicht. Also denke ich, es war schon traditionell hier einfach anders, jedenfalls als an staatlichen Schulen. Also, zum Beispiel mit Tafelaufschrieb wurde gar nicht so viel gearbeitet. Und vor allen Dingen, was ich ganz stark so in Erinnerung habe. Ich habe relativ früh mit dem eigentlich, mit meinem ersten Schuljahr/gang ein Projekt gemacht. Das war schon noch neu für mich“ (P8, S. 3 f.).

Eine Gesprächspartnerin beschrieb, wie es ihr durch die projektbedingten Veränderungen möglich wurde, ihre Vorstellung vom „richtigen Unterricht“ zu leben.

„Wissen Sie, eigentlich war ich schon immer ein Montessori-Fan ... Aber die Umsetzung in unserem Schulzweig ist natürlich sehr, sehr schwierig ... Denn diese Fächerstrukturierung, die einfach vom Lehrplan vorgegeben war, die thematische Zuordnung zu bestimmten Fächern, die widerspricht ja der Montessoripädagogik ... Jetzt ist eine große Arbeit geleistet wurden. Jetzt sind wir auf dem Weg und da ist jetzt viel gelaufen, sehr viel“ (P9, S. 1).

Andere weisen darauf hin, dass sie durch die im Projektverlauf angebotenen Fortbildungen (teils durch die wissenschaftliche Begleitung teils durch gemeinsame Workshops mit anderen Projektverbänden) methodisch viel gelernt haben. Für einige wird die größere Methodenkompetenz unter den aktuellen Bedingungen aber zur Belastung. *„Die Arbeitsagentur will geschlossene Curricula und will bei ihren Kontrollen keine Gruppenarbeit sehen, bei der der Lehrer scheinbar nichts zu tun hat“ (P14, S. 21).* Das Wissen, wie ein teilnehmerorientierter Unterricht aussehen kann, und die Diskrepanz zu dem Möglichen führt dazu, dass *„man aufpassen muss, nicht zynisch zu werden. Da ist der regelmäßige Austausch mit Kollegen ganz wichtig“ (P17, S. 12).* Eine pädagogisch Tätige beschreibt ihr professionelles Handeln als Handeln wider besseres Wissen.

[Instruktionslernen] „ist nicht die bessere, aber manchmal die einzige Möglichkeit [...] Also, ich habe jetzt letzte Woche Montag mit einem Projekt gestartet, 64 Jugendliche, da habe ich eine Woche Zeit gehabt, mich darauf vorzubereiten und habe in der Zeit noch acht Mitarbeiter eingestellt. Da kann ich mich nicht noch damit [teilnehmerorien-

tierte Methoden] befassen [...] Da muss ich sagen, ihr macht das jetzt mal, auch wenn euch das blöd vorkommt oder nicht sinnig ist“ (P15, S. 8).

Auch der projektbedingte Nutzen, der in der Erweiterung der Methoden- und Handlungskompetenz besteht, bedarf bestimmter Voraussetzungen, wenn er zur Entfaltung kommen soll. Diese Voraussetzungen sind bei einem Teil der in die Studie einbezogenen Einrichtungen nach Projektende nicht mehr oder nur unzureichend gegeben. Gerade bei den Zielgruppen im SGB-III-Bereich, für die die Hinführung zu mehr Selbststeuerung im Lernen am aufwändigsten und am notwendigsten ist, wenn sie nicht langfristig von sozialer und beruflicher Exklusion bedroht sein sollen, findet eine Engführung auf die klassische Erzeugungsdidaktik statt. Bei den dort pädagogisch Tätigen stellt sich nachvollziehbar der Eindruck ein, dass die Arbeitsagentur kein ernsthaftes Interesse an der beruflichen Reintegration ihrer Klientel hat und nicht mehr Bildung, sondern Verwahrung ihre eigentliche Aufgabe darstellt.

Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden führt zu einer höheren Bereitschaft, mehr Partizipation zu ermöglichen und Verantwortung für gelingendes Lernen als geteilte Verantwortung zu verstehen.

„Verantwortung zu teilen, da hatte ich immer Mühe loszulassen ... das gelingt mir immer besser“ (P4), sagt eine Mitarbeiterin, die mit einer eher lernschwachen Klientel arbeitet, die mit traditionellen Schülererwartungen in die Einrichtung gekommen ist. Diese Erwartungen wurden in der Zeit vor dem LiWe-Projekt auch erfüllt; Frontalunterricht und ausgeprägte Lehrerzentrierung waren die Regel. Erst durch das Projekt wurde die Lernerzentrierung konsequent verfolgt. Auch ihre Kollegen beschreiben hier projektbedingte Einstellungs- und Verhaltensänderungen. „Ich arbeite weniger nach Plan und richte mich mehr an den Lernenden aus“ (P20, S. 1 f.).

Ein pädagogisch Tätiger beschreibt die Auswirkung des traditionellen Unterrichts:

„Ich mache jetzt nicht mehr dieses Überstrukturieren von Unterricht, also dieses fast schon Kanalisieren, wo die Lernenden fast keine Chance haben, sich zu bewegen“ (P19, S. 3 f.).

Für eine andere Gesprächspartnerin ist es ein Ergebnis des Projekts, dass sie sich

„... nicht mehr so allein verantwortlich [fühlt], wo die Schüler so stehen. Sonst hat man etwas wiederholt und noch mal erklärt. Und im Endeffekt hat man die Schüler in eine Rolle gedrängt, ja, ich muss einfach noch mal fragen und dann kriege ich das Ganze noch mal serviert“ (P9, S. 6). Gleichzeitig weist sie allerdings darauf hin, dass die Verantwortung für gelingendes Lernen bei den Schülern liegt. „Ich kann einen Start ermög-

lichen. Ich kann Wissen anbieten, aber ob jemand das Wissen annimmt, das liegt nicht bei mir. Das ist nicht meine Aufgabe, Wissen einzutrichern“ (P9, S. 5).

Eine pädagogisch Tätige führt die zu beobachtende Veränderung unmittelbar auf das LiWE-Projekt zurück.

„QUEM hat einen Beitrag dazu geleistet, dass die Jugendlichen sich lernwilliger und motivierter verhalten. Ich glaube, dass es da gelungen ist, dass den Teilnehmern wirklich auch mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegeben wurde. Und einfach mehr an Verantwortung übertragen. Das tut ihnen gut“ (P15, S. 23).

Sie stellt einen direkten Zusammenhang mit der durch das Projekt angestoßenen größeren Verantwortungsübernahme auf der Mitarbeiterenebene her.

„Es hat jetzt nicht nur mit QUEM zu tun, aber auch und nicht unwesentlich [...] Mittlerweile hat sich das so verselbstständigt, dass ich den Mitarbeitern wirklich auch zutraue, das alleine zu organisieren. Da merke ich jetzt, dass es für mich auch so ein Stück Veränderung gebracht hat, das würde ich als Nachhaltigkeit bezeichnen“ (P15, S. 25).

Auch hier wird deutlich, dass die Umsetzung des Prinzips der Partizipationsorientierung nicht auf das Binnenverhältnis von pädagogisch Tätigen und Lernenden beschränkt sein kann, sondern erst dann mit Leben erfüllt wird, wenn Partizipation gelebte Praxis in der Organisation ist. Eine autoritär geführte Einrichtung, die Partizipation im Verhältnis zwischen Leitung und pädagogisch Tätigen nicht ermöglicht, wird sie bei Lernenden auch kaum zulassen, relativ unabhängig von der Haltung der pädagogisch Tätigen.

Die Einstellung zum eigenen Weiterlernen hat sich verändert.

Die meisten Befragten weisen darauf hin, dass Weiterlernen schon immer Teil ihres professionellen Selbstverständnisses war. (Ob das der Realität entspricht oder ob nur das Postulat des lebenslangen Lernens wenigstens in den Köpfen der pädagogisch Tätigen wirkmächtig ist, sei dahingestellt.) In einem Projektverbund hat die Arbeit auf der Verbundebene und mit der wissenschaftlichen Begleitung offensichtlich die Bereitschaft zum Weiterlernen massiv befördert.

„Ich habe jetzt Lust, auch stärker in die Wissenschaft zu gehen, zu recherchieren, zu lernen“ (P7, S. 8). „Ich habe so richtig Lust gekriegt, wieder zu lernen“ (P18, S. 4).

Diffus bleiben die Antworten bei den pädagogisch Tätigen in der Einrichtung, deren Zielgruppe sich radikal verändert hat. Auch wenn dies eher zwischen den Zeilen hörbar wird, scheint die Hoffnung, durch Weiterlernen besser mit der „größtenteils völlig unmotivierten Truppe“ (P12, S. 2) zurechtzukommen, begrenzt. Die Motivationslosigkeit der Teilnehmenden ist in

den Augen von drei der vier befragten pädagogisch Tätigen durchaus begründet. *„Die meisten liegen ja richtig mit ihrer Einschätzung, eh keine Arbeit zu kriegen“* (P13, S. 2). Ein Kollege von ihm bestätigt: *„Das ist zum Teil imaginierte Perspektivlosigkeit, zum großen Teil aber durchaus realistisch“* (P11, S. 2). Wenn eigenes Weiterlernen diese Perspektiven nicht verändert und eine Integration von Inhalten, die auf ein Leben außerhalb von Erwerbsarbeit vorbereiten könnten, in agenturgeförderten Projekten nicht möglich ist, erscheint eigenes Lernen nicht sonderlich ertragreich.

Alle in die Gespräche einbezogenen pädagogisch Tätigen haben die Beteiligung am Projekt als interessante und motivierende Chance zum eigenen Weiterlernen begriffen und hatten in ihren Projekten auch die Möglichkeit, das Gelernte umzusetzen. Die Einstellung zum eigenen Weiterlernen wird sich nachhaltig nur bei denen verändern, die Rahmen- und Gestaltungsbedingungen vorfinden, die es ermöglichen, das Gelernte zu realisieren. Wenn dies, wie in den agenturgeförderten Maßnahmen, nicht mehr möglich ist, bleibt zwar ein individueller Nutzen im Sinn eines Wissenszuwachses. Dies als Kompetenz zu schätzen, setzt allerdings die Möglichkeit der Umsetzung voraus.

Die Sicherheit im pädagogischen Handeln und das professionelle Selbstverständnis haben sich deutlich verbessert bzw. verändert.

Die deutlichsten Wirkungen der Beteiligung am LiWE-Projekt zeigen sich in der Sicht der pädagogisch Tätigen auf Veränderungen ihres professionellen Selbstverständnisses und ihrer professionellen Sicherheit. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die projektbedingte Zunahme an Teamarbeit.

„Den Projektnutzen setze ich sehr gut an. Vor allem nicht mehr dieses Alleinarbeiten. Man hat viel mehr Rückkopplung. Man gewinnt mehr an Sicherheit, liege ich richtig mit meiner Ansicht, meiner Interpretation. Denn gerade im pädagogisch Bereich gibt es ja in den seltensten Fällen ein klares Richtig oder Falsch. Die Gefahr, dass man sich verrennt, ist nicht mehr so groß [...] Die ganze Arbeit ist offener. Man versteht andere besser. Man kommt raus aus seinem Denken oder man wird bestätigt, was einem ja auch gut tut. Man hat vielleicht auch mehr Mut, was Neues anzufangen. Man interessiert sich mehr, man hält sich auch mehr in der Schule auf. Sonst konnte man alleine daheim arbeiten; jetzt muss man doch zusammen lernen und die ganzen Sachen besprechen. Es sind vielleicht auch mehr persönliche Bezüge geschaffen worden“ (P9, S. 7).

Auch ihre Kollegin betont die Bedeutung der Teamarbeit und erhofft sich daraus auch positive Rückwirkungen auf die Lernenden.

„Ich sage jetzt mal, was mir so spontan einfällt, wäre auch, dass man eben selbst beweglich bleibt. Also, was ich so erlebe durch dieses Arbeiten im Team. Das erlebe ich im Moment als sehr positiv. Das finde ich einen total spannenden Aspekt daran, dass man einfach mehr in diese Auseinandersetzungen herein geht [...] denke ich, dass das dann auch zurückstrahlt auf die Auszubildenden, selbst offen zu bleiben für Neuerungen. Ich merke einfach, es macht mehr Spaß, so zu arbeiten“ (P8, S. 6).

Für sie ist vor allem der Wandel der Lehrerrolle im Unterschied zum Referendariat bedeutsam.

„Also das war klar, der Lehrer hat als derjenige aufzutreten, der da eben Bescheid weiß und das auch im Griff haben muss. Also, das wurde praktisch dann miteinander in Verbindung gebracht: Wer Bescheid weiß, hat es auch im Griff“ (P8, S. 15). Das Referendariat war „immer so ein Stück weit wie ein fremdes Kleid, das ich mir da anziehen musste, also diese Art zu unterrichten“ (P8, S. 16).

Ein anderer pädagogisch Tätiger betont die Bedeutung der Teamarbeit, die es möglich gemacht hat, dass *„jeder seine Stärken gleichermaßen eingebracht hat“* (P1, S. 12), verweist aber gleichzeitig auch auf die damit verbundenen Mühen:

„Meine Kollegin, das ist so eine Querkreative. Die ist halt total initiativ, was mir überhaupt nicht möglich ist. Das ist zwar anstrengend, aber dadurch kommen immer neue Impulse rein und die versuchen wir dann zusammenzuführen“ (P1, S. 12).

Eine Befragte beschreibt ihre Projektbeteiligung als *„einen großen Sprung in meiner pädagogischen Persönlichkeitsentwicklung [...] ich habe in den letzten zwei Jahren auch wirklich viele Qualitätssprünge gemacht“* (P7, S. 7); eine andere bilanziert: *„Ich habe deutlich an Profil gewonnen und ich habe viel mehr Klarheit im Selbst- und Rollenverständnis“* (P18, S. 12). Das pädagogische Handeln wird als reflektierter erlebt: *„Ich mache nicht mehr so viel aus dem Bauch heraus“* (P19, S. 18). In eine ähnliche Richtung verweist die Aussage vom *„Wandel von der Intuition hin zur reflektierten Intuition“* (P20, S. 7).

In Einrichtungen, in denen das LiWE-Projekt nur in Teilbereichen realisiert wurde, werden die projektbeteiligten pädagogisch Tätigen als „Promotoren einer neuen Lernkultur“ wahrgenommen. Dieser Prozess verläuft allerdings nicht friktionsfrei. Die folgende Aussage illustriert die Problematik, die mit der Etablierung einer neuen Lernkultur verbunden sein kann.

„Die Angst vor Neuem, die zeigt sich ja nicht dadurch, dass ich als kompetent angesehen werde, dann würde ja ein Stück weit Identifikation stattfinden, sondern das zeigt sich in Ablehnung, ja also Ablehnung ist vielleicht schon ein bisschen hart, aber in Abwehr [...] Sich umstellen müssen, etwas anders machen zu müssen, aus den zwanzig Jahre alten manifestierten Strukturen raus müssen, das macht Angst [...] Da müsste

man ja [...] anfangen zu lernen. So kann ich doch meine alten Ordner rausziehen, immer von Maßnahme zu Maßnahme“ (P19, S. 5 f.).

In zwei Projektverbänden wird von den pädagogisch Tätigen wiederholt die Bedeutung des Austausches mit den anderen Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung betont. *„Die Arbeitstreffen haben sicher dazu beigetragen, dass man irgendwo eine Bestätigung bekommen hat, dass man eigentlich gute Dinge tut“ (P2, S. 14).* Es ist der „dauerhafte Mehrwert“ der Projektbeteiligung, *„in den Gedankenaustausch zu treten mit Personen, die auf diesem fachlichen Hintergrund auch aktiv sind. Also das war für mich nützlich und wichtig und ich vermisse es eigentlich“ (P2, S. 15).* Zwei andere verweisen darauf, dass *“von der wissenschaftliche Begleitung her ein guter Response kam, dass man manchmal einen anderen Blick auf die eigene Arbeit bekam. Das fand ich sehr schön“ (P19, S. 18).* Seine Kollegin ergänzt: *„Schön war die Möglichkeit, aber auch ein bisschen Druck permanent zur Selbstreflexion“ (P18, S. 21).* Eine Gesprächspartnerin beschreibt für sich den Nutzen aus der Zusammenarbeit im Projektverbund und mit der wissenschaftlichen Begleitung als *„sehr nachhaltig. Es haben sich nachhaltige Kontakte durch den Projektverbund und die wissenschaftliche Begleitung ergeben“ (P1, S. 21).* Für eine pädagogisch Tätige hatte die wissenschaftliche Begleitung

„Vorbildfunktion [...] und ich erinnere mich in vielen Situationen daran, wie das Team der wissenschaftlichen Begleitung das jeweils gemacht hat, natürlich auch die methodischen Angebote oder die Vielfalt der Gruppenprozessgestaltung“ (P7, S. 17).

Allerdings erzwingt die derzeitige Arbeitssituation in SGB III-geförderten Maßnahmen auch hier eine Relativierung. Der Wegfall längerfristiger Bildungsmaßnahmen zugunsten kurzfristiger Trainings- und Feststellungsmaßnahmen führt in diesen Feldern zu einer massiven Deprofessionalisierung. Das oben angeführte „Massengeschäft“ bei erheblich eingeschränkten finanziellen Mitteln führt dazu, dass der pädagogische Gestaltungsrahmen schwindet und pädagogische Kompetenz tendenziell dysfunktional wird. *„Was ich habe, sind Pädagogen mit ein bisschen betriebswirtschaftlicher Kompetenz; was ich brauche, sind Betriebswirtschaftler mit ein bisschen pädagogischer Kompetenz“.* Dieses Zitat einer Einrichtungsleiterin (vorgebracht in einer Podiumsdiskussion auf einer Konferenz des Heidelberger Instituts Beruf und Arbeit in Halberstadt, April 2004) beschreibt den Wechsel zwar drastisch, aber zutreffend. Damit ist jedoch keine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz im Sinn eines „job enrichment“ verbunden; gefordert wird eine Aufgabe pädagogischer Haltungen zugunsten wirtschaftlicher Orientierung. Handlungsleitende Prinzipien wie Teilnehmer- oder Kompetenzorientierung, die Ausrichtung am Ziel der Kompetenzentwicklung oder die Hinführung zu mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen werden in diesem Bereich nicht mehr als pädagogische Überlegungen diskutiert. Mess- und Prüfkriterium ist die Finanzierbarkeit. Die LiWE-Projekte, die auf Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen orien-

tiert waren, haben gezeigt, dass die Hinführung dazu zeit- und ressourcenaufwändiger ist als das klassische Instruktionlernen. Unter dem Primat der Ökonomie hat SOL/SGL dauerhaft wenig Chancen, obwohl inzwischen auch empirisch gesichert erscheint, dass die in LiWE beschrittenen Wege nachhaltiges Lernen eher ermöglichen als das traditionelle Lernen.

„Wenn die Idee und die Realität zusammenstoßen, ist es am Ende immer die Idee, die sich dabei blamiert“ (Engels) – diese Erfahrung scheint in ähnlicher Weise auch für das Zusammentreffen wissenschaftlicher Erkenntnisse mit der Ökonomie zu gelten. Die mit der LiWE-Programmatik intendierte Lernkultur, die auf Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen abzielt, „rechnet sich“ ökonomisch dann, wenn nicht nur kurzfristige Kostenaspekte in den Blick genommen werden, die sich für das jeweilige Bildungsangebot ergeben, sondern wenn die längerfristigen ökonomischen Nutzenaspekte mit in die Betrachtung einbezogen werden. Der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit bzw. deren Wiederherstellung, die eng an die Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gekoppelt ist, ist umso eher gesichert, je mehr Individuen in der Lage sind, ihr Lernen selbstständig zu steuern und zu organisieren.

Die Kosten der Arbeitslosigkeit, die sich im Jahr 2004 auf 85,7 Mrd. Euro beliefen (<http://www.sozialpolitik-aktuell.de/datensammlung/4/tab/tabIV17.pdf>, letzter Zugriff 30.1.2008), könnten dauerhaft gesenkt werden, wenn berufliche Weiterbildungseinrichtungen über die infrastrukturellen Voraussetzungen verfügten, die notwendig sind, um ihren Selbstanspruch einlösen zu können, nämlich den Lernenden ein Lernen zu ermöglichen, das auf Selbststeuerung und Selbstorganisation ausgerichtet ist und den Zugewinn von Lernen persönlich erfahrbar macht. Ökonomische und pädagogische Zielsetzungen können dann kompatibel werden, wenn Kostenüberlegungen nicht nur unter betriebswirtschaftlicher, sondern auch unter volkswirtschaftlicher Perspektive angestellt werden.

Das Verständnis von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen hat sich durch die Arbeit im Projekt geschärft. Die Orientierung auf selbstgesteuertes Lernen eher auf der Ebene der Lernenden oder eher auf der Ebene der pädagogisch Tätigen hängt ab vom jeweiligen Projektfokus.

Es erstaunt nicht, dass in den Projektvorhaben, die sich mit der Entwicklung und Implementierung neuer Lernkonzepte beschäftigt haben, die Auseinandersetzung um die Begrifflichkeiten wesentlich intensiver waren als in den Projekten zur Personal- und Organisationsentwicklung. Bei ihnen werden Selbststeuerung und Selbstorganisation im Hinblick auf ihr eigenes Tun thematisiert. Bei den erstgenannten Projektvorhaben wird von mehreren pädagogisch Tätigen darauf hingewiesen, dass selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen („wir benutzen die Begriffe synonym“ vs. „selbstorganisiertes Lernen wäre das Weitergehen-

de, die höhere Form“ – P18, S. 1) immer nur innerhalb des Rahmens einer Bildungseinrichtung gedacht wird.

„SGL ist das Lernen so zu gestalten: wo gibt es Spielräume, angefangen von Entscheidungen über Lernwege, -inhalte, -methoden, -medien, Formen der Selbstevaluation. Das sind Verfahren, die wir in allen Weiterbildungsgruppen implementiert haben mit einem hohen Grad an Selbststeuerung“ (P7, S. 2).

Eine pädagogisch Tätige aus demselben Projektverbund, allerdings aus einer anderen Einrichtung, betont die Bedeutung der Verantwortungsübernahme.

„Bei SGL übernimmt der Teilnehmer mehr Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess [...] er entwickelt eigene Vorstellungen, was für ihn gut und richtig ist, weil er letztendlich bessere Kenntnisse darüber hat, in welchem Lebenskontext er sich bewegt, was er braucht“ (P18, S. 22).

In einem Team verfügten die pädagogisch Tätigen über keine formale pädagogische Qualifikation. Dort war die Auseinandersetzung *„sehr zeitaufwändig und sehr kontrovers. Also das ist nicht ganz so der superpositive Begriff bei uns im Gespräch gewesen, sondern [er ist] teilweise ganz kritisch [gesehen worden]“ (P3, S. 9).* Das Team ging davon aus, dass mit SOL/SGL die Idee einer öffentlich verantworteten Weiterbildung aufgegeben und in den persönlichen Verantwortungsbereich des Einzelnen übertragen wird. Damit würde der Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit zur Aufgabe der Individuen werden, die diese durch selbstgesteuertes Lernen bewältigen.

Zwei pädagogisch Tätige verstehen SGL

„als eine Art intrinsischer Motivation. Ich bemühe mich, mir Neues anzueignen, mir Wissen anzueignen, das auszubauen, ohne von außen große Anschläge zu haben [...] Ich würde jedem Menschen zutrauen, dass er auch selbstgesteuert bestimmte Themen bearbeiten kann“ (P5, S. 1). Trotzdem ist es in ihrer Einrichtung *„die Ausnahme und nicht die Regel, dass Teilnehmer selbstgesteuert lernen“ (P5, S. 1).*

Dieser Widerspruch ist dem Druck nach Stoffvermittlung geschuldet. Hier kommt eine Paradoxie zum Ausdruck, die in mehreren Gesprächen sichtbar wurde. Da die abschlussbezogenen Maßnahmen (z. B. Umschulungen, die mit einer Prüfung enden) zunehmend durch kurze Qualifizierungen abgelöst werden, scheint dem Auftraggeber der Nachweis der Stoffvermittlung wichtiger als ein Nachweis darüber, was vom vermittelten Wissen bei den Lernenden angekommen ist. Auch diese Entwicklung ist Ausdruck der bereits angesprochenen Deprofessionalisierungstendenzen. Die pädagogisch Tätigen halten SGL

„für die Lernform, bei der die Wahrscheinlichkeit wesentlich höher ist, dass was hängen bleibt als beim Instruktionlernen“ (P18, S. 9). *„Wir können klassisches In-*

struktionslernen eigentlich nicht mehr anbieten, weil wir so durchseucht sind inzwischen von Selbststeuerung oder auch von Ermöglichungsdidaktik“ (P7, S. 3).

Eine pädagogisch Tätige beschreibt die Schwierigkeit, Selbststeuerung in einer Einrichtung zu praktizieren, die von ihrer Tradition her eher karitativ orientiert war.

„Für mich ist SGL in erster Linie eine Frage der Haltung; erst mal der pädagogischen Haltung, wie ich auf Menschen zugehe. Dann halt auch weg von dem, was wir jetzt z. B. im Unterrichtsbereich von Frontalunterricht und Wissensvermittlung von dieser Idee kennen. Also dass man stärker dazu übergeht, die Lernenden mit einzubeziehen in unterschiedlichsten Formen [...] und vor allem eben auch Aufnehmen dessen, was die Jugendlichen mit einbringen.

Vor zehn Jahren [bei ihrem Eintritt, Anm. d. Verf.] habe ich eine Haltung kennen gelernt, die sehr stark an die Schonraumpädagogik erinnert hat, wo stärker der karitative Charakter eine Rolle spielte. Bevor es SGL überhaupt für uns als Wort gab, haben wir uns damit schon auseinandergesetzt. Da ging es mehr dann um konsequentes Verhalten in der Pädagogik usw. und so fort. Ich habe bei manchen Mitarbeitern festgestellt, die haben das als extrem erlebt. Also, wenn ich nicht betüttele und mich nicht kümmerge, dann bleibt nur Sanktion und Wegschieben und Auswählen, Selektieren. Diese Idee des SGL gibt für mich so ein Instrument, die Jugendlichen stärker als eigenverantwortlich handelnde Personen wahrzunehmen und dann das auch stärker als Erfolg zu bewerten. Also nicht als etwas, was ich denen wegnehme, wenn ich ihnen etwas nicht gebe, wenn ich ihnen nicht dieses Karitative gebe. Über die Auseinandersetzung gab es eine stärkere Verinnerlichung und das ist irgendwie automatisch stärker in die Praxis umgesetzt worden“ (P15, S. 6 f.). „Das war für die Mitarbeiter über QUEM eine sehr gute Erfahrung, selbst am eigenen Leib bestimmte Sachen zu erleben, in Arbeitsgruppen, Fortbildungszusammenhängen, um das dann zu übertragen auf die Arbeit mit den Jugendlichen [...] Es ist schon so, dass sie sich selbst in ihrer Pädagogik anders erleben und auch stärker reflektieren“ (P15, S. 17).

In den Projekten der Personal- und Organisationsentwicklung wird SGL stärker auf das Lernen der Mitarbeitenden bezogen. Die Notwendigkeit, selbst gesteuert zu lernen, ergibt sich zum einen aus der Dynamik der Vorgaben von außen.

„Wir müssen uns selber schlau machen. In unseren Bereichen müssen wir ja mit sehr viel unterschiedlichen Gesetzen arbeiten, und wir müssen natürlich mit unserer Klientel sozusagen mitwachsen und da muss man immer neue Wege gehen [...] ich glaube, das ist uns nicht so gut gelungen, uns da selbst zu organisieren und uns da so auf den Weg zu bringen und so ein Management zu entwickeln. Das ist in unserem Arbeits-

druck manchmal illusorisch. Wir schreiben so manches auf die Fahnen und stoßen was an und kriegen es nicht fertig“ (P16, S. 3).

Ein pädagogisch Tätiger, der auch Vorgesetztenfunktion ausübt, betont die Ambivalenz des SGL auf Mitarbeiterebene:

„Selbststeuerung war, was die Freiräume und auch das Zutrauen, vielleicht auch die Zumutung des Lernens in dieser Organisation an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitenden betraf, immer schon selbstverständlich“ (P14, S. 19).

Zum andern wird die Erarbeitung neuer Inhalte und Methoden als ein Prozess des selbstgesteuerten Lernens gesehen.

„Dieser Prozess der Entwicklung neuer Methoden war immer selbstorganisiertes Lernen. Wir haben jedes Mal, wenn wir eine Teamsitzung hatten oder neue Methoden ausprobiert neu dazugelernt“ (P5, S. 3).

Eine pädagogisch Tätige beschreibt den Projektverlauf als Erkenntnisprozess.

„In der Tat haben wir entdeckt, dass SGL ganz viel mit uns zu tun hat so im Laufe der Zeit. Ich glaube, da ist ganz viel implizit in unserer Arbeit, aber wir haben das so nicht gesehen: SGL ist Prinzip für die eigene Arbeit und für die Arbeit mit der Klientel“ (P3, S. 11).

Auf der Lernenebene wird kritisch angemerkt, dass die für die Arbeit mit der Klientel zur Verfügung stehende Zeit zu kurz bemessen ist, um nachhaltiges selbstorganisiertes Lernen zu erreichen.

„Aber am Ende entlassen wir sie in ein tatsächlich selbstgesteuertes Lernen. Da merke ich, dass diese Grenzen der Selbstorganisation sehr schnell da sind, wo dann [wenn der institutionelle Rahmen wegfällt] eher eine Verwahrlosung droht“ (P3, S. 14).

Die Wirkung der Projektbeteiligung auf eine nachhaltige Stärkung der eigenen Employability wird sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Die meisten befragten pädagogisch Tätigen trennen zwischen der subjektiv empfundenen Stärkung ihrer Beschäftigungsfähigkeit und ihrem Wert in einem Arbeitsmarktsegment, das aktuell durch Stellenabbau und Honorar-Dumping gekennzeichnet ist. Alle Befragten reklamieren für sich eine Erhöhung ihrer Employability durch die Beteiligung am LiWE-Projekt.

Ich denke, dass ich mich heute anders verkaufe aufgrund dessen. Ich bin reflektierter, ich kann heute sagen: was ist mein professionelles Selbstverständnis, was ich vielleicht davor nicht so klar sagen konnte“ (P18, S. 11). „Für mich persönlich ist es eine Erweiterung der eigenen Kompetenzen gewesen“, die sich ausdrücken in einem Mehr „an the-

oretischem Hintergrund, mehr konzeptionelles Denken und anderem Auftreten“ (P19, S. 13).

Die Möglichkeiten der Reflexion in den Teams, aber vor allem auf der Ebene der Projektverbände, haben zu mehr Klarheit über die eigenen Kompetenzen geführt und damit auch zu mehr professioneller Sicherheit.

„Mein Marktwert hat sich sicherlich erhöht durch die Projektbeteiligung. Das würde ich so sagen. Ich denke, dass ich meine eigenen Kompetenzen klarer habe und die dann auch entsprechend vorbringen könnte. Aber ich habe kein Zertifikat dafür“ (P15, S. 20).

Das Fehlen eines Nachweises über die erworbenen Kompetenzen wird mehrfach kritisch angesprochen.

„Aus meiner individuellen Sicht hat sich meine Employability erhöht. Aber ich habe keine Zertifizierung dafür. Und wir wissen ja alle: ohne Zertifizierung läuft gar nichts. Das fehlt doch in dieser ganzen LiWE-Geschichte, dass man sagt, ok, das wäre ein Anreiz, dass man ab einer bestimmten Stelle die Leute zertifiziert“ (P19, S. 6).

Die Lage auf dem regionalen Arbeitsmarkt und die negative Honorarentwicklung relativieren den Zuwachs an Beschäftigungsfähigkeit.

„Man würde sich jetzt auf dem Markt entsprechend präsentieren, da könnte man sicher einige Pfunde reinholen. Nur muss man sagen, wenn man von dem regionalen Marktgeschehen ausgeht, da verbessern sich die Optionen dann nicht. Wenn, dann müsste man schon auf den bundesweiten Markt gehen, sonst hätte man keine Chancen“ (P4, S. 9).

Die überregionale Verknüpfung in den Projektverbänden wird von einer pädagogisch Tätigen als Chance für eine erhöhte Employability gesehen.

„Ja sicher sind über dieses Projekt ja viele Kontakte geknüpft worden; das erhöht in jedem Fall die Marktchancen. Über dieses Projekt sind auch vielfältige Kompetenzen erworben worden, die im Grunde für mich als Schlüsselkompetenzen auch für andere Projekte zu sehen sind“ (P7, S. 14).

Aber selbst die Wahrnehmung gestiegener Beschäftigungsfähigkeit von außen führt nicht zwingend zu einer Chancenerhöhung.

„Ich glaube, dass meine Kompetenzen gestiegen sind und die werden auch als solche wahrgenommen. Aber das, was man zahlen kann, ist weniger geworden. Bei dem Dumping von Honoraren kann man nicht von einer Steigerung des Marktwerts reden. Ich hab schon mal viel mehr Geld gekriegt“ (P3, S. 21).

Ein pädagogisch Tätiger stellt einen interessanten Zusammenhang zwischen Beschäftigungsfähigkeit, Marktwert und der Ökonomisierung der Weiterbildung her.

„Wenn Marktwert heißt, was für den Markt an mir interessanter geworden ist: also sind es tatsächlich die Kunden, die sagen, da ist eine Wertsteigerung bei meinen Kompetenzen entstanden. Glaube ich eher nicht. Man könnte sogar sagen, eher das Gegenteil ist der Fall. Weil die Stabilisierung der pädagogischen Grundhaltung; ob das eine Leistung ist in einer so schnelllebigen Zeit, wo es darum geht, sehr schnell Lösungen anzubieten, sehr schnell Marktanpassungsleistungen und entsprechenden Output zu produzieren. Mir geht es eher darum, Kontinuität zu organisieren, Rahmenbedingungen für Kontinuität zu organisieren und den roten Faden zu halten. Die Wirksamkeit des eigenen Handelns über das Verfolgen von roten Fäden zu praktizieren, das passt weniger in die Zeit. Das wird als wenig effektiv wahrgenommen“ (P14, S. 22). Für ihn werden die mit der LiWE-Programmatik verfolgten Ziele durch eine veränderte Realität konkretisiert. „Das ist halt was, was einen relativ langen Vereinbarungsprozess voraussetzt, bevor die Wirksamkeit da ist und auf Nachhaltigkeit angelegt. Heute sagt jeder Partner, ja wir wissen ja gar nicht, ob der Laden dann noch existiert, ob es nicht ganz andere Förderprogramme gibt, ob die nächste Bundesregierung nicht was ganz anderes macht. Das sind so die Teile, die in meiner persönlichen beruflichen Identität immer stärker auch Probleme bereiten. Wahrzunehmen, dass im Grunde solche grundlegenden pädagogischen oder konzeptionellen Überlegungen, wie sie über QUEM ausgelöst oder noch mal fokussiert oder aufgenommen werden, eigentlich keine Rolle mehr spielen“ (P14, S. 26).

Dieses resignative Fazit bedarf der Relativierung. Tatsächlich sind der Nutzen und die Nachhaltigkeit der LiWE-Projekte im Bereich der SGB-II- und SGB-III-Maßnahmen aufgrund des Paradigmenwechsels in der Arbeitsmarktpolitik nur suboptimal. Gleichzeitig zeigt es sich aber, dass die Ergebnisse von LiWE zunehmend in anderen Kontexten der Bildung und Weiterbildung Eingang finden, wie es bspw. in den Projekten im Pflege- und Gesundheitsbereich deutlich wird.

4.1.3 Die Ebene der Lernenden

4.1.3.1 Übergreifende Ergebnisse der Befragung

Art und Ausrichtung der Projekte machen für die Nutzenerfahrungen der Lernenden einen Unterschied.

Unsere Gesprächspartner/innen waren als Teilnehmende in Einrichtungen, in denen LiWE-Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt wurden. Zwar sieht die programmatische Ausrichtung der LiWE-Projekte – unabhängig von dem jeweils bearbeiteten Schwerpunkt – die Orientierung auf das SOL als Modus des Lernens sowohl von pädagogisch Tätigen wie von Teilnehmenden vor. Dennoch beeinflusst der Schwerpunkt der Projekte offenbar die Möglichkeiten für entsprechende Nutzenerfahrungen auf Seiten der Lernenden.

Einen direkten Nutzen für sich und ihr Lernen sehen hauptsächlich diejenigen, die an Projekten zur Implementierung neuer Lernkonzepte oder zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen teilgenommen haben.

PE-/OE-orientierte Projekte zeitigen auf der Ebene der Lernenden in der Regel nur mittelbare Effekte. In der Regel werden Veränderungen auf der Ebene der Organisation als Aufgabe von Führung und Mitarbeitenden gesehen. Lernenden kommen die Veränderungen zwar mittelbar zugute, doch entzieht sich die Reflexion über das „Was“, „Warum“ und „Wie“ der PE- und OE-Maßnahmen der direkten Beobachtung durch die Lernenden. Das Nachvollziehen des „Sinns“ der Veränderungen wird offenbar schwieriger.

Eine Ausnahme bildet eine Einrichtung, die den Organisationsentwicklungsprozess gemeinsam mit pädagogisch Tätigen und Lernenden gestaltet hat. Zukunftswerkstätten („Wie soll unsere Schule 2010 aussehen?“), Workshops und andere Foren, die sich hauptsächlich mit der Umsetzung der handlungsleitenden Prinzipien, wie sie sich in der LiWE-Programmatik wieder finden, befassten, waren offen für Lehrende und Lernende, allerdings als Angebot und nicht verpflichtend. Die Chance, aktiv an der Umgestaltung der Organisation beteiligt zu werden, wurde von vielen Lernenden genutzt. Dieses Vorgehen hat nicht nur zu einer höheren Identifikation der Lernenden mit der Einrichtung geführt, es hat auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden durch die gemeinsame Lernerfahrung positiv verändert.

In den Projekten mit dem Schwerpunkt OE/PE, in denen Lernende nicht unmittelbar einbezogen waren, lassen sich Wirkungen auf Lernende nur auf einer vermittelten Ebene identifizieren – und zwar nur aus der Sicht der pädagogisch Tätigen.

„Ich glaube auch, dass das Gesprächsverhalten mit den Jugendlichen professioneller geworden ist, also, dass die Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiter zugenommen hat und darüber dann Gespräche anders verlaufen, anders geführt werden ... QUEM hat auch einen Beitrag geleistet, dass in den Ausbildungsgruppen und ich denke im Bereich Berufsvorbereitung, sich die Jugendlichen lernwilliger und motivierter verhalten ... ich glaube, dass es da gelungen ist, dass den Teilnehmern wirklich auch mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegeben wurde und einfach mehr Verantwortung übergeben wurde. Das tut ihnen gut“ (P15, S. 18).

Hier wird deutlich, wie die handlungsleitenden Prinzipien einer SOL-basierten Lernkultur (vgl. Klein 2005a) umgesetzt und wirksam werden. In der Perspektive der Lernenden wird dies zwar positiv bewertet und als Ausweis der Qualität der Einrichtung gesehen; Bezüge zum Projekt können aber von den Lernenden nicht hergestellt werden, weil sie in das Projekt nicht involviert waren bzw. meist auch gar keine Kenntnis von der Existenz der Projekte hatten. Unsere Versuche, Lernende in den PE-OE bezogenen Projekten im Gespräch zu projektinduzierten Nutzenaspekten zu befragen, haben wir nach einigen wenig ertragreichen Versuchen nicht weitergeführt.

In den Projekten, in denen die Lernenden im Mittelpunkt standen, finden sich interessante Beschreibungen, wie sich im Projektverlauf auch die Sicht auf die Lehrenden verändert hat und dies auf die eigene Situation zurückwirkt:

„In den Arbeitsgruppen hat man sich auch mit den Lehrern unterhalten, einfach so, nicht irgendwie gehemmt vor den Lehrern ... und gemerkt, die Ängste hat der auch und die Gedanken hat er auch und in seinem Leben hat er so die Erfahrung gemacht. Das Verständnis ist ein anderes, das aufeinander Zugehen ist ein anderes, die Angst entfällt“ (T6, S. 6).

Wir stellen vor diesem Hintergrund die These auf, dass ein unmittelbarer Nutzen der Projekte aus Sicht der Lernenden insbesondere dann gegeben ist, wenn sie als „Beteiligte“ eines Entwicklungsprozesses angesprochen und einbezogen werden.

Besonders förderlich scheint dabei auch die Ermöglichung der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden in einem gemeinsamen Lernkontext zu sein, wodurch die im regulären Lehr-/Lerngeschehen festgelegte Rollenverteilung aufgebrochen und ein gewisser Variationsspielraum im Rollenverhalten erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden kann.

Neue Lernkonzepte eröffnen Möglichkeiten zur Identifikation mit dem Lerngeschehen und der eigenen Rolle in diesem Geschehen.

Der Nutzen von neuen Lernkonzepten wurde von den Lernenden schnell erkannt. Besonders auffällig ist, dass dies nicht etwa im Hinblick auf die Verwertung des erworbenen Wissens und der eingeübten Lernkompetenzen geschah, wie es gerade im Kontext der beruflichen Weiterbildung erwartbar gewesen wäre. Vielmehr wurde von unseren Gesprächspartnern ein persönlicher Nutzen im Hinblick auf die neuen Lernkonzepte herausgestellt. Damit war vor allem die *Eröffnung von Möglichkeiten zur Identifikation mit dem Lernprozess* angesprochen.

„Gut fand ich, dass wir uns mit Lernen beschäftigt haben, dass wir Lernberatungsgespräche hatten, dass wir Raum für Mitsprache hatten“ (T9, S. 6). Die Lernenden „werden kompetenter im Hinblick auf ihren Lernprozess“ (P19, S. 4). „Das war das Tolle: Man hat eine andere Haltung zum Lernen bekommen. Ich lerne für mich“ (T5, S. 13). „Ich habe mich auch an anderen Schulen beworben und da bin ich rein und dachte dann, ich bin hier der Schüler, so vom Gefühl her. Hier redete man mit mir als Erwachsene und das hat mir gut gefallen“ (T6, S. 2). „Ich hatte eine Vision im Kopf, wie Lernen stattfinden müsste. Und das Phänomen war wirklich, dass dieses Projekt dem genau entsprochen hat.“ Die Möglichkeiten der Selbststeuerung und der Selbstorganisation im Lernen „hat mir genau entsprochen, ich habe mich da wiedergefunden. Es war natürlich von dem her anstrengend, dass man sich nicht zurücklehnen konnte und sagen konnte, so, jetzt steig ich aus und lass die machen [...] Die Verantwortung für die Gruppe war einfach da, für die Arbeit, [...] ich habe mich da wohler gefühlt“ (T5, S. 15).

In diesen Zitaten werden mehrere Identifikationsmöglichkeiten zugleich angesprochen:

- Passung des Lernkonzepts zum selbst entwickelten Bild vom gelungenem Lernen,
- Identifikation mit der Lernaufgabe,
- Identifikation mit dem eigenen Lernen als Teil eines sozialen Geschehens, in dem der eigene Lernprozess als relevant erfahren wird.

Die Möglichkeit, eigene Lernwege zu gehen bzw. umzusetzen, eigene Interessen einzubringen und zu verantworten, mit unterschiedlichen Lernsettings konfrontiert zu werden – all dies unterstützt die Nutzenerfahrung der Lernenden.

„Ich habe eine Unterstützung dadurch erlebt, dass ich so lernen konnte, wie ich lerne: Mein Tempo, meine Inhalte, meine Themen, das hat mich weiter gebracht ... und dann diese Gruppenarbeit, dass man so Wert darauf gelegt hat, dass man in Gruppen auch Ergebnisse erarbeitet. Das war für mich wichtig“ (T5, S. 12.)

Damit wird deutlich, dass die zu steuernden Faktoren im Lern-/Lehrprozess (vgl. Klein 2005) auch in abschlussbezogenen Maßnahmen trotz curricularer Vorgaben und trotz engem Zeitrahmen nicht in der Verfügungsgewalt der Lehrenden liegen müssen. Das aus Lernersicht notwendige Maß an Selbststeuerung kann im traditionellen Frontalunterricht nicht erreicht werden.

„Im normalen Frontalunterricht ist das nicht möglich. Da sitzt man halt drin, hört zu und hofft, dass die Stunde bald rum ist. Das hier entspricht dagegen eben sehr stark dem, wie ich lerne“ (T5, S. 2). „Diese Lernkultur, die hier gelebt wird, das ist auch das, was mir entspricht“ (T5, S. 3).

Eine Gesprächspartnerin merkt aber einschränkend an, dass der Prozess der Etablierung einer neuen Lernkultur nicht voraussetzungslos ist:

„Der Lernkulturwandel, das braucht eine gewisse Zeit; jeder muss sich noch ein bisschen umstellen, sogar wir als Schüler müssen Zeit haben, um umsteigen zu können“ (T6, S. 7).

Wir stellen eine weitere These auf: Der Nutzen neuer Lernkonzepte auf Seiten der Lernenden liegt vor allem darin, dass diese in eine Lernsituation eingebunden werden, die ihre Individualität und ihre Mitverantwortung für das eigene wie für das Lernen der Gruppe besonders betont. Die besondere Qualität neuer Lernkonzepte wird auf Seiten der Lernenden offenbar darin gesehen, dass sie sich als *Personen* – und eben nicht nur als „Lernende“ einbezogen und mithin selbst als relevant bzw. „nützlich“ im Gesamtlernprozess der Gruppe erfahren.

Dadurch haben die Lernenden das Gefühl, das sie mit dem Lernen und das Lernen mit ihnen etwas zu tun hat. Der Bezug des Lernens zum eigenen Leben und Arbeiten, den Interessen und Kompetenzen wird deutlich. Einige Gesprächspartner leiten aus dem stärkeren Personen- und dem gelungenem Praxisbezug des SOL/SGL eine z. B. in der allgemeinbildenden Schule nicht zu erkennende Sinnhaftigkeit des Lernens ab: *„Da sieht man ja, zu was das gut ist, was man gelernt hat“ (T4, S. 4).* Eine andere Äußerung verdeutlicht, die Relevanz des persönlichen Bezugs zum Lernen: *„Es war danach [nach der Schule] immer mein Thema. Ich konnte es mir aussuchen; ich war hoch motiviert. Das waren so die Dinge, die es mir leichter gemacht haben“ (T7, S. 3).*

Die professionelle, kompetenzorientierte Haltung der pädagogisch Tätigen ist entscheidend.

Sehr deutlich schält sich im Kontext des SOL heraus, dass Lehrende neben ihrer Vermittlungs- und Unterstützungsfunktion offenbar auch eine soziale Vorbildfunktion haben, die von den Lernenden als besonders förderlich erfahren wird.

Deutlich signalisierten unsere Gesprächspartner/innen, dass der Wandel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung bei den pädagogisch Tätigen zugleich auch die Selbstbilder der Lernenden positiv verändert. Insbesondere von den Rehabilitanden und den Teilnehmenden, die mit der Erfassung informell erworbener Kompetenzen konfrontiert waren und aufgrund ihrer bisherigen Schul- und Berufserfahrungen eher über negative Selbstbilder verfügten,

wird eine deutliche Steigerung ihrer Selbstsicherheit und ihres Selbstbewusstseins artikuliert, wobei dies in einem engen Zusammenhang mit dem personenbezogenen Handeln der pädagogisch Tätigen gesehen wird. Dazu zwei Gesprächszitate:

„Der hat nie aufgegeben, an jeden Einzelnen zu glauben“ (T3, S. 3).

„Die Lehrerin ist an den Leuten drangeblieben, egal, wie sinnlos es gewesen ist. Und heute sieht man, dass die jetzt eigentlich super sind in der Schule, obwohl sie damals sozusagen abgeschrieben waren“ (T3, S. 1).

Zwar werden auch die im Vergleich zur Schule günstigeren Rahmenbedingungen als förderlich genannt – *„Hier nimmt man sich mehr Zeit“ (T1, S. 2)*, *„Hier sind die Gruppen kleiner“ (T2, S. 2)* –, aber als entscheidend für die (Wieder-) Gewinnung eines positiven Selbstwertgefühls, das seinerseits wiederum positiven Einfluss auf die Lernmotivation hat, wird die Haltung der pädagogisch Tätigen angesehen. *„Die geben dir ein bisschen Sicherheit und Selbstbewusstsein“ (T4, S. 2).*

Das Vertrauen der pädagogisch Tätigen in die Kompetenzen der Lernenden scheint nicht nur bei Lernschwächeren eine Schlüsselkategorie zu sein. Es stellt die Grundvoraussetzung für gelingende Lehr- und Lernprozesse dar, weil es die Voraussetzung für gelingende Kommunikation ist. *„Nur dadurch, dass ich Vertrauen in gemeinsame Wahrnehmung und gemeinsame Deutung von Wirklichkeit habe, lässt sich Kommunikation erst ermöglichen ... Vertrauen schließt auch eine bestimmte Form möglicher Reversibilität von Vorstellungen, Meinungen, ... von Suche nach gemeinsamer Verständigung und der Anschlussfähigkeit an Kommunikation ein“ (Olbrich 2003, S. 27).*

Auf der Seite der pädagogisch Tätigen setzt Vertrauen in die Kompetenzen der Lernenden ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und an Selbstsicherheit im professionellen Handeln voraus, das nicht allen in die Studie einbezogenen Lehrkräften unterstellt werden kann. Eben diese vertrauensvolle Haltung in die Fähigkeiten der Lernenden ist grundlegend für die Realisierung von neuen Lernkonzepten. Andernfalls kommt es – wie unsere Gesprächspartner/innen berichten – nur zu einer ‚halbherzigen‘ Umsetzung SOL-basierter Lernformen und führt häufig zu Rückfällen in traditionelles Lehrverhalten.

„Es gab einen Lehrer, der hat es nur theoretisch von außen umgesetzt, mit dem bin ich in Konflikt geraten“ (T5, S. 11).

„Ich bin der Meinung, egal, was für eine Arbeit ich mache, wenn irgendwie Lehrer kommen und fragen, ob ich damit klar komme oder so, mich stört das einfach. Ich möchte auch selbständig was machen und da möchte ich nicht alle fünf Minuten gefragt werden, ob ich damit klarkomme“ (T3, S. 2 f.).

Die ständige, nicht eingeforderte Nachfrage wird also nicht als ein Unterstützungsangebot gewertet, sondern erscheint als Ausdruck fehlenden Vertrauens in die Leistungsfähigkeit der Lernenden.

Deutlichster Ausdruck des Vertrauens in die Kompetenzen der Lernenden ist das Maß an Partizipation, das den Lernenden ermöglicht wird (vgl. Klein 2005). „*Dass man gleichberechtigt in ein Gespräch kommt oder Vorschläge einbringen kann, die dann auch im Unterricht umgesetzt werden*“ (T5, S. 2). Eine Gesprächspartnerin beschreibt Partizipation als Risiko der Überforderung:

„Am Anfang haben mir die Vorgaben, die Orientierungen ein bisschen gefehlt. Wir sollten über so vieles selbst entscheiden, wo es manchmal besser gewesen wäre, man hätte klar gesagt, das machen wir jetzt so und so“ (T10, S. 3).

Für eine andere wird schon an der Art der Einführung in ein Thema der Grad an möglicher Partizipation sichtbar:

„Wie man überhaupt in ein Thema eingeführt wird, ist schon wichtig. Ob es ziemlich frontal gemacht wird: Ich bin der Lehrer und ich weiß eh alles besser, oder: Leute, wir sind jetzt Partner hier, wir können ein Thema gut bearbeiten, wer hat Ideen, wer hat Vorerfahrungen, wer weiß irgendwelche Quellen?“ (T5, S. 4).

Die Kompetenzorientierung der pädagogisch Tätigen hat dabei nicht nur einen förderlichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Lernenden. Die Effekte gehen weit darüber hinaus: Die Lernenden scheinen sich mit dem Abbau von Ängsten und Befürchtungen offenbar auch für die Situation der Lehrenden stärker öffnen zu können.

So berichtete eine Gesprächspartnerin:

„Ich habe mich selber in die Verantwortung nehmen müssen. Ich sehe den Lehrer in dem Zusammenhang als Lernberater und das ist auch das, was ich mir wünsche. In dem Moment bin ich eigentlich nur dadurch vom Lehrer abhängig, in welcher Qualität er meinen Lernwunsch fördert“ (T5, S. 5).

Mit dieser Verantwortungsübernahme verändert sich die Rolle der pädagogisch Tätigen, aber sie verringert sich nicht in ihrer Bedeutung. Als Lernberater *„ist dieser Lehrer viel wichtiger für mich, weil er ja mehr weiß als ich, erfahrener ist als ich und ich kann davon profitieren“* (T5, S. 5).

So etwa berichtete eine Gesprächspartnerin: *„Die Angst vor Hierarchie hab ich hier verloren. Man hat den Wandel gespürt; es ist alles offener geworden“* (T5, S. 9). Zugleich wird von ihr kritisch angemerkt, dass

„manche Lehrer Angst gehabt haben vor Hierarchieverlust, vor Respektverlust, vor der Entwertung ihres Erfahrungswissens. Durch die gemeinsame Arbeit in Workshops und Projektgruppen entwickelt sich ein Verständnis für die Befürchtungen der Lehrer. Das waren Angebote, wo sich das aufgehoben hat zwischen Lehrern und Schülern [...] Es war ein guter Workshop, auch als Erfahrung für mich, da gibt es auch Lehrer, die diese Berührungsängste haben und das muss man auch respektieren“ (T5, S. 9).

Mit dem Wandel der Haltung der pädagogisch Tätigen zu einer Kompetenzorientierung werden offenbar auch Möglichkeiten geschaffen, die Lehr-/Lernsituation als soziale Situation wahrzunehmen. Das bedeutet aus der Sicht der Lernenden, dass sie sich nicht mehr in einer Art „Frontstellung“ zu den Lehrenden erfahren, sondern in einer sozialen Beziehung, in der nicht nur die Lehrenden, sondern vor allem sie selbst dazu angehalten sind, ihr Gegenüber als individuell Handelnde zu verstehen und sich mit ihnen zu verständigen.

Die spezifischen Lernerfolge mit SOL werden durch Prüfungen nach traditionellem Muster „unsichtbar“ gemacht.

Aus der Sicht der Lernenden unterstützt das SOL neben der Aneignung von Wissen vor allem die Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung des Lernprozesses. Zudem eröffnet es viele Anknüpfungspunkte zur Stärkung bzw. Wiedergewinnung des Selbstwertgefühls. Die bereits angeführten Gesprächszitate belegen, dass Lernende genau hierin den besonderen Nutzen von SOL für sich und ihre eigene Entwicklung sehen und nicht etwa in der – auch auf anderem Wege möglichen – Wissensaneignung.

Vor diesem Hintergrund ist es dann vielfach als enttäuschend, wenn die Abschlussprüfungen in der Aus- und Weiterbildung nach wie vor auf traditionelle Weise Wissen abfragen und die in den neuen Konzepten erworbenen Kompetenzen als nicht prüfungsrelevant ausklammern. Das heißt, die aus Sicht der Lernenden „wesentlichen“ Lernerfolge werden durch die Prüfungen traditionellen Zuschnitts „unsichtbar“ gemacht.

Auf Seiten der Lernenden werden die Abschlussprüfungen – nachdem sie Projektarbeit in Gruppen und fächerübergreifendes Arbeiten als Qualitätsmerkmal des Lernens kennen gelernt haben – als Rückfall in das Althergebrachte erlebt.

Wie weit sich diese Erfahrung wiederum auf die nachträgliche Bewertung des SOL-orientierten Lernprozesses auswirkt, ob die spezifischen Erfolgserfahrungen nachhaltig sind oder aber nur als Episode in der eigenen Lernbiographie angesehen werden, wäre weiterhin zu überprüfen.

In Anbetracht dieser Ergebnisse formulieren wir daher die These, dass es im Hinblick auf die weitere Lernbiographie offenbar entscheidend ist, die persönlichen Lernerfolge, die in SOL-orientierten Lernsettings erzielt wurden, offiziell, d. h. im Rahmen von Prüfungen, mindestens zu berücksichtigen. Dies scheint vor allem dann wichtig zu werden, wenn die Weiterbildung explizit auch auf den Erwerb von Kompetenzen in SOL ausgerichtet ist.

Die Erfahrung mit SOL markiert einen Wendepunkt in der Lernbiographie.

Das Kennenlernen von Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen markiert insbesondere dann, wenn positive Lernerfahrungen gemacht wurden, offenbar einen Wendepunkt in der Lernbiographie. Das heißt, das eigene Lernen wird bewusster in den Blick genommen, und zugleich steigen auch die Ansprüche auf die selbstverantwortliche Gestaltung des Lernprozesses. Damit einher geht eine veränderte Beobachtung von Weiterbildungsangeboten. Im „Bewertungshorizont“ der Lernenden spielt nicht mehr nur eine Rolle, welches Wissen in einer Weiterbildung vermittelt und angeeignet werden soll, sondern vor allem interessieren Arbeitsweisen, Didaktik und Methoden. Aktives Sich-einbringen-Können, Mitgestalten und Berücksichtigung der eigenen Lerninteressen und -wege werden als Mindeststandards beschrieben, die an Fortbildungsangebote angelegt werden.

Die von uns befragten Expert/inn/en sahen sich nach der Teilnahme selbst als anspruchsvollere Lernende, waren aber zugleich mit dem Problem konfrontiert, die ihnen zugeschriebene Rolle in traditionellen Lernsettings nicht mehr einnehmen zu können. So etwa berichtete ein Gesprächspartner:

„Ich bin schon ein bisschen versaut oder geheilt, was so klassische Fortbildungen angeht, weil ich weiß, dass da ein Lernen praktiziert wird, was mich nicht weiter bringt“ (T5, S. 15).

Besonders deutlich, weil problematisch trat dieser persönliche Lerneffekt des SOL in einer Einrichtung zutage. Dort wurden in der mehrmonatigen Einstiegsphase des Projekts neue Lernkonzepte erprobt, die auf Selbststeuerung im Lernen abzielten. Danach wechselten die Lernenden in einen Bereich, in dem traditionelle Lehr-/Lernformen, insbesondere Frontalunterricht, praktiziert wurden. Der von uns interviewte Teilnehmer konnte und wollte sich offenbar nicht mehr in die alte, passive Lernerrolle zurückbewegen. Sein Wunsch nach mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation – im innovativen Lernsetting ein willkommenes Verhalten – wurde als störend und kontraproduktiv registriert. Umgekehrt wirkte sich dies wiederum negativ auf seine Wahrnehmung der Lehrenden und die eigene Lernmotivation aus:

„Ich nenn das gar nicht mehr pädagogisch, was die machen. Also das ist einfach nur stur das Material durchbringen und irgendwann Klassenarbeiten, Tests ansetzen. Das ist einfach; da stimmt von vorne bis hinten gar nichts“ (T3, S. 4).

„Du hast ein Ziel vor dir und statt nach vorne zu laufen, wirst du irgendwie mit einem Seil zurückgezogen. Du kannst rennen und rennen, aber die Kraft, die dich zurückzieht, die ist einfach stärker“ (T3, S. 5).

Derartige Erfahrungen belegen, dass SOL in die Persönlichkeitsentwicklung hineinreicht und damit eine Verankerung erfährt, die für die weitere Lernbiographie bestimmend ist – und dies gleichzeitig im positiven wie im negativen Sinn.

Damit wird auch deutlich, dass die Etablierung neuer Lernkonzepte in einer Bildungseinrichtung, in der die Lernenden verschiedene Abteilungen durchlaufen, nicht auf Einzelbereiche beschränkt bleiben kann. Aus Sicht der Lernenden ist die Erfahrung mit einer SOL-basierten Lernkultur, die ihrem Lernen zu entsprechen scheint, dann kontraproduktiv, wenn sie eine Brechung durch traditionelles Lehrerverhalten im weitergehenden Ausbildungsabschnitt erfährt. „Wenn Lerner erfahren haben, dass man selbstgesteuert lernen kann, dann ist das denen schwerlich wieder abzugewöhnen“ (Klein 2005, S. 165) – diese Erfahrung stellt in der Konsequenz insbesondere für größere Bildungseinrichtungen eine nur schwer zu bewältigende Herausforderung dar, weil ein Umsteuern der Gesamteinrichtung ein hohes Maß an Ressourcen erfordert, die zumindest in der öffentlich geförderten Weiterbildung immer knapper werden.

Aus solchen Erfahrungen lässt sich – mit der gebotenen Vorsicht – die These ableiten, dass Weiterbildungsangebote, die auf die Förderung von SOL ausgerichtet sind, aus Sicht der Lernenden eine qualitative Veränderung ihres Lernverhaltens nach sich ziehen, dies allerdings mit dem gleichzeitig steigenden Risiko der Enttäuschung bei nachfolgender Rückkehr in traditionelle Lernsettings. Hier zeichnet sich sowohl für Lernende wie auch für pädagogisch Tätige, für Einrichtungen und nicht zuletzt auch bildungspolitisch die Notwendigkeit ab, die Auseinandersetzung über das Lernen Erwachsener noch viel stärker als bisher in der Orientierung auch an den Entwicklungseffekten von gelingendem SOL auszurichten.

Ein nachhaltiger Nutzen der LiWE-Projekte für Lernende kann sich dort einstellen, wo Bildung und nicht Selektion handlungsleitend ist.

Die im Vorangegangenen zusammengestellten Beobachtungen machen deutlich, dass der Nutzen der LiWE-Projekte bzw. von SOL für Lernende vor allem in der Ermöglichung eines Lernprozesses liegt, der von den Lernenden nicht als „äußerlich“ erfahren wird, sondern als ein Prozess, der sie als Person in einem sozialen Beziehungsgeflecht mit anderen Lernen-

den und Lehrenden zur Geltung bringt. Genau hierin liegt der spezifische Nutzen insbesondere für benachteiligte Lernende – wie die Erfahrungen mit Rehabilitanden eindrücklich zeigen. Sie haben durch eine kompetenzorientierte Vermittlungsarbeit und durch Lernsettings, in denen ihre Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse Berücksichtigung finden, die Chance zu einer insgesamt positiven Wissens-, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung.

Deutlich wurde aber auch, dass dies Zeit und Aufmerksamkeit aller Beteiligten in Anspruch nimmt, was unter den heute gegebenen Förder- und Finanzierungsbedingungen der beruflichen Weiterbildung kaum noch möglich ist. Insbesondere im Bereich der Maßnahmen der Arbeitsagentur sind die Minimalvoraussetzungen nicht mehr gegeben.

Ein nachhaltiger Nutzen für die Lernenden lässt sich hier etwa bei der Weiterbildung in Pflege- und Erziehungsberufen nachweisen, also dort, wo mit vergleichsweise günstigen Voraussetzungen der Lernenden zu rechnen ist. Das führt zu der paradoxen Situation, dass den Gruppen mit ungünstigen Voraussetzungen für das lebenslange Lernen die Chance verwehrt wird, positive Lernerfahrungen zu machen.

Maßnahmen, die nach den Prinzipien der Kostengünstigkeit und der Wahrscheinlichkeit schneller Reintegration vergeben werden, tragen damit zu einer Verstetigung, vielleicht sogar zu einer riskanten „Normalisierung“ von Chancenungleichheiten bei, obwohl es – wie die Erfahrungen aus den LiWE-Projekten zeigen – brauchbare und effektive Ansatzpunkte zur Gegensteuerung gibt.

4.1.3.2 Zusammenfassende Thesen

These 1: Beteiligung erhöht die subjektive Nutzenerfahrung.

Ein unmittelbarer Nutzen der Projekte ist aus Sicht der Lernenden insbesondere dann gegeben ist, wenn sie als „Beteiligte“ eines Entwicklungsprozesses angesprochen und einbezogen werden.

Besonders förderlich scheint dabei auch die Ermöglichung der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden in einem gemeinsamen Lernkontext zu sein, wodurch die im traditionellen Lehr-/Lerngeschehen festgelegte Rollenverteilung aufgebrochen und ein gewisser Variationsspielraum im Rollenverhalten erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden kann.

These 2: Die Einbindung der Lernenden als eigenständige Personen erhöht die Verantwortungsbereitschaft für den Lernprozess.

Der Nutzen neuer Lernkonzepte auf Seiten der Lernenden liegt vor allem darin, dass diese in eine Lernsituation eingebunden werden, die ihre Individualität und ihre Mitverantwortung für das eigene Lernen wie für das Lernen der Gruppe betont. Die besondere Qualität neuer Lernkonzepte wird auf Seiten der Lernenden offenbar darin gesehen, dass sie sich als *Personen* – und eben nicht nur als „Lernende“ – einbezogen und mithin selbst als relevant bzw. „nützlich“ im Gesamtlernprozess der Gruppe erfahren.

These 3: Die Kompetenzorientierung der Lehrenden verbessert die Voraussetzungen für ein verstehensorientiertes, dialogisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

Mit dem Wandel der Haltung der pädagogisch Tätigen zu einer Kompetenzorientierung werden offenbar auch Möglichkeiten geschaffen, die Lehr-/Lernsituation als soziale Situation wahrzunehmen. Das bedeutet aus der Sicht der Lernenden, dass sie sich nicht mehr in einer Art „Frontstellung“ zu den Lehrenden erfahren, sondern in einer sozialen Beziehung, in der nicht nur die Lehrenden, sondern vor allem auch sie selbst dazu angehalten sind, ihr Gegenüber als individuell Handelnde zu verstehen und sich mit ihnen zu verständigen.

These 4: Die mit SOL erzielten Lernerfolge sollten in Prüfungen/Zertifizierungen eine formale Anerkennung erfahren.

Besonders, wenn man mit der Weiterbildung den Erwerb von SOL-Kompetenzen beabsichtigt, ist es offenbar wichtig, für die weitere Lernbiographie die persönlichen Lernerfolge, die in SOL-orientierten Lernsettings erreicht wurden, offiziell, also im Rahmen von Prüfungen, zumindest zu berücksichtigen.

4.1.3.3 Spezifischer Nutzen von Kompetenzbilanzierungsinstrumenten

„Das über informelle Lernkontexte aufgebaute Erfahrungswissen sowie das über formale Lernkontexte aufgebaute Theoriewissen stellen ... das Repertoire an Wissen und Können dar, das sich in konkreten Situationen als Handlungskompetenz aktualisiert. Hieran schließt sich die Frage an, wie informelle Lernprozesse sowohl im Interesse der Individuen als auch der Betriebe dokumentiert werden können. Damit ist die Zertifizierung informellen Lernens angesprochen“ (Schiersmann 2006, S. 42).

Die Frage, wie informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen bewusst gemacht, dokumentiert und ggf. zertifiziert werden können, die im berufspädagogischen und erwachsenenbildnerischen Diskurs seit Ende der 1990er Jahre Thema ist, wurde vom Programme-

reichsmanagement im LiWe-Programm aufgegriffen und zur Aufgabe des TAK-Projektverbundes gemacht. Im Folgenden sollen Lernende aus einem TAK-Teilprojekt zur Sprache kommen, die gegen Ende ihres Weiterbildungskurses nicht nach Nutzeinschätzungen zum Bildungsangebot, sondern ausschließlich nach ihrer Nutzeinschätzung der dort erprobten Kompetenzbilanzen befragt wurden. Diese Interviews sind nicht im Rahmen der vorliegenden Studie entstanden, sondern wurden im Projektverlauf durch die damalige wissenschaftliche Begleitung geführt. Es erscheint sinnvoll, sie an dieser Stelle zusammenfassend zu erläutern, da hier die Nutzeinschätzung auf der Ebene der Kompetenzbilanzierung (KOB), also eines Instruments, erhoben wurde. Bei der Kompetenzbilanzierung handelt es sich um Lernanlässe, die im Verlauf der Bearbeitung ein Lernen in der von Schrader (2003) als Identitätswissen gefasste Wissensform bewirken. Das Instrument Kompetenzbilanzierung, das in diesem Projekt erprobt wurde, enthält Anteile der Selbst- und Fremdeinschätzung, wobei der Selbsteinschätzung das höhere Gewicht zukommt, weil davon ausgegangen wird, dass die Kompetenz der Selbstreflexivität eine zentrale Variable der Selbststeuerungsfähigkeit darstellt.

Analysiert man die Nutzeinschätzungen dieses Instruments auf der Ebene der Lernenden, braucht man zu ihrer Interpretation Kenntnisse über die Rahmenbedingungen, in denen dieses Instrument eingesetzt wurde. Diese KOB wurde im Rahmen einer Weiterbildung für Fachkräfte im Tourismus eingesetzt. Die Lernenden hatten nach einer erfolgreich abgeschlossenen Erstausbildung in unterschiedlichen Berufsfeldern keine Anstellung gefunden bzw. waren nur kurzzeitig beschäftigt. Aufgrund der peripheren Lage der Region waren die Aussichten auf dauerhafte Beschäftigung dort bescheiden, eine Qualifizierung im Tourismusbereich eröffnete zumindest hypothetisch die Möglichkeit, sich im nationalen oder europäischen Raum erfolgreich um Erwerbsarbeit zu bemühen. Die Interviews wurden gegen Ende der Maßnahme durchgeführt, wobei fast keine/r der Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt einen Arbeitsvertrag besaß oder in Aussicht hatte. Die Perspektiven erschienen unklar und die Frage, ob das Engagement in Weiterbildung in Form von Erwerbsarbeit gratifiziert würde, blieb vorläufig unbeantwortet. In einer solchen Situation stellt sich die Frage nach der Nützlichkeit von KOB. Wenn ein Individuum sich dem Prozess unterzieht, informell erworbene Kompetenzen bewusst zu machen, und sich formal gleichzeitig zusätzlich zertifizierte Kompetenzen aneignet, der Arbeitsmarkt in der Region aber weder Bedarf an den formal ausgewiesenen noch an den informell erworbenen Kompetenzen zeigt, wäre es nachvollziehbar, wenn die Arbeit mit derartigen Instrumenten als sinnlos, möglicherweise sogar als zynisch eingeschätzt würde. Ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen zu haben, die für den Arbeitsmarkt aber nicht von Belang erscheinen, könnte in einer solchen Situation nicht zur Stärkung der Subjekte führen, sondern eher resignative Tendenzen verstärken. In der Nutzerperspektive der Lernenden stellte sich dies jedoch anders dar. Obwohl die meis-

ten Lernenden nicht davon ausgingen, dass die KOB zur Verbesserung ihrer Bewerbersituation beitragen könnte, hat keiner der Interviewten sie für vollkommen nutzlos erklärt. Interessant sind die unterschiedlichen Nutzenaspekte bzw. deren Relativierung durch die Lernenden, wie sie in den subjektiven Formen der Beschäftigung mit der KOB zum Ausdruck kommen.

Subjektive Formen der Beschäftigung mit der KOB

Aus den Interviews kann man unterschiedliche Formen der Beschäftigung mit der KOB entnehmen:

- a) Entscheidungshilfe/Unterstützungsleistung bei der Persönlichkeitsentwicklung,
- b) widerständige Auseinandersetzung,
- c) Selbstbestätigung.

Zu a) Entscheidungshilfe/Unterstützungsleistung bei der Persönlichkeitsentwicklung

Die KOB als Entscheidungshilfe für ein bestimmtes Berufsfeld oder als Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung ist eigentlich die Form der Beschäftigung, die im Sinn der Selbstoptimierung am ehesten zu erwarten war. Man erfährt etwas über seine Kompetenzen, seine Stärken und Schwächen und entscheidet sich aufgrund dessen für einen bestimmten Beruf oder versucht, individuelle Schwachstellen in der Folge zu optimieren.

Nur eine Gesprächspartnerin (T1) betrachtete die KOB explizit als Entscheidungshilfe:

T1: „Aber für die, wo die Entscheidung noch nicht ganz so fest war, ich denke mal, für die war das jetzt eine gute Sache. Wie gesagt, ich wusste von vornherein, dass ich nicht in den Tourismus will, welche Möglichkeiten ich für mich zukunftsmäßig in Erwägung gezogen habe, und darin wurde ich bestätigt, dass das auf alle Fälle, alles drei jetzt gute Ziele für mich sind, aber ich muss eben dann, also mir wurde nahe gelegt halt, was eben auch das Beste für mich wäre. Ich muss auch zugeben, ich habe dann doch den sicheren Weg gewählt und dann erst mal einen Lehrvertrag unterschrieben, weil ich wollte ja ursprünglich noch mal das Fachabi nachholen, und dann irgendwie doch Studieren, aber, [Pause] na ja, [Pause] hatte ich ja schon X erzählt, dass ich mir selbst den Weg verbaue.“

Interviewer: „Inwiefern verbauen?“

T1: „Ja, weil wie gesagt, also ich hatte jetzt ja die Berufsschule abgeschlossen, und ich bekam aber kein Job, so schreiben sie es zumindest immer bei der Bewerbungsabgabe ‚aufgrund mangelnder Berufserfahrung‘. So und dann habe ich mir überlegt, was, weil ich hatte immer Nachhilfe gegeben, Studienkreis und Schülerhilfe und das hat mir auch wahnsinnig Spaß gemacht, und da habe ich gedacht, kannst auch

Fremdsprechen lernen, noch einmal Studieren anfangen, aber bis dahin gehen auch wieder viele Jahre ins Land. Ist eben auch immer eine finanzielle Frage, deswegen habe ich mich auch erst mal für einen Lehrvertrag als Rechtsanwaltsfachangestellte entschieden. Also ich bin aber trotzdem nicht so, also ich sehe das auch regelrecht vor meinen Augen, wie ich mir da den Weg verbaue, aber ich will aber immer mal auf der sicheren Seite stehen, das ist immer so eine Sache bei mir“ (S. 178–203).

Die Teilnehmerin hat aufgrund ihrer rein schulischen Berufsausbildung keinen Arbeitsplatz gefunden und trug sich daraufhin mit dem Gedanken, das Fachabitur nachzuholen und dann eine Fremdsprache zu studieren. Von ihr wird die KOB und insbesondere das abschließende Auswertungsgespräch genützt, um ihre berufliche Laufbahn zu erörtern. Obwohl das Ergebnis dieses Gesprächs war, dass sie den mühevollen Weg des Studiums wählen sollte, entscheidet sie sich für eine betriebliche Ausbildung als Rechtsanwaltsfachangestellte. Sie selbst nennt als Begründung dafür ihr ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis, wenngleich sie gleichzeitig das Gefühl hat, sich „selbst den Weg zu verbauen“. Es bleibt festzuhalten, dass sie anscheinend in das KOB-Verfahren schon mit der Suche nach einer Entscheidung hineingegangen ist und dass sie das Auswertungsgespräch als sehr wichtig in diesem Zusammenhang betrachtet (in einem späteren Interviewteil benennt sie es als „Aha-Erlebnis“ (Z. 339–344). Es hat ihr bei ihrer Entscheidung „weitergeholfen“ (TI, Z. 339).

Ein anderer Teilnehmer (TB) hat die KOB mehr oder minder explizit zur „Selbsterkennung“ genutzt, was man als Moment der Persönlichkeitsentwicklung werten könnte:

TB: „Na ja, ich meine, sagen wir mal, mich entzückt es nicht gerade, aber es ist wie gesagt interessant für mich und deswegen ist es auch sinnvoll“ (Z. 162–163). „Na ja, doch zur Selbsterkennung halt“ (Z. 694). „Ja, das wäre bestimmt ganz interessant, um mal die Veränderungen im Persönlichkeitsbild festzustellen. Da müsste man da halt das erste heranziehen und dann gleiche Testarten auch, klar und dann zum Beispiel bei dieser Typeneingrenzung hier, da kam halt eine INFJ⁴ raus, da fragen Sie mich mal, was das war, jedenfalls [...] nein, das war, INFJ war ungefähr, also eher introvertiert, und aber sozial engagiert oder, ach weiß ich, jedenfalls war das dieses Kürzel gewesen, und das war etwas mehr dann wieder in Richtung Mitte gerutscht von der ganzen Matrix, und da hat es, da die Grenzwerte ziemlich bei Null rumlagen, war mir relativ klar, dass ich im Moment gerade eine Entwicklung vollziehen würde und der andere Typ kam auch noch relativ nah ran, also das war noch nicht so eindeutig und wenn man dann eben in 10 bis 15 Jahren das betrachten würde, dann könnte man dann halt sehen inwieweit sich das weiter entwickelt hat, so halt“ (Z. 716–727).

⁴ INFJ ist das Kürzel für einen Typus aus dem häufig in Assessments eingesetzten Myers-Briggs-Typen-Indikator.

Man stellt im Interview mit B fest, dass er sich intensiv mit dem Synthesepapier (= schriftliches Produkt der KOB) bezogen auf seine Persönlichkeit auseinandergesetzt hat. Während er dem Synthesepapier keinerlei Bedeutung für den Arbeitsmarkt zuspricht, findet er es für sich selbst sehr interessant. B setzt sich vor diesem Hintergrund intensiv mit dem Papier auseinander und möchte sich verändern:

TB: „Ja, das ist na ja, wenn man 23 ist, nicht mehr so ganz einfach, aber so [sehr leise] muss man es sehen, ein Lernprozess irgendwo. Ich bin zwar schon davon viel überzeugt, dass das relativ viel bei mir gelaufen ist, aber gleichzeitig bin ich in der Entwicklung drinnen, aber es kostet relativ Kraft [...] ob es was bringt oder nicht, man denkt, aber man geht davon aus, dass es etwas bringt, aber es wird die Zeit zeigen. Auf jeden Fall so einfach nach dem Motto ‚Oh, da habe ich eine Schwäche, die muss ich aber jetzt ausbügeln, das mache ich gleich einmal‘ – das ist natürlich Käse“ (Z. 322–333).

B hat einen realistischen Blick auf seine Persönlichkeitsentwicklung. Dies ist nicht etwas, was sehr schnell geht und was man nur begrenzt beeinflussen kann. Trotzdem kann man diesem Zitat entnehmen, dass er daran arbeiten will und sich mitten in einer anstrengenden Entwicklung befindet.

Zusammenfassend kann man für die Teilnehmenden I und B festhalten, dass sie sich intensiv mit der KOB auseinandergesetzt haben. Diese hat dabei nicht als simple Handlungsanweisung gewirkt, sondern die Teilnehmenden haben sich vor ihrem spezifischen biographischen Hintergrund mit ihr beschäftigt und nutzen sie für ihre aktuellen Entscheidungs- bzw. Entwicklungsprojekte.

Zu b) Widerständige Auseinandersetzung

Die Teilnehmerin F setzt sich das ganze Interview hindurch mit der Einschätzung aus dem Synthesepapier auseinander, dass sie eine Neigung für wissenschaftliches Arbeiten habe. Sie findet diesen Hinweis überflüssig und lehnt ihn deutlich ab:

TF: „Also wenn man schon irgendwie so eine Idee hat, was man machen möchte, glaube ich bleibt man trotzdem dabei, auch wenn dabei jetzt rauskommt, Pädagogik könnte dir liegen. Ich glaube da richtet man sich nicht so sehr danach“ (Z. 59–61). „Also wenn jetzt zum Beispiel bei mir rausgekommen wäre, ja, ein Pädagogikstudium, mach doch Lehrerin, ich meine, das ist schon so eine Sache, die mich vielleicht interessiert hätte. Ich würde es aber deshalb schon aus rationalen Gründen schon mal gar nicht machen. Weil das sind noch mal ein paar Jahre, die dann fürs Studium draufgehen“ (Z. 78–81). „Und das war dann zum Beispiel bei mir so, dass dann bei mir rausgekommen ist, dass ich mich mehr so für die wissenschaftliche Schiene interessiere, das ist auch wirklich wahr. Aber das mache ich in meiner Freizeit. Ich habe

früher viele Vorträge über irgendwelche wissenschaftlichen Themen gemacht, aber das ist meine Freizeit, und das ist nicht mein Berufswunsch. Und das finde ich dann einfach schade“ (Z. 181–186).

Man kann es eine Form der widerständigen Auseinandersetzung nennen, weil F mit dem Verweis des Synthesepapiers auf ihre Neigung zum wissenschaftlichen Arbeiten ringt. Die Empfehlung wird mit mehreren Begründungen abgelehnt. Zum einen wird der Verlust weiterer Ausbildungsjahre nach der beruflichen Erstausbildung angeführt. Dann wird eine Trennung zwischen „Berufswunsch“ und „Freizeit“ gemacht: Mit wissenschaftlichen Themen wolle sie sich nur in ihrer Freizeit beschäftigen. F wiederholt ständig, dass sich an ihrer Sicht nichts durch die KOB ändern wird. Sie geht sogar so weit, dass sie die Empfehlung ablehnt, obwohl es relativ offensichtlich ist, dass diese nicht vollkommen falsch ist und sie sich damit schon einmal befasst hat. Dieser Berufswunsch scheint sie auch weiterhin zu beschäftigen, obwohl sie ihn aus „rationalen“ (und wahrscheinlich gerade auch aus emotionalen) Gründen schon aufgegeben hat. Über die Gründe hierfür lässt sich nur spekulieren. Eventuell spielt die finanzielle Situation oder die Herkunft aus einem eher bildungsfernen Milieu eine Rolle. Man kann die Wirkung der KOB in diesem Fall dahingehend deuten, dass sie verdrängte Berufswünsche wieder stärker ins Bewusstsein rückt. Dies ist der Teilnehmerin – durchaus nachvollziehbar – nicht willkommen und erzeugt einerseits Widerstand. Andererseits ist hier anscheinend (erneut) eine Auseinandersetzung mit sich selbst angeregt worden, deren Ausgang (eventuell ein Studium beginnen) nur schwer eingeschätzt werden kann.

Das generelle Fazit für das Verfahren der KOB ist, dass das Bewusstmachen verdrängter Berufswünsche auch Widerstand auf Seiten der Teilnehmenden erzeugen kann. Dies kann bis zur Ablehnung des ganzen Verfahrens führen, obwohl oder gerade weil die KOB hier auf der „richtigen Spur“ ist. Eventuell könnte das Arbeiten an diesen Widerständen besonders wichtig sein. Zudem zeigt sich, dass die Erstellung einer KOB nicht immer eine angenehme Erfahrung für die Teilnehmer ist.

Zu c) Selbstbestätigung

Es gibt eine deutliche Tendenz bei einer Reihe von Teilnehmenden dahingehend, dass sie die KOB primär als Selbstbestätigung auffassen und nicht als Chance für eine Neuorientierung. Dies wird an folgenden Zitaten (Teilnehmende Ä, Ö und F) deutlich:

TÄ: „[...] diese Auswertung, das war eigentlich auch ziemlich interessant“.

Interviewer: „Was war da interessant dran?“

TÄ: „Na, das teilweise bestätigt zu bekommen, was man halt selber denkt, z. B. wie man ist, und das ist dann halt wirklich so raus gekommen. Hat viel zugetroffen (Z. 17–23). „Also jetzt war es bloß eine Bestätigung für mich, sage ich mal, dass halt das Kaufmännische, was ich gelernt habe, das Richtige ist“ (Z. 133–134).

TÖ: „Aber so genau haben wir uns da auch nicht drüber unterhalten, weil halt jeder ganz zufrieden war mit der Auswertung, jeder hat gesagt, das haut schon hin, [...] und deswegen war es das dann auch“ (Z. 152–154).

„Wie gesagt, ich konnte mir da nicht ganz soviel draus entnehmen, weil ich mir schon vorher darüber sicher war, und deswegen, aber halt, es hilft zur eigenen Einschätzung der Person. Schon. Na“ (Z. 270–273).

TF: „Ich meine, ich habe mir gewünscht, dass sich irgendwie mein Persönlichkeitsbild, was jetzt objektive Betrachter herausfinden, irgendwie bestätigt, was ich eben gerne machen möchte. Dass das eben rauskommt, okay, arbeiten Sie im Tourismus, das liegt Ihnen, arbeiten Sie im Dienstleistungsbereich, das liegt Ihnen, das habe ich mir dann eben schon gewünscht, dass das rauskommt“ (Z. 293–298).

In diesen Auszügen zeigt sich die Erwartung der Teilnehmenden, dass ihnen „halboffiziell“ ihre Entscheidung für die richtigen Berufsbilder bestätigt wird. Sie waren sich dabei z. T. schon „vorher darüber sicher“, dass sie das Richtige gelernt haben, und wünschten sich nun, dass die KOB dies bestätigen würde. Der Satz „[...] jeder hat gesagt, das haut schon hin, [...] und deswegen war es das dann auch“ bringt die Erwartungshaltung und die Resonanz auf die KOB auf den Punkt. Leider konnten aus vertragsrechtlichen Gründen die tatsächlichen Synthesepapiere nicht mit diesen Zitaten abgeglichen werden. Man kann aber die Hypothese aufstellen, dass diese Papiere nicht so eindimensional sind und nur die Wünsche bestätigen. Die Reaktion der Teilnehmerin F auf den Hinweis, dass ihr wissenschaftliches Arbeiten liege, deutet darauf hin, dass unbequeme oder nicht passende Aussagen subjektiv von den Teilnehmenden umgedeutet werden. Sie eignen sich quasi das Verfahren in ihrem Sinn an.

Lernhaltigkeit der KOB

Durch KOB hat sich eine Reihe von persönlichen Lerneffekten im Sinn der persönlichen Selbstoptimierung eingestellt:

TÄ: „Also, ich weiß zum Beispiel, dass ich halt daran arbeiten muss, [...] um halt einfach, dass es halt ein bisschen schneller geht. Ich kann zum Beispiel niemanden einfach so ansprechen, nicht so unbedingt. Manchmal passiert das halt spontan, aber andererseits bin ich da eher zurückhaltend und denke, das machst du jetzt nicht“ (Z. 100–104).

TÖ: „Puh [...] vielleicht [...] der Umgang mit Menschen [...] Also gelernt direkt nicht, aber man weiß vielleicht jetzt, wie man auf andere Menschentypen wirkt oder wie oder was man ändern müsste, damit man mit allen auskommt, so ein bisschen. Wo man

sich vorher vielleicht nicht so viele Gedanken drüber gemacht hat. Oder wie, dass man vielleicht doch manchmal ein bisschen mehr sich“ (Z. 139–145).

Teilnehmer Ä will nun verstärkt darauf achten, dass er schneller auf andere Menschen zugehen kann. Teilnehmer Ö benennt als Lerneffekt, dass er nun besser weiß, wie er auf andere Personen wirkt. Es ist generell das Thema Sozialkompetenz, dass den Teilnehmenden verstärkt ins Bewusstsein gerückt ist. Dies ist kein direktes Ziel der KOB, sondern die Teilnehmenden haben dies aus der KOB für sich so interpretiert.

Bei einer Nachbefragung der Teilnehmenden dürfte es interessant sein zu verfolgen, wie nachhaltig diese Lerneffekte sind. Teilnehmer Ä hat zwar erkannt, dass Reden vor Menschen ihm Ängste bereitet und dass er daran arbeiten sollte. Er weiß aber nicht, was er daran ändern kann:

TÄ: „Aber ich wüsste nicht, wie ich jetzt daran arbeiten könnte. Das ist schwer“ (Z. 225–226).

Generell wurde durch die KOB die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Teilnehmenden stimuliert. Dies ist für viele anscheinend neu und ungewohnt. Die folgenden Zitate verdeutlichen das für die Teilnehmenden Ungewohnte und Innovative an der KOB:

TF: „Also man macht sich ja meistens kaum Gedanken darüber, wie man eigentlich so ist, und das fand ich schon gut, dass man da angeregt wird, nachzudenken, was man eigentlich so von sich hält“ (Z. 29–31).

TS: „Na ja, erst mal überhaupt die eigenen Schwächen und Stärken zu sehen. Ich meine das macht man ja im Grunde genommen nicht wirklich“ (Z. 82–84).

TÖ: „Vielleicht Selbstfindung oder so, oder Einschätzung der eigenen Person noch mal offensichtlich darlegen. Weil manchmal hat man bestimmte Eigenschaften und weiß eigentlich gar nicht genau, dass man die besitzt“ (Z. 267–269).

Die KOB regt eindeutig die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden an. Sie machen sich Gedanken über ihre Stärken und Schwächen, ihre Eigenschaften und ihr Selbstbild. Zwar wird es nicht explizit in den Interviews erwähnt, man kann aber aus den Ausführungen schließen, dass die systematische Anregung der KOB zur Selbstreflexion für die Teilnehmenden etwas Neues war, das sie aus Schule und Ausbildung bislang in der Regel nicht kannten. Versteht man die „Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenz“ als eine wesentliche Anforderung bei der Definition „beruflicher Lernerfordernisse“ und deren Realisierung (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 74), dann kann die KOB ein Impuls für selbstorganisierte Lernprozesse sein.

4.1.3.4 Spezifischer Nutzen in den Projekten implementierter neuer Lernkonzepte

Wie bereits in Kapitel 2.4.7 angemerkt, haben die Bearbeiter in Zusammenarbeit mit einem in diese Studie einbezogenen LiWE-Projekt und deren wissenschaftlicher Begleitung ange-regt, den Nutzen des Projekts auf einer zusätzlichen Ebene zu erheben. Die Lernenden in diesem abgeschlossenen Projekt waren pädagogisch Tätige in der Ausbildung im Bereich Gesundheitsberufe. Sie hatten teilweise leitende Funktionen und haben sich in einer berufs-begleitenden Weiterbildung mit Fragen der Implementierung neuer Lern(beratungs)konzepte in ihrem Arbeitsbereich auseinandergesetzt. Sie repräsentierten gewissermaßen alle drei mit unserer Studie ins Visier genommenen Gruppen: Sie waren Lernende, pädagogisch Tätige und teilweise Leitungen in einer Person und hatten quasi in allen drei Funktionen ein Inter-esse daran, etwas über die Wirkungen und den Nutzen dieser neuen Lernkonzepte in der sub-jektiven Einschätzung ihrer Lernenden, d. h. der Schüler und Schülerinnen in den Pflege-ausbildungen, zu erfahren. In gemeinsamen Workshops mit den Bearbeitern dieser Studie, der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Evaluationsinteressen spezifiziert, die Evaluationsthemen festgelegt und das Procedere vereinbart. Die Ausarbei-tung der Evaluationsbögen und die Durchführung der Evaluation erfolgten ohne Beteiligung der Studienbearbeiter. Die Auswertung wurde von einer wissenschaftlichen Hilfskraft der Projektleitung vorgenommen (vgl. Rossmann 2006). Das Evaluationsinstrument war weitge-hend standardisiert und in die Form eines schriftlichen Fragebogens gefasst.

Die Schülerinnen und Schüler (über 80 Prozent weiblich) erhielten den schriftlichen Frage-bogen zur Auswertung der Einführungsphase des schulischen Lernberatungskonzepts. Im Anschreiben wurde darauf hingewiesen, dass die Rückmeldungen auch für die Konzipierung neuer Lernangebote von Bedeutung sein würden. Einbezogen in die Evaluation waren neun Schulen des Gesundheitswesens, 299 Schüler/innen haben die Fragebogen bearbeitet.

Damit liegt die erste empirische, wenn auch nicht repräsentative und teilweise mit methodi-schen Mängeln behaftete Erhebung zur Nutzeneinschätzung auf der Ebene der Instrumente und Verfahren vor, die zu mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen in forma-lisierten Kontexten beitragen sollen. Nicht nur im Hinblick auf die Weiterentwicklung kompe-tenzorientierter und SOL-basierter Lernkonzepte scheint es angebracht, die wichtigsten Er-gebnisse hier vorzustellen.

Wir beschränken uns auf die Nutzeneinschätzungen einiger der sog. Kernelemente der pro-zessbegleitenden Lernberatungskonzeption: Lernkonferenzen, Lerntagebuch, Lernbera-tungsgespräch und SOL-basierte Lernangebote im „eigentlichen“ Fachunterricht. Die von den Ergebnissen der Evaluation herstellbaren Querverbindungen zu Interviewergebnissen

mit Lernenden in den LiWE-Projekten stellen wir jeweils bezogen auf die einzelnen Gestaltungselemente vor.

Als besonders wichtig im Sinn von nützlich für das eigene Lernen wurde eingeschätzt (Nennungen zu ‚trifft immer zu‘, ‚trifft häufig zu‘ wurden zusammengefasst):

- a) Lerntagebuch (30%),
- b) Lernkonferenz (62%),
- c) Lernberatungsgespräch (64%),
- d) SOL im Fachunterricht (78%).

a) Lerntagebuch

Der Nutzen des Lerntagebuchs wurde vor allem in vier Bereichen gesehen:

- Es hilft, Lernprobleme zu erkennen,
- es spornt zum Lernen an,
- es unterstützt beim Einschätzen von Lernergebnissen,
- es erleichtert die Planung des Lernens/das Setzen von Prioritäten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass von denjenigen, die das Lerntagebuch in ihrer theoretischen Ausbildung an den Schulen benutzten, 47 Prozent es auch in die Reflexion ihrer pflegepraktischen Ausbildung an den Kliniken integriert haben.

Zieht man die Antworten auf offene Fragen im Fragebogen hinzu, so werden die wesentlichen Nutzenbereiche bestätigt, aber auch erweitert. Auffällig ist vor allem, dass viele Schüler/innen den privaten Charakter des Instruments als „Tagebuch“ betonen. Davon lassen sich – zumindest vom allgemein verbreiteten Verständnis des Begriffs „Tagebuch“ ausgehend – ein persönlicher Bezug zu diesem Instrument und ein individueller Nutzen ableiten. Eindeutig lässt sich damit wohl die Stellung des Tagebuchs als etwas Privates, Persönliches, nur für sich selbst Einsehbares beschreiben, das einen engen persönlichen Bezug zum eigenen Lernen nahe legt. Darüber hinaus wird das Lerntagebuch von denen, die es (gern) benutzen, als Kontrolle, Überblick über Gelerntes und Erreichtes gesehen, als Ort des Nachdenkens, Reflektierens und Innehaltens. Es dient aus Sicht der Lernenden aber nicht nur dem reflexiven Blick zurück, sondern auch einem strukturierenden Blick nach vorn: Als Strukturierungshilfe, Merkbuch, Fahrplan u. Ä. wird es zur strategischen Planung des individuellen Lernens und zur Vorbereitung auf Lernkonferenzen genutzt. Entsprechend der oben benannten Ausrichtung als Erkennungsinstrument von Lernproblemen, wird dem Lerntagebuch auch in einzelnen offenen Antworten die Funktion zugeschrieben, Probleme und Defizite erkennen zu können. Andere Lernende haben offensichtlich (noch) keinen Zugang zum Lerntagebuch

gefunden, ihnen ist der Nutzen unklar, sie finden es uninteressant bis überflüssig. Für die einen bedeutet die Bearbeitung zusätzlichen Arbeitsaufwand, andere erlebten die Arbeit mit dem Lerntagebuch als erzwungen. Damit ist eine der grundsätzlichen Fragen der Einführungsphase von Lernberatung als Konzept zur Förderung selbstgesteuerten Lernens angesprochen: die Frage der Freiwilligkeit bzw. der verbindlichen und alle betreffenden Einführung von Kernelementen und Instrumenten. Auch in Bezug auf Lernberatungsgespräche äußern Lernende hier Veränderungsbedarf. In den befragten Schulen bzw. bezüglich der einzelnen Elemente waren die Strategien offensichtlich unterschiedlich: Die Lernenden beschreiben sowohl Konstellationen, die für eine Handhabung auf freiwilliger Basis sprechen, als auch solche, bei denen bestimmte Instrumente für alle verbindlich eingeführt wurden.

Die Einschätzung des Lerntagebuchs bzw. der damit verbundenen Funktion der schriftlichen Selbstreflexion ist unter den in Lernberatungsprojekten beteiligten Interviewpartner ähnlich gespalten: Ein Befragter aus der Reha-Einrichtung beschreibt schriftliche Reflexionsformen generell als schwierig, findet für sich Lernkonferenzen und Lernberatungsgespräche passender (vgl. T4, S. 3). Eine Teilnehmerin hat erst im Verlauf der berufsbegleitenden Weiterbildung die schriftlichen Reflexionen schätzen gelernt und ihren Nutzen für die strukturierte Planung und Auswertung der Bearbeitung von Lernaufgaben erkannt (vgl. T9, S. 5). Aus Sicht einer Lehrerin von an der Evaluation beteiligten Schüler/inne/n, die selbst Lernende im LiWE-Projekt war, ist das Lerntagebuch vor allem deshalb ungewohnt, weil es keine Lehrkraft zu sehen bekommt oder kontrolliert. Eintragungen nur für sich selbst zu machen, ist in Bezug auf institutionelles Lernen offenbar eine neue Erfahrung. Dennoch beschäftigen diese Teilnehmenden sich damit, erleben es als zeitintensiv, nehmen aber auch einen Nutzen wahr (vgl. T8, S. 5).

b) Lernkonferenzen

Der Nutzen der relativ wichtig eingeschätzten Lernkonferenzen wird hauptsächlich darin gesehen, dass sie

- einen Austausch von Lernerfahrungen und Lerninteressen als Unterstützung im eigenen Lernen ermöglichen (67%),
- dazu verhelfen, Erfahrungen und Interessen über das Lernen zu reflektieren (63%),
- dazu beitragen, in der Gruppe eigene Interessen zu formulieren und zu vertreten (70%),
- es ermöglichen, Verbündete, auch für Kritik, zu gewinnen (64%).

Die letzte Aussage wird von einer interviewten Lernenden bestätigt:

„Und ganz wichtig war, dass man nur da auch Kritik am Verhalten von Lehrkräften vorbringen konnte. Da wurden Sachen angesprochen, wo man als Einzelne vielleicht nicht den Mut gehabt hätte, sie im direkten Gespräch zu sagen“ (T10, S. 3).

In der Einrichtung, in der sie an einer berufsbegleitenden Weiterbildung teilgenommen hat, ist außerdem die Gruppe von großer Bedeutung für das Lernen, die in der Lernkonferenz ihren ganz eigenen Ort hat, um das gemeinsame Lernen zu reflektieren: „*Natürlich hat das auch die Gruppe weitergebracht, weil man darüber geredet hat, was untereinander nicht so gut lief*“ (T10, S. 3). Eine reflektierte Gruppe, die sich selbst und ihre Prozesse im Blick hat, ist in diesen Weiterbildungen auch deshalb wichtig, weil dort gemeinsam an Praxisfällen gearbeitet und kollegiale Beratung durchgeführt wird. Insofern erkennen die Lernenden: „... *im Nachhinein war die Gruppe extrem wichtig*“ (T12, S. 2). Die Lernkonferenz hat demnach auch die Funktion, Gruppenprozesse zu analysieren und zur Problem- bzw. Konfliktlösung beizutragen, wie ein anderer Lernender bekräftigt: „*Ja, wenn's in der Gruppe mal schwierig war, konnte man gucken, woran es lag und es dann auch abstellen*“ (T4, S. 3).

c) Lernberatungsgespräch

Bei diesem Kernelement, das die höchste Akzeptanz findet, wird der Nutzen vorrangig darin gesehen, dass es damit gelingt

- eigene Lernziele zu formulieren,
- eigene Stärken einzuschätzen,
- Lösungen oder Strategien zum Umgang mit Lernschwächen zu finden.

Betrachtet man die offenen Antworten auf die Frage nach Wünschen bzw. Verbesserungsvorschlägen bezüglich Lernberatung, so wird deutlich, dass die meisten Schüler/innen Lernberatung begrifflich mit dem Lernberatungsgespräch gleichsetzen. Auffällig häufig wird der Wunsch benannt, Lernberatung/Lernberatungsgespräche sollten öfter, regelmäßig und in kürzeren Zeitabständen stattfinden, wobei die Zeitintervalle von Schule zu Schule unterschiedlich zu sein scheinen; bei manchen gibt es Lernberatungsgespräche einmal im Jahr, bei anderen einmal im Halbjahr. Den Lernenden ist bei den Gesprächen der direkte Austausch mit der Lehrkraft wichtig, um Rückmeldungen bzw. eine Fremdeinschätzung zum eigenen Lernstand zu bekommen und Probleme ansprechen und diskutieren zu können. Einige betonen die Chance, in Lernberatungsgesprächen individuell auf den Einzelnen eingehen zu können, sehen aber zum Teil noch Verbesserungsbedarfe bei der Durchführung. Vor allem bezüglich einer kompetenzorientierten Gesprächsführung sehen manche Lernende ihre Lehrer/innen noch im Lernprozess. Für andere hingegen sind Probleme und Defizite in den Gesprächen zu stark ausgeklammert, sie wünschen sich hier mehr Tipps von der Lehrkraft. Eine dritte Gruppe scheint die Gespräche als ausgewogen zu erleben, die Personen benennen entweder keine Veränderungsbedarfe („Weiter so wie bisher!“) oder beschreiben eine Mischung aus Rückmeldungen über Positives, aber auch über Probleme und Defizite. Die Kombination aus Reflexion, Bestärkung für das eigene Lernen und Handeln und Unterstüt-

zung bei der Lösung von Problemen im Lernen bzw. in der Umsetzung des Gelernten in der Praxis wird auch von Teilnehmenden berufsbegleitender Weiterbildung als Nutzen erfahren:

„Da hab ich gelernt, über mich und mein Leben. Und da wurde ich auch immer wieder bestärkt, dass ich was kann“ (T11). „[...] da waren natürlich die Praxisbesuche vor Ort ganz wichtig, wo man die ganz konkreten Probleme vor Ort zum Thema machen konnte“ (T12).

Aus der letzten Äußerung wird deutlich, dass auch bei Lernberatungsgesprächen das Prinzip der geteilten Verantwortung gilt, indem die Lernenden ihre Anliegen und Themen in die Gespräche einbringen und sie dadurch steuern.

Ein wesentlicher Faktor für die Akzeptanz und den Nutzen des Instruments Lernberatung, der grundsätzlich auch in den Interviewergebnissen zum Ausdruck kommt, ist die Erfahrung, ernst genommen zu werden und ein Interesse der Lehrkraft für die eigene Person zu spüren: *„Der interessiert sich net bloß dafür, wie man lernt. Der will wissen, wie es einem geht, was man nur hat. Da redet man auch über ganz andere Probleme und der nimmt einen ernst“ (T4, S. 163 ff.).*

d) SOL im Fachunterricht

Über 80 Prozent der Teilnehmenden betonen, dass es ihnen wichtig ist, die Steuerung der Lernprozesse in die eigene Hand zu nehmen. Bei der Frage, ob SOL-basierten Lernphasen nicht der Unterricht in der Klasse vorzuziehen wäre, stimmen nur 30 Prozent der Befragten zu; über 60 Prozent favorisieren SOL-Lernphasen.

Bei der Interpretation der Aussagen zu SOL ist zu beachten, dass hier offenbar unterschiedliche Begriffsverständnisse zu Grunde liegen. Hauptsächlich verstehen die Befragten darunter wohl Phasen im Unterricht, in denen sie selbstständig an Aufgaben oder Projekten arbeiten. Bei den Interviewpartnern der Studie wird dies zum Teil ähnlich gesehen und vergleichbar positiv bewertet (vgl. T7). Andere Gesprächspartner haben ein umfassenderes Verständnis von Selbstorganisation als dem gesamten Lernprozess zu Grunde liegendes Prinzip. Diesbezüglich verweisen mehrere Befragte darauf, dass SOL als Haltung und in der Umsetzung nicht frei von Voraussetzungen und nicht „auf Knopfdruck“ möglich ist. Sie plädieren für Hinführungsphasen und eine schrittweise Einführung (vgl. T8, T10). Zwei Teilnehmerinnen halten es daher für nützlich, dass *„am Anfang mehr Struktur, mehr Klarheit, mehr Vorgabe“* (T12, S. 3) das Lernen strukturiert bzw. *„dass in den Selbstlernphasen bestimmte Regeln gelten. Das war mir oft zu laut und zu chaotisch. Da konnte ich mich oft einfach nicht richtig konzentrieren“* (T11, S. 3). Diese Teilnehmerin sieht zwar den Nutzen, aber auch die Schwierigkeiten von selbstorganisiertem Lernen im sozialen Kontext der Lerngruppe:

„Einerseits fand ich es toll, dass wir als Lernende so viel mitentscheiden und mitbestimmen konnten, d. h. wir wurden ernst genommen. Andererseits hat es manchmal ewig gedauert, bis sich die Gruppe geeinigt hat. Da hab ich oft gedacht, in der Zeit hätte man was Gescheiteres tun können“ (T11, S. 3 f.).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass über 90 Prozent der Befragten sagen, dass die Lehrenden ihnen viel Freiräume im und für Lernen lassen, gleichzeitig aber 80 Prozent darauf hinweisen, dass sie die Lehrkräfte als Unterstützer im eigenen Lernprozess wahrnehmen. Insgesamt sagen etwa zwei Drittel, dass sich durch die neuen Lernberatungskonzepte die Beziehungen zu den Lehrenden positiv verändert haben. Sie werden nicht mehr vorrangig als Wissensvermittler, sondern als Berater, Unterstützer und als jemand, der Wissen zur Verfügung stellt, wahrgenommen. Auch die Auswirkungen auf die Gruppe werden sowohl in Bezug auf die Kommunikation untereinander als auch in der Bereitschaft, Verantwortung für andere zu übernehmen, positiv gewertet.

Die Ergebnisse dieser Evaluation belegen auf beeindruckende Weise den Erfolg des LiWE-Projektes auf unterschiedlichen Ebenen. Die Implementierung des neuen SOL-basierten Lernberatungskonzepts ist in neun großen Schulen so weit auf den Weg gebracht, dass es unabhängig vom Projektende aus eigenen Kräften weiterentwickelt und implementiert werden kann. Das heißt auch, dass die Lernenden in der Projektweiterbildung ihrem Anspruch, Multiplikatoren in der eigenen Einrichtung zu sein, offensichtlich gerecht geworden sind. In diesem Kontext von besonderem Interesse sind die positiven Bewertungen des Nutzens der Elemente der prozessbegleitenden Lernberatungskonzeption, die offenkundig den Lerninteressen und -bedarfen unterschiedlicher Lernender gerecht werden (Unterschiede finden sich im Alter, in der schulischen Vorbildung und in den Berufsfeldern, auf die hin ausgebildet wird). Am bemerkenswertesten erscheint uns jedoch, dass mit diesem Projekt der Transfer in die Breite gelungen ist und die Konzeption ihre Tragfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten bewiesen hat, ohne dass dafür große Modifikationen oder substantielle Konzeptionsveränderungen notwendig wurden.

4.1.4 Zwischenfazit: Professionalisierung als Strategie und Ergebnis des Programmbereichs

Die von den Befragten beschriebenen Nutzenerfahrungen bestätigen im Nachhinein die im Programmbereich angelegten Professionalisierungsstrategien für selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Dabei wurden vom Programmbereichsmanagement im Dialog mit Weiterbildungspraxis und -wissenschaft unterschiedliche Zugänge für die verschiedenen Projektverbünde gewählt: Einerseits die (Neu-)Ausrichtung der Organisation der Wei-

terbildungseinrichtungen über Prozesse der Organisationsentwicklung, andererseits die Qualifizierung der pädagogischen Mitarbeitenden durch Maßnahmen der Personalentwicklung. In später hinzukommenden Projektverbänden eröffneten sich weitere Zugänge über die Produkt-/Instrumentenebene mit dem TAK-Projekt zur Entwicklung und Erprobung von Kompetenzbilanzierungsinstrumenten und Konzepten zur Integration in Kontexte organisierten Lernens sowie über die Konzeptebene mit der Entwicklung von Lern- und Beratungskonzepten zur Umsetzung von SOL in Weiterbildungsorganisationen. In der letzten Phase des Programms wurde das Spektrum der Weiterbildungseinrichtungen um so genannte „neue Lerndienstleister“ erweitert und Lernberatungskonzepte in neuen Handlungskontexten außerhalb der klassischen Weiterbildungseinrichtung erprobt.

Mit den unterschiedlichen Zugängen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in den Weiterbildungseinrichtungen wurden Professionalisierungsprozesse auf den jeweiligen beteiligten Ebenen angestoßen: Die Entwicklung von Professionalität auf der Ebene der Organisationen zeigt sich in neuen Strukturen und veränderten Kulturen im Sinn einer professionell gestalteten Kultur selbstorganisierten Lernens und Arbeitens. Außerdem tritt sie zutage in reflexionsorientierter Qualitätsentwicklung (z. T. auch verbunden mit einer Zertifizierung der Einrichtung) und in Strukturen und Foren zur Unterstützung der individuellen Professionalitätswicklung der Mitarbeitenden. So fördern z. B. projektbedingte Teamarbeit und konzeptionelle Reflexions- und Diskussionsforen innerhalb der Einrichtungen und in den Projektverbänden die individuelle Kompetenz- und Selbstverständnissentwicklung und die Entwicklung gemeinsamer Konzepte und Anschauungen. Bei den Leitungspersonen zeigt sich individuelle Professionalisierung im Sinn des SOL-Gedankens vor allem in einer kompetenz- und potentialorientierten Haltung den Mitarbeitenden gegenüber und in reflektiertem Führungshandeln mit neuem Rollenzuschnitt durch geteilte Verantwortung. Pädagogisch Tätige haben sich in Bezug auf ihre Handlungssicherheit in den veränderten Rollen sowohl in der Interaktion mit Lernenden als auch innerhalb der Organisation in Bezug auf ihr Methodenrepertoire und bezüglich ihrer pädagogischen Haltung bzw. ihres Selbstverständnisses professionalisiert. Auch für die Lernenden birgt die neue Lernkultur Professionalisierungsaspekte: Sie entwickeln fachliche und überfachliche Könnerschaft für ihr berufliches Handeln und ihr diesbezügliches Lernen durch Selbstorganisation, die Übernahme von Verantwortung und das Erleben von Verantwortungsteilung und Kompetenzorientierung in den Weiterbildungseinrichtungen.

Dem gegenüber stehen die Entwicklungen in einigen Einrichtungen nach Projektende: Nicht alle Organisationen konnten auf Grund ihrer inneren und ihrer Finanzierungs- bzw. Zielgruppen- und Maßnahmenstruktur Bedingungen aufrecht erhalten, die eine weitere Umsetzung und Professionalisierung von SOL im gewünschten Maß erlauben. In diesen Fällen sind zwar die veränderten pädagogischen Grundhaltungen bei den pädagogischen Mitarbeitenden wei-

terhin gegeben, aber die Rahmenbedingungen lassen es nicht zu, dass Kompetenzen und methodisch-didaktisches Know-how bezüglich des selbstorganisierten Lernens abgerufen bzw. eingebracht werden können. Hier kann durchaus von einer Stagnation der Professionalisierung, in Einzelfällen auch von einer Deprofessionalisierung in den Einrichtungen gesprochen werden.

4.2 Akteursgruppen- und Untersuchungsebenen übergreifende Nutzenaspekte in der Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven

4.2.1 Relevanz zentraler Schlüsselbegriffe aus dem Projekt-/Programmkontext

Selbstorganisation/Selbstorganisiertes Lernen

In allen untersuchten Projekten haben Selbstverständnisklärungen und Selbstreflexion in Bezug auf das programmatisch vorgesehene selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernen stattgefunden. Diese waren je nach Projektfokus unterschiedlich intensiv bzw. hatten jeweils andere Bezugspunkte: In den Projekten, bei denen es vordergründig um die Entwicklung von Lernkonzepten bzw. Lerndienstleistungen und Kompetenzbilanzierungsinstrumenten ging, die also die unmittelbare Interaktion mit Teilnehmenden und die Förderung von Selbstorganisation bei den Zielgruppen im Blick hatten, war der Ausgangspunkt für die Entwicklung des institutionellen und individuellen Selbstverständnisses das auf SOL auszurichtende Lernen der Teilnehmenden. Erst in einem zweiten Schritt rückten hier die pädagogisch Tätigen als selbstorganisiert Lernende in den Blick- und Reflexionspunkt. Bei den OE- und PE-Projekten war der Zugang zur Thematik von vornherein über die Einrichtungsstrukturen und das Lernen und Arbeiten der Mitarbeitenden angelegt. Insofern stand hier auch deren Selbstorganisation beim Arbeiten und Lernen im Rahmen der Entwicklungsprozesse im Mittelpunkt. Bei den in der Untersuchung Befragten wird der enge Zusammenhang von Selbstorganisation/selbstorganisiertem Lernen und Verantwortungsteilung deutlich. SOL in organisierten Kontexten bedarf einerseits der Hinführung und geeigneter Methoden und Instrumente, gleichzeitig aber auch der Abgabe von Gestaltungsverantwortung durch die Lehrenden bzw. auf Organisationsebene die Leitung und Übernahme der Verantwortung durch die Lernenden bzw. die pädagogisch Tätigen. In dem hier im Fokus stehenden Kontext organisierter beruflicher Weiterbildung zeigt sich darüber hinaus deutlich, dass selbstorganisiertes Lernen keinesfalls weniger Struktur braucht, sondern die Verantwortung für Struktur zwischen den Akteuren anders verteilt ist als im traditionellen Lernen. Auch und gerade die (individuelle) Selbstorganisation im sozialen Kontext gelingt umso besser, je klarer Orientierungs- und Strukturierungsangebote und -vereinbarungen sind. Das gilt sowohl in OE-/PE-Projekten als

auch in der direkten Interaktion mit Lernenden in den anderen Projekten und bezieht sich auf Arbeitsaufträge, Rollen, gegenseitige Erwartungen, Interessen, Ziele, Vorgehensweisen, die zu steuernden Faktoren im Lernen und vieles mehr. Zum Teil wird selbstorganisiertes Lernen in den Projekten auch kritisch gesehen, weil darin die Gefahr angelegt ist, sämtliche Verantwortung für Lernen, Employability und berufliche Integration an die Lernenden zu delegieren und alle anderen Instanzen (Staat, Institution, Lehrende) aus der Verantwortung zu entlassen.

Die in den Einrichtungen entstandenen Verständnisse von selbstorganisiertem Lernen (häufig synonym mit selbstgesteuertem Lernen) unterscheiden sich insofern von der in der einschlägigen Literatur vorherrschenden Meinung, als dass Lernen in Weiterbildungseinrichtungen immer an mehr oder weniger gestaltbare Vorgaben, Gegebenheiten und Bedingungen in den Organisationen gebunden ist. Es geht hier also nicht um individuelle, freie Orientierung und Organisation in offenen „Möglichkeitsfeld[ern]“ (Kirchhöfer 2004, S. 74), sondern um das Ausloten von Gestaltungsspielräumen, Verantwortungsbereichen und individuell förderlichen Faktoren innerhalb des institutionell Möglichen. Insofern sprechen einige Beteiligte im Kontext organisierter Weiterbildung auch lieber von selbstgesteuertem Lernen, weil sie mit Selbstorganisation Entscheidungsfreiheiten verbinden (z. B. wie im universitären Fernstudium), die im Rahmen von Gruppenlernsettings in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, die z. T. auf Prüfungen und anerkannte Abschlüsse vorbereiten, nicht gegeben sind (vgl. T8). (Mehr zu den jeweiligen Begriffsverständnissen und Erkenntnisprozessen findet sich im Zusammenhang mit Nutzenaspekten in den vorigen Kapiteln.)

Kompetenz(orientierung)

Der Begriff Kompetenz ist für die Projekte in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen mit Blick auf die Gestaltung von Kompetenz*entwicklungs*prozessen a) in den Organisationen und b) im Lehr-/Lerngeschehen in Kursen, Maßnahmen, Fortbildungen etc. „Kompetenzentwicklung“ als Ziel und Basis einer neuen Lern- und Arbeitskultur bildet hier einen Gegenpol zur bisherigen bzw. traditionell im Denken und Handeln vorherrschenden „Wissensvermittlung“. Damit hängt Kompetenzentwicklung in den organisierten Lernkontexten der Projekteinrichtungen eng zusammen mit selbstorganisiertem Lernen, da über diese Form des Lernens nicht nur kognitiv Wissen angeboten, sondern Kompetenzentwicklung gefördert wird. Es werden Möglichkeiten eröffnet, in der aktiven Auseinandersetzung mit und der Aneignung von Wissen (Selbstorganisations- und Lern-)Kompetenzen zu nutzen und weiterzuentwickeln. Fachliche, methodische, selbstorganisations- und andere berufsrelevante Kompetenzen werden in vielen Fällen z. B. in reflektierten, dokumentierten und begleiteten Praxisprojekten durch Anwendung des Gelernten in echten oder simulierten beruflichen Handlungssi-

tuationen weiterentwickelt. Kompetenzentwicklung basiert in den Projekten auf einem Zusammenspiel von Auseinandersetzung mit theoretischem und Erfahrungswissen, Tätigsein und Reflexion. Das gilt im Wesentlichen auch für Entwicklungsprozesse in den Organisationen, bei denen Mitarbeitende selbstorganisiert Lernende sind, die über Konzeptions-, Erprobungs- und Reflexionsprozesse vielfältige Kompetenzen entwickeln.

Die zweite Blickrichtung auf Kompetenz bezieht sich in den Projekten auf Kompetenzorientierung als Teil professioneller Grundhaltung von Leitung, pädagogisch Tätigen und Teilnehmenden. Hier konstatieren die Befragten auf allen Ebenen eine Veränderung des Blicks auf eigene und fremde Kompetenzen, des Zugangs auf und Umgangs mit Mitarbeitenden, Kolleg/inn/en, Teilnehmenden, Mitlernenden und Lehrenden. Kompetenzorientierung steht hier für ein von positiven Vorannahmen getragenes Menschenbild, für die Wahrnehmung und Rückmeldung von Kompetenzen und für ein Gegenkonzept zur Defizitorientierung, bei der zuerst Defizite, Schwächen, Kompetenzlücken und Bedarfe wahrgenommen und thematisiert werden.

„Wir haben z. B. so Übungen gemacht: Was für ein Lerntyp bin ich? Was fällt mir leicht? Was kann ich gut? Und net gleich: Was kann ich wieder nicht! Wo bin ich wieder der Doofe!“ (T4, S. 2)

In den Projekten sind z. T. sehr differenzierte Verständnisse von Kompetenzorientierung entwickelt worden, wie z. B. in den Lernberatungsprojekten:

„Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden ist vor allem auch aus didaktischen Gründen notwendig: Nur wer die Kompetenzen der Lernenden sehen und wertschätzen kann, kann sie zu Mitverantwortlichen für die Gestaltung ihrer Lernprozesse machen und ihnen eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen zutrauen. Nur wer als Lernende/r den Blick für die eigenen Kompetenzen konkret geschärft hat, wird bereit und in der Lage sein, sein Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen. Lernen im Verständnis der Lernberatungskonzeption setzt also bei den Fähigkeiten der Lerner/innen und nicht bei deren Schwierigkeiten und Defiziten an. Die Lernprobleme und -schwierigkeiten sind auch Gegenstand der Arbeit, sie bilden jedoch nicht den Ausgangspunkt im Lern-/Lehrprozess. Ein Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen ist Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Es war vor allem der ProLern-Projektverbund, der den Blick auf ein auch durch die ursprüngliche Lernberatungspublikation von Kemper/Klein [Kemper/Klein 1998] mitverursachtes Missverständnis im Prinzip der Kompetenzorientierung geschärft hat. Kompetenzorientierung scheint gelegentlich nicht als Aufforderung zu einem Blickwechsel verstanden worden zu sein, sondern als Gebot der Tabuisierung von Defiziten, Problemen und Schwächen. Schon alleine das Prinzip, die Teilnehmenden ernst zu nehmen, macht deutlich, dass Kompetenzorientierung kein Blickverbot

auf Schwächen beinhalten kann. Zugleich zeigt die Empirie der Lernberatung, dass die kompetenzorientierende Grundhaltung, die Lernberatende und Lernende ansprechen will, völlig andere Voraussetzung für das Thematisieren von Problemlagen, Defiziten und Grenzen ermöglicht“ (Klein 2005a, S. 33).

Dieses Verständnis gibt weitgehend auch die Begriffsdeutungen anderer Projektakteure wieder, die in diesem Zusammenhang von Wertschätzung, Respekt, Ernst-genommen-Werden, Vertrauen, Zutrauen, Wahrnehmung und Nutzung von Kompetenzen und Potentialen u. Ä. sprechen (s. o.).

Partizipation/Partizipationsorientierung

Als handlungsleitendes Prinzip und Ausdruck einer veränderten Haltung in der Gestaltung von Lernprozessen für Teilnehmende und in der Organisation spielt Partizipationsorientierung in den untersuchten Projekten eine Rolle. Darüber hinaus findet Partizipation ganz konkret in den Organisations- und Personalentwicklungsprojekten statt, indem Mitarbeitende an der Weiterentwicklung der Strukturen, Konzepte, Angebote und Produkte ihrer Einrichtung beteiligt werden. Die Projekte zur Entwicklung von Lernkonzepten/-dienstleistungen und Kompetenzbilanzierungsinstrumenten verwirklichen Partizipation der Lernenden in Bezug auf die Gestaltung und Verantwortungsübernahme für den Lernprozess. Hinzu kommt bei den Kompetenzbilanzierungsprojekten, dass die in beraterische Lernsettings eingebetteten Selbstvergewisserungen zu mehr Selbstsicherheit und selbstbewussterem Umgang mit den eigenen Kompetenzen führt. Insofern ging es vor allem bei der Zielgruppe Migrant/inn/en auch um gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation.

Die Ermöglichung von Partizipationsräumen und das Erleben von Beteiligung und Mitbestimmung ist in allen Projekten wesentliche Voraussetzung für Verantwortungsteilung. Dass die Teilung von Verantwortung für alle Seiten, also sowohl für die, die Verantwortung abgeben, als auch für die, die sie übernehmen sollen, einen herausfordernden Lernprozess bedeutet, bei dem es die Verantwortungsbereiche auszuhandeln und auszuloten und die veränderten Rollenzuschnitte zu erproben gilt, wird in den vorigen und nachfolgenden Abschnitten ausführlich beschrieben. Die aktive Beteiligung an Lern- und Entwicklungsprozessen spiegelt einerseits die wertschätzungs- und kompetenzbasierte, respektvolle Grundhaltung der Akteure, das Ernstnehmen und Vertrauen, und fördert andererseits die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, die Identifikation mit den Lern- und Entwicklungsprozessen und damit auch die Motivation und das Engagement der Mitarbeiter/innen und Lernenden.

4.2.2 Verschränkung der Ebenen Leitung und pädagogisch Tätige

Neben der Entwicklung von Strukturen, Konzepten und Methoden/Instrumenten erweist sich die Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses als zentraler Nutzenaspekt bei nahezu allen Befragten auf allen Ebenen. Dafür werden vor allem die durch die Projekte zur Verfügung stehenden Reflexions- und Diskussionsräume als nutzbringend benannt. Diese Kommunikationsforen verschiedener Art und Zusammensetzung nutzten die Projektbeteiligten zur Weiterentwicklung ihrer spezifischen Haltungen als pädagogisch Tätige und Leitungskräfte sowie zur Schärfung ihrer jeweiligen Rollen in der angezielten neuen Lernkultur, für die das Erleben und die Reflexion von Verantwortungsteilung, Beteiligung und einem wertschätzenden, kompetenzorientierten Umgang miteinander entscheidend waren. In z. T. hierarchieübergreifenden Diskussions- und Arbeitsforen hatten die Beteiligten – Leitungskräfte wie pädagogisch Tätige – die Möglichkeit, Projektvorhaben gemeinsam zu planen bzw. zu konkretisieren. Ebenso boten sie die Gelegenheit, Erfahrungen mit der Umsetzung auszutauschen und sie im Hinblick auf die im Programm handlungsleitenden Prinzipien Selbstorganisation bzw. Selbstorganisationsförderung, Kompetenzorientierung und Partizipationsorientierung zu reflektieren. Diese intensiven Kooperations- und Kommunikationsprozesse haben bei den pädagogisch Tätigen das individuelle Rollenverständnis und den Blick auf Lernende, Kolleg/inn/en und nicht zuletzt auch Leitung verändert. Die veränderte professionelle Haltung macht sich bei ihnen an einem wertschätzenden, respekt- und vertrauensvollen Blick auf die Teilnehmenden und im Umgang mit ihnen fest ebenso wie innerhalb der Organisation. Dies führt auch zu veränderten Erwartungen und Ansprüchen sowohl bezüglich der eigenen Rolle, Aufgaben und Leistungen als auch der Aufgaben, Funktionen, Leistungen und Umgangsformen der Einrichtungsleitung. Im Wesentlichen lassen sich bei den Einrichtungsleitungen diesen Erwartungen entsprechende Entwicklungen im eigenen Führungsverständnis erkennen: Als Personalverantwortliche sehen sie sich in ihrem Potential- und Kompetenzblick auf die Mitarbeitenden gestärkt. Einzelne sehen ihre Aufgabe im Sinn von Verantwortungsteilung darin, mit Beteiligung der Mitarbeiter/innen Strukturen zu gestalten, die eine der Lernkultur entsprechende Arbeitskultur ermöglichen. Eine strukturell verankerte Ebenenverschränkung stellen Mitarbeitergespräche dar, wenn sie kompetenzorientiert und mit ernsthafter Anteilnahme an Interessen, Ideen, Erwartungen und Zielen der Mitarbeitenden geführt werden. Das Bewusstsein über Veränderungsnotwendigkeiten und -potentiale in der Organisation ist sowohl bei den Leitungskräften, als auch bei den pädagogisch Tätigen gewachsen.

Allerdings fühlen sich manche Leitungskräfte – vor allem diejenigen aus Einrichtungen, bei denen Organisationsentwicklung nicht explizite Projektaufgabe war – durch äußere Rahmenbedingungen und interne Strukturen bei der Umsetzung der veränderten Haltung in Füh-

rungshandeln behindert bzw. sie sehen wenig Möglichkeiten dazu. Einrichtungsleitungen, bei denen die Ausgangsbedingungen in den Einrichtungen und die Projektziele günstiger für Entwicklungsprozesse in der gesamten Organisation waren, haben die Projekte in ihrem partizipativen/kooperativen Führungsstil bestärkt bzw. dazu beigetragen, ihn zu systematisieren. Es zeigt sich, dass ein Zusammenwirken der Leitungsebene und der pädagogisch Tätigen im Sinn einer Beteiligung der Mitarbeitenden an Veränderungsprozessen eine wesentliche Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit der Einrichtungen ist. Eine direkte Mitwirkung auch der Lernenden an OE-Prozessen (häufig geschieht dies in den Lernberatungsprojekten indirekt durch das Einwirken der Teilnehmenden auf Lernkonzepte) führt zu einer hohen Identifikation aller Beteiligten mit den Veränderungsprozessen, der entstehenden neuen Lernkultur und damit zu einer stärkeren „Verbindung“ der beteiligten Akteursebenen untereinander, zu höherer Motivation und Verantwortungsübernahme.

Geteilte Verantwortung bzw. gelebte Partizipation manifestiert sich in den untersuchten Projekten in Formen des strukturellen Umbaus der Einrichtungen (z. B. Dezentralisierung), neuen Kommunikations- und Kooperationsforen mit z. T. quer zu den bisherigen Strukturen verlaufender Besetzung und in der (Ver-)Teilung von Steuerungs- und Gestaltungskompetenzen über aufgabenbezogene Strukturen. Dabei findet einerseits innerhalb der Teams, aber auch team- bzw. abteilungsübergreifend Kommunikation und gemeinsame aufgabenbezogene Arbeit statt, sowohl innerhalb von Hierarchieebenen als auch in Verschränkung der Ebenen. Dies führt einerseits zu mehr Eigeninitiative und -aktivität der Mitarbeitenden und dadurch zur Wahrnehmung einer Entlastung auf Seiten der (Abteilungs-)Leitung, andererseits entwickeln sich eine starke Identifikation mit der Einrichtung, gegenseitige Unterstützung innerhalb der Abteilungen/Teams und übergreifend. Und es wächst das Verantwortungsbewusstsein der pädagogisch Tätigen für die Weiterbildungseinrichtung als Ganze, indem sich die Mitarbeitenden als wirksam für die Organisation erfahren.

Die Lernkonzeptprojekte zeigen, dass Partizipation im Lernen entsprechende Partizipationsräume und das Erleben von Beteiligung auf Organisationsebene braucht. Genauso wie Lernende, die Zugänge und Erfahrungen mit Selbstorganisation und Verantwortungsteilung benötigen, müssen auch Lehrende und Leitung Abgabe und Übernahme von Verantwortung lernen, Verantwortungsbereiche aushandeln und ausprobieren und sich in ihre veränderten Rollen einleben. In Einrichtungen, in denen die Umsetzung von SOL auf die Projektabteilung begrenzt und von der obersten Leitung nur peripher wahrgenommen wurde, stießen die Projektmitarbeitenden immer wieder an strukturelle und verantwortungs- bzw. ressourcenbezogene Grenzen. Hier war es den Lehrkräften nur in sehr engem Rahmen möglich, Kulturveränderungen anzustoßen, da Lernkultur nicht auf Klassenzimmer bzw. Kursräume und die unmittelbar anwesenden und beteiligten Personen beschränkt ist. Wie bei der Erprobung von SOL-Konzepten mit Teilnehmenden zeigt sich auch auf der Ebene der pädagogisch Tätigen,

dass SOL Organisation, Struktur und Support im Sinn von Management genauso braucht wie Freiräume zur Erprobung, Zutrauen und Zumutung von Selbstorganisation.

Sowohl pädagogisch Tätige als auch Leitungskräfte betonen das Vertrauen in die Selbstorganisation der Kolleg/inn/en, Mitarbeitenden bzw. Lernenden als zentrale Kategorie des Gelingens von Verantwortungsteilung. Damit wird wiederholt die Relevanz des Zusammenspiels von veränderter Haltung, (methodischen) Kompetenzen zur Umsetzung der Haltung (im Sinn von Handlungsoptionen und Handlungssicherheit) und Strukturen, in denen sich die Haltung der Beteiligten wieder findet, deutlich. Dabei wird der pädagogischen Haltung besonders große Bedeutung zugeschrieben, da diese nachhaltig bestehen bleibt, auch wenn innerorganisationale oder äußere Rahmenbedingungen die Umsetzung von SOL verhindern oder gar unmöglich machen. In diesem Zwiespalt aus pädagogischen Ansprüchen und von außen gesetzten Förderbedingungen, die diesen widersprechen, finden sich vor allem solche Einrichtungen häufig wieder, die öffentlich geförderte Maßnahmen mit immer engeren Vorgaben, mit immer knapperen zeitlichen und personellen Ressourcen und für Zielgruppen mit immer prekärer werdenden Hintergründen durchführen. Dort stehen die pädagogisch Tätigen, aber auch die Leitungskräfte vor der Herausforderung, mit den erlebten Widersprüchen umzugehen – sowohl individuell als auch in den Teams und der gesamten Organisation.

Andere Projekte zeigen, dass die Kompetenzentwicklung bzw. Professionalisierung innerhalb der Projektprozesse vor allem dann nachhaltig ist und als Nutzen begriffen wird, wenn auch nach Projektende die neu entwickelten Konzepte, Methoden, Haltungen und Kompetenzen angewendet werden können. Dies ist nicht nur von äußeren Rahmenbedingungen abhängig, sondern auch von den einrichtungsinternen Gegebenheiten, Entwicklungen, Strukturen und Haltungen, vor allem auf Leitungsebene.

In vielen Einrichtungen, in denen die Leitung aktiv am Projektprozess beteiligt bzw. ernsthaft interessiert war, ist es gelungen, die entwickelten Produkte, Konzepte und Methoden nachhaltig als Qualitätsmerkmale und Kompetenz in das Angebot der Einrichtung zu implementieren. Hier wird in den Projekten Entstandenes strukturell verankert, in andere Geschäftsbereiche transferiert oder in neu geschaffene Geschäftsfelder überführt. Die Leitungskräfte tragen in diesen Fällen die Entwicklungen mit, erkennen den Nutzen der Arbeit und den Wert der Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden an. Mit den Aktivitäten zur Verstetigung der Entwicklungen, Produkte und Konzepte schaffen die Einrichtungsleitungen einerseits Performanzräume zur Nutzung und Anwendung weiterentwickelter Kompetenzen und Methoden, andererseits entstehen kompetenzorientiert lernhaltige Arbeitsplätze mit neuen Herausforderungen. Vor allem in den Projekten zur Personal- und Organisationsentwicklung gehen die Nachhaltigkeitseffekte über die Produkt- und Kompetenzentwicklungsebene hinaus: In den beteiligten Einrichtungen sind veränderte Kommunikations- und Arbeitsstrukturen entstanden, die Partizipationsmöglichkeiten bieten und z. T. auch nach Projektende weiter bestehen

und für die beteiligungsorientierte Weiterentwicklung der Organisation genutzt werden. In einzelnen Einrichtungen werden Entwicklungsvorhaben nach Projektende über ein dafür zur Verfügung stehendes Budget von der Organisation weiterhin finanziert, bezogen sowohl auf Initiativen der pädagogisch Tätigen als auch auf eine weitere Begleitung/Unterstützung der Leitungen (z. B. externe Moderation von strategiebezogenen Leitungsklausuren).

Aus Sicht der Leitungskräfte ist ein Nutzen der Projekte, dass die Einrichtung als Arbeitgeber interessanter geworden ist und bei den pädagogisch Tätigen mehr Zufriedenheit, Motivation und Engagement zu erkennen ist. Diese Wahrnehmung bestätigt sich bei den pädagogisch Tätigen nur zum Teil: Einige sehen ihre Kompetenzentwicklung durch das Projekt als persönlichen Zugewinn, der auch in der Einrichtung anerkannt wird. Aufgrund ihrer hinzugewonnenen Kompetenzen, aber gerade auch der stärkeren Selbst- und Handlungssicherheit kommunizieren sie zukunftsgerichtet mit der Leitung über Kompetenzen, Aufgaben und Perspektiven, bringen sich in die z. T. neu entstandenen Aufgabenbereiche und Geschäftsfelder motiviert und engagiert ein, entwickeln neue Bereiche und Projekte mit. Andere projektbeteiligte Mitarbeitende erkennen zwar ihren Zugewinn an Kompetenz, sehen diesen aber in der Einrichtung nicht wertgeschätzt und anerkannt bzw. haben nach Projektende in der Einrichtung keine Perspektiven, ausfüllende und dem eigenen Anspruch entsprechende Aufgabenbereiche zu bekommen. Diese Personen orientieren sich entweder außerhalb der Organisation neu und suchen sich ihren Kompetenzen entsprechende Tätigkeitsfelder oder sie verwenden ihre Kompetenz und ihr Engagement innerhalb der Organisation auf Gestaltungsebenen, auf denen sie nützlich und gefragt sind. Dies ist dann häufig nicht die Ebene der direkten Lerngestaltung mit Teilnehmenden, sondern eher die organisatorisch-konzeptionelle Ebene der Entwicklung und Akquise neuer Projekte und Maßnahmen, der inhaltlichen und angebotsbezogenen Weiterentwicklung der Organisation. Trotz gestiegener Qualität durch Kompetenzzuwachs sehen die pädagogisch Tätigen einen Preis- und Wertverfall pädagogischer Dienstleistungen.

Eine positive Wirkung von Anleitung auf individuelle Kompetenzentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse wird vor allem in den OE-Projekten gesehen, in denen eine aktive Beteiligung der Leitung systematisch und vorgesehen gegeben war. Interaktion und gemeinsame Lernprozesse von Leitung und Mitarbeitenden werden vor allem in Bezug auf eine kompetenz- und partizipationsorientierte Lern- und Arbeitskultur als Nutzen und Voraussetzung für Nachhaltigkeit erfahren.

4.2.3 Verschränkung der Ebenen pädagogisch Tätige und Lernende

Ziel der LiWE-Projekte war eine stärkere Ausrichtung des Lernens an den Teilnehmenden in dem Sinn, dass diese sich stärker in den Lernprozess einbringen können und selbstorganisiertes Lernen auch in organisierten Kontexten möglich wird, damit dort nicht nur Wissensvermittlung stattfindet, sondern auch Kompetenzentwicklung möglich ist. Mit der Entwicklung von Konzepten, die auf individuelle Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation im organisierten, sozialen Rahmen ausgerichtet sind und von den potentiellen Teilnehmenden und Kunden aus gedachte Einrichtungsstrukturen und Lernangebote berücksichtigen, begaben sich die Projekte auf einen Weg, in dessen Verlauf sich die Einstellungen zum Lernen, zur Gestaltung von Lernen und der Blick auf die Lernenden und Lehrenden veränderten. Sowohl die Projekte, bei denen die Haltungsänderung aus einer veränderten Arbeitsstruktur und -kultur resultiert, als auch diejenigen, die mit direktem Teilnehmenden-Bezug an der Entwicklung neuer Konzepte und Arbeitsformen gearbeitet haben, zeigt sich im Ergebnis ein grundlegender Kompetenzblick (im Gegensatz zu dem bis dato verbreiteten Defizitblick) auf Seiten der pädagogisch Tätigen, der das Vertrauen in die fachlichen, Selbstorganisations- und Lernkompetenzen der Lernenden zum Ausdruck bringt.

Dieser auf Vertrauen basierende Kompetenzblick ist die Voraussetzung dafür, dass den Lernenden – hauptsächlich in den Projekten mit direktem Teilnehmenden-Bezug – Möglichkeiten zu Mitsprache, Mitgestaltung und stärkerer „Autonomie“ innerhalb des gesetzten Rahmens eingeräumt werden. Mit dem Zulassen, Einfordern und gemeinsamen Gestalten von Selbstorganisation im Lernen erreichen die Weiterbildungseinrichtungen respektive die pädagogisch Tätigen mit ihrer Haltung, ihren Methoden und ihrem Umgang mit den Teilnehmenden eine Form des Lernens, die bei den Lernenden Anklang findet und ihren Bedürfnissen, ihrer Art zu lernen entspricht. Nicht immer trifft diese Art zu lernen die Erwartungen an ein Lernen in Kursen, Fortbildungen, Maßnahmen u. Ä. Häufig braucht es erst eine Gewöhnungs- und Lernphase, um die wirkmächtigen Vorstellungen von institutionellem Lernen zu verlassen, sich auf dieses persönlichere, aktivierende Lernen einzulassen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und sich aktiv einzubringen, statt zu konsumieren und die Verantwortung für das Gelingen bei den Wissensvermittlern zu belassen.

In einzelnen Interviews finden sich Hinweise darauf, dass die mit dem Alter verbundenen Lebens- und Lernerfahrungen eine Rolle spielen bezüglich der Fähigkeit, sich auf SOL einzulassen, das Vertrauen und Aufbauen auf Kompetenzen der Teilnehmenden als Zutrauen zu erleben und nicht als Zumutung. Dabei gibt es widersprüchliche Wahrnehmungen: Eine Teilnehmerin schildert angesichts ihrer Lebens-, Berufs- und Lernerfahrung ihre große Begeisterung für kompetenzorientiertes, selbstorganisiertes Lernen. Sie beobachtet allerdings auch, dass jüngere (Mit-)Lernende sich eher durch Selbstorganisation und das Sich-

Verlassen auf die Kompetenzen der Lernenden überfordert und allein gelassen fühlen. Statt Kompetenzorientierung als Stärkung zu erleben, fühlen sie sich eher verunsichert, z. T. auch daran erinnert, was sie alles (noch) nicht können (vgl. T7). In anderen Fällen wird betont, dass SOL in jedem Alter eine Hinführung- und Gewöhnungsphase braucht:

„Am Anfang haben mir die Vorgaben, so die Orientierungen ein bisschen gefehlt. [...] Ich glaube, die Selbstorganisation, die sie hier so groß schreiben, [würde ich] am Anfang so nicht machen. Das sollte schrittweise gemacht werden“ (T10, S. 3).

Jüngeren Teilnehmenden wird eine größere Offenheit bescheinigt, sich auch auf nicht absehbare Prozesse einzulassen: *„Ich finde, Schüler sind offener als Leute in der Weiterbildung. Die sind sehr viel ängstlicher, finde ich und suchen eher nach Sicherheit“ (T8, S. 11).* Jahrelange Berufserfahrung unter anderen Vorzeichen als denen in der neuen Lernkultur macht ein Umlernen und Umdenken bei manchen Teilnehmenden offenbar schwierig.

Durch Rückmeldungen/Spiegelungen der Lehrenden und Mitlernenden, durch Selbstreflexion, Bilanzierungsinstrumente, reflexive Gruppensettings etc., die Teil der neuen Lernkonzepte sind, entwickeln Lernende ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen. Gleichzeitig erleben sie in kompetenzbasierten Settings starke Wertschätzung und das Gefühl, ernst genommen zu werden. Instrumente und Verfahren, die Mitsprache und Mitbestimmung ermöglichen (z. B. Lernkonferenzen, Evaluation, Reflexion und Feedback), geben diesem Ernstnehmen eine Struktur, einen institutionellen Rahmen. Feedbacks und Evaluationsbögen haben hier nicht nur Alibifunktion, sondern sind zentrale Elemente eines partizipationsorientierten Gesamtkonzepts. Dadurch, dass sich die Lernenden so über weite Strecken in den Lernprozess einbringen und ihn mitbestimmen können, sind die Prozesse nicht nur sehr nah an den Bedarfen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Die aktive Wissensaneignung im sozialen Setting, mit Beratung, Begleitung und zur Verfügung gestellter Expertise durch die Lehrenden wird von Lernenden und Lehrenden vielmehr als passend und nachhaltig wirksam erlebt und beschrieben.

Die geteilte Verantwortung für den Lernprozess befördert nicht nur die von den Lernenden wahrgenommenen persönlichen Lernerfolge, sie ist zudem förderlich für die Zunahme der Handlungssicherheit bei den pädagogisch Tätigen. Denn diese tragen nicht mehr allein die Last der Verantwortung für das Gelingen, die Passgenauigkeit und die Gestaltung des Lernens. Sie bekommen Rückmeldungen und Impulse, erfahren von konkreten Anliegen und Vorstellungen oder können den Teilnehmenden in der Gruppe weitgehende Planungen überlassen. Durch die in vielen Projekteinrichtungen eingeführten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen haben sie die Möglichkeit zum kollegialen Austausch und zur Einbettung des eigenen Handelns in gemeinsam entwickelte Konzepte, die gleichzeitig Orientierung und Struktur geben und offen sind für die Individualität der einzelnen Lehrenden und Lerngrup-

pen. Vor allem in den Lernberatungsprojekten wird geteilte Verantwortung von den pädagogisch Tätigen als Entlastung erfahren. Hier wurden spezielle Methoden erprobt, die eine systematische Rückmeldung und Mitsprache der Lernenden bei der Gestaltung des Lernens zum Ziel haben. Diese wurden von den pädagogisch Tätigen als nützlich erlebt, haben sich in ihren Augen bewährt, weil sie den Lernenden die Möglichkeit geben, konstruktiv an ihrem eigenen Lernen zu arbeiten, Lernsituationen und Gruppenprozesse zu analysieren, auf ihre Förderlichkeit zu überprüfen und zu überlegen, wer welchen Beitrag zur Verbesserung leisten kann, was eigene Beiträge dazu sein können (vgl. T9, S. 4). Auch die Lernenden schätzen die Möglichkeit, sich aktiv in die Gestaltung des Lernprozesses in der Organisation einzubringen:

„Also die Kursversammlungen, die waren gut. Am Anfang hat das die Leiterin gemacht, aber ganz bald schon haben wir die vorbereitet und abwechselnd moderiert. Da hat man dann gemeinsamen Rückblick gehalten, gemeinsam überlegt, was war gut, was müssen wir verändern. Und ganz wichtig war, dass man nur da auch Kritik am Verhalten von Lehrkräften vorbringen konnte. Da wurden Sachen angesprochen, wo man als Einzelne vielleicht nicht den Mut gehabt hätte, sie in direktem Gespräch zu sagen. Natürlich hat das auch die Gruppe weitergebracht, weil man darüber geredet hat, was untereinander nicht so gut lief“ (T10, S. 3).

Im Rahmen der neuen Lernkultur haben sie es gelernt, ihr eigenes Lernen konstruktiv zu reflektieren, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten und einzufordern, was ihnen für ihr Lernen wichtig ist, z. B. die fachliche Expertise der Lehrenden als Lernberater/innen bei konkreten Fragen und Themen (vgl. T8, S. 7).

Den Nutzen der kompetenz- und selbstorganisationsbasierten Lernkultur auf der Ebene der Lernergebnisse sehen Lehrende wie Lernende in der Entwicklung (beruflicher) Handlungskompetenz und Handlungssicherheit. Damit heben sie hauptsächlich (aber keinesfalls ausschließlich) Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsstärkung hervor – im Sinn einer Weiterentwicklung personaler und sozialer Kompetenzen (z. B. im Umgang mit Menschen, Verhalten in Gruppen, Selbstwahrnehmung und -präsentation; vgl. T10, S. 4), aber auch methodischer Kompetenzen (z. B. Selbstorganisation, Selbstreflexion, Selbst- und Prozesssteuerung usw.). Die häufigen Hinweise auf gelungenen Praxisbezug und die Passgenauigkeit für die eigenen Lerninteressen und -wege, aber auch die Auseinandersetzung mit und bewusste Entscheidung für bestimmte Lehr-/Lernformen in Abhängigkeit von den Lerninhalten (große Wertschätzung von Projektarbeit, aber auch von Vorträgen/Einführungen als Basis für das Weiterlernen) zeigen, dass die Lernenden nicht nur einen Nutzen für sich als Person sehen, sondern auch dass fachliches Lernen in der neuen Lernkultur mit ihren Prinzipien und Gestaltungsmerkmalen einen wichtigen Platz hat und häufig besser gelingt.

Ein wesentlicher Faktor für die Erfahrung eines guten oder gelingenden Lernens, des Erlebens von Lernerfolgen in der neuen Lernkultur ist offenbar der Kompetenzblick der jeweiligen Beteiligten aufeinander. Lehrende stärken mit ihrem an Kompetenzen orientierten Umgang mit Lernenden nicht nur deren Wahrnehmung in Richtung eines positiven Selbstbildes, Kompetenzorientierung überträgt sich auch auf die Lernenden und ihre Sicht der Lehrenden: Sie nehmen die Lehrenden einerseits als Vorbild für den Umgang untereinander und als Unterstützung oder Stärkung wahr und erkennen den Wert und die Leistung des Handelns der Lehrenden deutlicher: Gruppenarbeit ist für Lehrende „*eher schwerer, weil ja verschiedene Gruppen arbeiten und irgendjemand braucht immer Hilfe*“ (T4, S. 4), „[...] *die nehmen dich ernst*“ (T10, S. 4), jeder Einzelne ist wichtig (vgl. T4, S. 4). Das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird offener: Lernende nehmen den Lehrenden stärker als Berater wahr und haben weniger Hemmungen, den Lehrenden als Berater zu nutzen. Es ergibt sich ein Variationsspielraum im Rollenverhalten, der weitgehend positiv wahrgenommen wird. Aber auch hier kann es zu Verunsicherungen kommen, wenn die Rollen von Lehrenden und Lernenden jeweils unterschiedlich interpretiert werden, wenn z. B. unterschiedliche Verständnisse von Transparenz und Partizipation vorliegen, an die entsprechende Erwartungen auf beiden Seiten geknüpft sind (vgl. T9, S. 3).

Insgesamt werden die pädagogisch Tätigen von den Lernenden als professioneller und förderlicher in ihrem Handeln bezüglich des Lernens wahrgenommen. Dies bestätigt den Anspruch und die Beobachtung der Lehrenden, mit den neuen Lernkonzepten zu einem individuelleren, passgenaueren Lernen und zu einem positiveren Erleben von Lernprozessen beizutragen. Allerdings ist diese Einschätzung weniger positiv in Einrichtungen, in denen die Teilnehmenden auf Grund fehlender Perspektiven wenig motiviert sind, und auch dort, wo hauptsächlich von außen gesetzte Rahmenbedingungen einen biographiebezogenen Blick auf Kompetenzen, Individualisierung und Flexibilisierung durch zeitliche Begrenzung, inhaltliche und methodische Vorgaben und große Gruppen nicht erlauben oder zumindest deutlich erschweren.

4.3 Spezifischer Nutzen der Zusammenarbeit in den Projektverbänden und mit der wissenschaftlichen Begleitung

4.3.1 Perspektive der Leitung

Aus Sicht der Leitungspersonen haben die Beteiligung an einem Projektverbund und die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung in den Weiterbildungseinrichtungen zur Schärfung des eigenen Ansatzes und seiner theoretischen Fundierung beigetragen und die Vernetzung befördert.

Einhellig gewürdigt wurden von unseren Gesprächspartnern die Konstruktion von Projektverbänden der Gestaltungsprojekte und die damit einhergehende Verpflichtung zu Arbeits-treffen, Erstellung von Berichten, Präsentationen u. Ä. Je nach Programmschwerpunkt fiel die Nutzeneinschätzung bezüglich der wissenschaftlichen Begleitung dagegen differenzierter aus.

Übereinstimmend wurden vom einbezogenen Leitungspersonal folgende Aspekte positiv hervorgehoben:

- die Schaffung von Reflexionsmöglichkeiten über die eigene Arbeit,
- die Versorgung mit vertiefenden und weiterführenden Informationen und mit wissenschaftlicher Literatur,
- der Austausch mit anderen, der zum Teil zu intensiveren und noch heute bestehenden Kontakten zwischen beteiligten Einrichtungen geführt hat.

Als Bereicherung wurden die Projekttreffen z. B. dahingehend beschrieben, dass es „*sehr anregend [war,] mitzubekommen, wie andere Träger arbeiten*“ (P7, S. 21). Dabei wurde vereinzelt gerade die Konfrontation mit unterschiedlichen Ansätzen innerhalb eines Verbundes als effektiv eingeschätzt:

„[...] und dann eben halt den Austausch tatsächlich auch. Es ist ja häufig so, wenn man in bestimmten Bereichen arbeitet, dass man isoliert dann auch ist und dieser Austausch nicht so stattfindet. [...] Das fand ich eigentlich ganz effektiv. Und dass das auch über einen längeren Zeitraum war. Und eben halt, weil das unterschiedliche Ansätze und unterschiedliche Projekte waren. Das finde ich ganz gut daran. Ich kann mich natürlich auch irgendwie austauschen mit Projekten, die ähnliche Struktur oder Inhalte haben. Aber da kommt nicht viel bei rüber, weil da weiß jeder eigentlich, was da abläuft“ (L7, S. 7).

Die für ihn eher ambivalenten Effekte der Projekttreffen betonte ein Gesprächspartner, für den im Vergleich mit anderen Projekten die defizitären Bedingungen und Handlungsbedarfe in der eigenen Einrichtung besonders deutlich sichtbar geworden sind:

„Na ja, das war schon ein Nutzen, aber so eine Art quälerischer Nutzen auch, weil ich natürlich durch den Kontakt mit diesen vielen anderen Berufsgruppen und [...] ja dann immer zurückgekehrt bin hierher und gesehen habe [...] Mensch, wir machen hier eine Menge Aufgaben, für die wir ganz schlecht eigentlich ausgestattet sind, so personell, organisatorisch auch und was weiß ich, dann ist das nicht unbedingt ein schöner Nutzen, es ist einer, aber das Gefühl in mir selber war nicht unbedingt so sonderlich glücklich, einfach, was mir durch diesen Projektverbund, auch zum Teil durch diese vielen Berufsgruppen und Kontakte klar wurde: Mensch, wir sind abgeschlagen. Diese Zeit, die ich hier ja auch mitbegleitet hab, das war uns hier schon auch manchmal klar, und in dem Projekt wurde es halt einfach noch mal deutlicher: Wir sind abgeschlagen, wir haben keine Modelle, wir haben keine didaktischen Modelle, wir haben überhaupt kein Modell von Erwachsenenbildung, wir haben kein gutes Organisationsmodell, wir haben gar nichts eigentlich und machen hier trotzdem so weiter, als könnte man einfach eine Einrichtung so betreiben. Das ist der Nutzen gewesen, es hat mich also hier bedrängt und aufgerüttelt“ (L1, S. 5).

Die wissenschaftliche Begleitung hat aus Sicht einiger Gesprächspartner (L5, L7) vor allem die Chance geboten, *„nicht zu schnell in so pragmatischen Überlegungen hängen zu bleiben“* (L5, S. 3) und theoriegeleitet und wissenschaftlich fundiert den eigenen Ansatz weiterzuentwickeln, ohne zu schnell auf Ergebnisse aus zu sein.

Von Leitungskräften der Weiterbildungseinrichtungen im Projektverbund OE/PE, mit denen wir Gespräche führten, wurde dagegen kritisiert (L8, L3, P6), dass die aus ihrer Sicht mit der Supportstruktur im Verbund gegebenen Potentiale nicht oder nur *„deutlich suboptimal“* (P6, S. 15) ausgeschöpft worden sind. Wesentlich dazu beitragen haben demnach der Wechsel der wissenschaftlichen Begleitung während der Programmlaufzeit und die aus Sicht von Beteiligten unklaren Rollen von wissenschaftlicher Begleitung und Programmleitung im Gesamtsetting. Diese Umstände hätten nicht nur zu *„Irritationen“* geführt, sondern auch nicht unerheblich Arbeitsenergie gekostet und Ressourcen für die Kooperation mit diesen Supportstrukturen gebunden.

Durch die Beteiligung am LiWE-Programm und die dadurch zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen und Supportstrukturen ist es in den Weiterbildungseinrichtungen gelungen, vielfältige Veränderungsprozesse in Richtung auf die Etablierung einer neuen Lernkultur anzustoßen oder zu unterstützen. Dementsprechend betont ein Leiter in seinem Resümee:

„Es war eine gute Unterstützung in diesem Veränderungsprozess. [...] und da bin auch sicher, auch ohne das Projekt wären wir heute an einer anderen Stelle als vor drei Jahren, ganz eindeutig. Und zwar nicht nur sozusagen alleine ökonomisch im Sinn von reduziertem Personal, sondern auch ganz klar in der Ausrichtung von der

Angebots- zur Nachfrageorientierung. Also, mit Sicherheit. So. Es ist uns leichter gefallen, so würde ich sagen, also weil das eben auch so von der – jetzt hätte ich fast gesagt, vom Mentalen her – einfach gut vorbereitet war“ (L5, S. 7).

Auch das Bewusstsein über Veränderungsnotwendigkeiten und -potentiale haben die Projekte und Verbände offenbar geschärft:

[Der Verband] „hat deutlich gemacht den Bedarf und die Möglichkeit von Innovationen in der Organisation und für die Einzelnen. Aus meiner Sicht ist der zweite große Nutzen [...] oder man könnte auch sagen: Kundenorientierung ist deutlich belebt worden durch dieses Projekt. Und ein dritter Satz könnte sein: Irgendwas mit Zukunftsfähigkeit [...] Durch das Projekt ist klar geworden: Man kann sich nicht abschotten, man kann sich nicht zumachen. Wenn man sich zukünftigen Entwicklungen stellen will, dann ist es unverzichtbar, dass man schaut, was machen andere und was bringen einem auch andere Professionen an neuen Ideen, an Kritiken, an neuen Entwicklungsmöglichkeiten“ (L1, S. 16).

Im Einzelnen stellten unsere Gesprächspartner folgende konkrete Nutzenaspekte der LiWE-Projekte heraus:

- Unterstützung bei der Einführung neuer Lernkonzepte, Angebote, Serviceleistungen in den Einrichtungen,
- Verbesserung des Images der Weiterbildungseinrichtungen und zum Teil der Marktposition,
- Abgabe von Verantwortung der Leitung bzw. mehr Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeitenden im Kontext veränderter Organisations- und Arbeitsstrukturen,
- Erhöhung von Kooperationen und kollektiven Formen der Reflexion und des Von- bzw. Miteinanderlernens der Mitarbeitenden,
- Stärkung und Erweiterung der Führungsverständnisses der Leitungskräfte,
- Unterstützung der Profilierung pädagogischer Konzepte durch Supportleistungen in den Verbänden.

Stolpersteine auf dem Weg zur Nachhaltigkeit

Zugleich verweisen die Gespräche aber auch auf eine Reihe von Problemen und Dilemmata, bezogen auf die angestrebte Nachhaltigkeit der Projekte. Diese (potentiellen) Grenzen werden sowohl durch interne Voraussetzungen in den Weiterbildungseinrichtungen markiert als auch durch die aktuellen externen Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung.

Interne Probleme bei der Sicherung der Nachhaltigkeit von Projektergebnissen scheinen beispielsweise dort auf, wo der anvisierte Transfer und Ausbau lern- und kompetenzförderlicher Konzepte innerhalb einer Einrichtung am Widerstand von Verantwortungsträgern und anderen Kollegen gegen Innovationen und am Festhalten an tradierten Strukturen und Prozessen scheitert.

Zumindest potentielle „Stolpersteine“ liegen dort, wo die im Grundsatz positiv konnotierte Abgabe von Verantwortung an Mitarbeitende und die Nutzung ihrer Kompetenzen und Potentialen drohen von diesen tendenziell als Überforderung und Überlastung erfahren zu werden.

Als gravierender erweisen sich den Gesprächen zufolge jedoch die Beeinträchtigungen durch aktuelle externe Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen: Wegfall bzw. Kürzung von Mitteln führen zur Beschränkung von Ressourcen, zu größerer Arbeitsdichte und Arbeitsbelastung. Dadurch wird z. B. der Erhalt der für Entwicklungsprozesse als bedeutsam erfahrenen Kommunikations- und Kooperationsforen von Mitarbeitenden erschwert oder die Schaffung einer im Hinblick auf die Nachhaltigkeit eigentlich als sinnvoll und notwendig erachteten Stelle eines Personal- und Organisationsentwicklungsverantwortlichen aus finanziellen Gründen nicht umgesetzt.

Vor allem im Bereich der durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten beruflichen Weiterbildung stellen sich neue Anforderungen an die Planung und Gestaltung von Maßnahmen, die aus Sicht unserer Gesprächspartner vor allem zu Lasten der pädagogischen Qualität gehen und den im LiWE-Kontext verfolgten Leitprinzipien und programmatischen Ansätzen zuwider laufen. Dieses aus seiner Sicht grundsätzliche Passungsproblem unterschiedlicher (politischer) Ziel- und Handlungsstränge im Weiterbildungsbereich formuliert ein Leiter in seiner diesbezüglich eher kritischen Bilanz wie folgt:

„Also wahrzunehmen, dass im Grunde genommen solche grundlegenden pädagogischen Überlegungen oder konzeptionellen Überlegungen, wie sie über QUEM ausgelöst oder noch mal fokussiert oder aufgenommen worden sind, eigentlich keine Rolle mehr spielen. [...] Wo man aber ganz klar gucken muss, dass diese Rahmenbedingungen eher genau ins Gegenteil verweisen. Also, wo Rahmenbedingungen, also gesellschaftlicher Auftrag und wissenschaftliche Orientierung oder auch Forschungsorientierung offensichtlich nicht synchron laufen und damit auch die Frage zu stellen

ist, inwieweit Dienstleistungsfunktionen, die dann solche Stützungsstrukturen wie QUEM sie war oder noch ist, an der Stelle auch ein Stückchen Legitimität eingebüßt haben" (L6, S. 22 f.).

Hier wird ein grundsätzliches Dilemma der Projekt- und Modellversuchsansätze deutlich. Wenn Projekte in ihrer Zielerreichung erfolgreich waren, kann ein nachhaltig wirksamer Transfer in die Breite nur gelingen, wenn ein Mindestmaß der Bedingungen gegeben ist, die den Projekt- oder Modellversuchserfolg ermöglicht haben. Gerade die LiWE-Projekte haben eine Fülle wichtiger Erkenntnisse geliefert; sie haben natürlich auch neue Forschungsfragen aufgeworfen. Aber vorrangig stellt sich das Problem, dass wir im Feld einer neuen, SOL-basierten, Lernkultur wenig Erkenntnis-, aber umso größere Umsetzungsdefizite haben. Betrachtet man die aktuelle Entwicklung in den Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsagenturen im SGB III- und SGB II-Bereich, drängt sich der Verdacht auf, dass innovative Projekte oder Modellversuche weniger zur Veränderung und Optimierung der Bildungspraxis dienen als vielmehr zur Legitimierung politischen Handelns, das letztlich ohne Konsequenzen bleibt. Wenn berufliche Weiterbildung, die von den Arbeitsagenturen gefördert wird, sich auf kostengünstige, zeitlich kurze Angebote beschränkt, bleibt kein Raum für das Etablieren einer neuen Lernkultur. Für die Projektbeteiligten, ihre wissenschaftlichen Begleitungen und das Programmmanagement ergibt sich damit zunehmend die Notwendigkeit der mentalen Selbstüberlistung, um dem eigenen Tun den erforderlichen Sinn zu verleihen.

4.3.2 Perspektive der pädagogisch Tätigen

In zwei Projektverbänden heben die befragten pädagogisch Tätigen die Bedeutung des Austauschs mit den anderen Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung hervor. Dieser diente einerseits der Selbstvergewisserung über das eigene Projekthandeln, gab hier Sicherheit und Bestätigung, andererseits wird der Austausch mit Personen, die ähnliche Arbeits- und Denkprozesse durchlaufen, als „Mehrwert“ angesehen. Positiv bewertet werden die konstruktiven Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitung, die die Projektprozesse mit einem externen Blick beurteilen konnte. Darüber hinaus boten die Projektverbände kontinuierlich die Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbstreflexion, was von den Befragten als positiver Druck erlebt wird. Auf der Reflexionsebene der Projektverbände haben die Befragten ihr Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen steigern und mehr professionelle Sicherheit erlangen können. In manchen Fällen haben sich innerhalb des Projektverbands nachhaltige Kontakte der Einrichtungen und Personen untereinander ergeben. Dies wird vor allem in dem Projektverbund als besonderer Nutzen betont, in dem die Befragten die Möglichkeiten zu bilateralem Austausch, Reflexion und Zusammenarbeit in den Verbundtreffen als nicht ausgeschöpft empfunden haben. Hier ist eine Kooperation entstanden, die vom

Erfahrungsaustausch über die jeweiligen Projektprozesse und vom konzeptionellen Austausch bezüglich Maßnahme- und Strategieplanungen getragen wird. Besonders wichtig ist diesen Einrichtungen, dass über den informellen Weg auch Mitarbeitende am einrichtungsübergreifenden Prozess beteiligt wurden, die in die offiziellen Projektforen, bei denen sich ausschließlich die Projektverantwortlichen mit der wissenschaftlichen Begleitung trafen, nicht einbezogen waren. Dieses Vorgehen wird auch von den nur intern im Projekt beteiligten Mitarbeitenden, die nicht mit der wissenschaftlichen Begleitung direkt zusammengearbeitet haben, als Bereicherung wahrgenommen.

Der Nutzen, der sich aus der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung ergeben hat, wird von den Projektverbänden unterschiedlich eingeschätzt: Es gibt Projekte, für die die wissenschaftliche Begleitung eine große Bedeutung für den eigenen Entwicklungsprozess hatte, indem sie Prinzipien und Gestaltungselemente der kompetenz- und selbstorganisationsbezogenen Lernkultur vorgelebt hat. Die so gestalteten Gruppenprozesse in den Verbänden wurden hier als lernhaltig und lernfördernd erlebt. Einzelne Befragte wurden durch die wissenschaftliche Begleitung motiviert, das eigene Weiterlernen auch auf theoretischer Ebene aktiv zu betreiben. In einem Projektverbund gestaltete sich die Rollenklärung in der vom Programmbereich zur Verfügung gestellten Supportstruktur reibungsvoll, führte zu Irritationen, Findungsprozessen und Zerreißproben. In diesem Fall wurde nicht nur die Gestaltung der Gruppenprozesse (phasenweise) als optimierungsbedürftig empfunden, die Zusammenarbeit wurde hier auch weitgehend auf einer inhaltlichen Ebene wahrgenommen, bei der Reflexions- und Klärungsprozesse eher von der Programmatik aus gedacht wurden als von den Interessen, Erfahrungen und Entwicklungen der Akteure in der Praxis aus. Dadurch konnten aus Sicht der entsprechenden Befragten wesentliche Potentiale der Zusammenarbeit nicht genügend zur Entfaltung kommen. Die Beteiligten dieses Projektverbunds sahen sich in dem Dilemma, dass Gestaltungsfreiheit zwar ein zu Grunde liegendes Prinzip der Arbeit sein sollte, gleichzeitig aber ein programmatischer Rahmen mit bestimmten Grundvorstellungen bezüglich Lern- und Arbeitskultur vorgegeben war.

Insgesamt überwiegt allerdings der positive Eindruck, dass die Arbeit in den Projektverbänden und mit den wissenschaftlichen Begleitungen förderlich und bereichernd war.

4.3.3 Perspektive der Lernenden

Da in den meisten Projektverbänden die wissenschaftlichen Begleitungen aus ihrer dort jeweils etablierten Rolle heraus vor allem mit den pädagogisch Tätigen oder den leitenden Personen direkten Kontakt hatten, gibt es wenig Rückmeldungen zum Nutzen der Einbettung von Lernenden in Projektverbände oder in das Gesamtprogramm. In Einzelfällen haben die

Lernenden allerdings die wissenschaftliche Begleitung (vor allem die der Lernberatungskonzepte) in Lernsituationen kennen gelernt und von der eingebrachten Expertise und Außenperspektive profitiert. In einem Fall waren die Teilnehmenden durch die besondere Projektkonstellation auch in die Treffen und Foren des Projektverbundes integriert. Sie lenkten so einerseits den Blick über den Bereich des eigenen Lernens im Projekt hinaus und konnten andererseits den Beteiligten im Projektverbund Einblick in die direkte Praxis geben. Dieser Nutzen von Expertise und Reflexionsräumen wurde von den Lernenden jeweils positiv erlebt.

5. Schlussfolgerungen

5.1 ... für eine Bildungspolitik, die auf Selbstorganisation und Kompetenzorientierung im Lernen setzt

„In einer neuen Lernkultur spielen Weiterbildungseinrichtungen eine bedeutsame Rolle, aber sie müssen ein neues Selbstverständnis im Geflecht unterschiedlicher Lernstrategien und Lernformen entwickeln. Sie werden von Bildungsanbietern zu Dienstleistern, die unterschiedliche Lernangebote erarbeiten. Die Individuen, die unterschiedliche Lernwege und Lernstrategien einschlagen, brauchen solche differenzierten Lernangebote und Lernimpulse, die den modernen Entwicklungen von Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Kultur folgen“ (Berliner Erklärung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung 2001, S. 69).

In der Studie ist deutlich geworden, wie dieser geforderte Wandel in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen vollzogen wurde und wie sich der Wechsel weg von der Stoff- und hin zur Lernendenzentrierung gestaltet hat. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Bildungspolitik dabei ihre Unterstützungsfunktion zur Etablierung einer neuen Lernkultur nicht hinreichend wahrnimmt. Bildungspolitik scheint gegenüber anderen Politikfeldern trotz aller Postulate von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens nachrangig zu sein. Im Bedarfsfall werden ihre Interessen der Finanzpolitik und anderen Politikfeldern untergeordnet, obwohl die OECD empirisch nachgewiesen hat, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Bruttoinlandsprodukt je Einwohner und den Bildungsausgaben je Teilnehmendem besteht (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 9), Bildung also vorrangig als rentable Investition zu begreifen ist.

Aus der Studie wird deutlich:

- In vielen Weiterbildungseinrichtungen ist das Mindestmaß an Planungs- und Perspektivsicherheit für Beschäftigte und Organisation nicht gegeben. Damit fehlt die Voraussetzung, neue Wege einzuschlagen, die immer auch mit einem gewissen Risiko behaftet sind. Sich intensiv mit Möglichkeiten einer neuen Lernkultur auseinanderzusetzen, ist dann nicht mehr möglich, wenn Beschäftigte und Organisation in einen ständigen Kampf um das Überleben verstrickt sind.
- Arbeitsverdichtung und Arbeitsbelastung der pädagogisch Tätigen führen dazu, dass die individuellen und organisationalen Belastungsgrenzen erreicht werden. Wenn Kommunikation, Kooperation und Reflexion keine Räume in der Organisation haben, wird der mögliche Nutzen neuer Lernkonzepte für pädagogisch Tätige, Lernende und die Organisation „verschenkt“.
- Mit der Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und den Nutzen neuer Lernkonzepte entstehen Fortbildungsbedarfe. Auch in der Bildungspolitik besteht Konsens, dass der

Bedarf an Professionalisierung der pädagogisch Tätigen angesichts der neuen Anforderungen steigt. Gleichzeitig stehen dafür immer weniger zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Wenn dahinter die Auffassung steht, Fortbildung sei eine Bringschuld der pädagogisch Tätigen, ist das dem Transfer der neuen Lernkultur in die Breite nicht förderlich.

- Eine auf Selbstorganisation orientierte Lernkultur erfordert ein Abschiednehmen von der Vorstellung geschlossener Curricula. Geschlossene Curricula scheinen zwar Sicherheit gebend und orientierend zu sein, unterliegen aber dem Fehlschluss des Nürnberger-Trichter-Modells, nach dem das Vermittelte bei jedem Lernenden in gleicher Weise ankommt und verarbeitet wird. Geschlossene Curricula schränken auch die Möglichkeit ein, unterschiedliche Lernwege und Lernstrategien einzuschlagen. Nicht zuletzt erlauben sie nur sehr eingeschränkt die Umsetzung der handlungsleitenden Prinzipien der Interessen- und Partizipationsorientierung. Zudem bedarf es auch neuer Formen der Zertifizierung. Traditionelle Prüfungen versuchen Wissen zu erfassen und bewerten, was von dem vermittelten Wissen „behalten“ wird. Kompetenzerwerb, der sich als entsprechend nachhaltig erweist, ist mit der klassischen Prüfungsform nicht erfassbar. Hier ist von der Bildungspolitik Unterstützung für die Wissenschaft zu leisten, wenn es um die Entwicklung von Prüfungsformen geht, die einer neuen lernerorientierten Lernkultur angemessen sind.
- Die derzeitige Orientierung in den von den Arbeitsagenturen geförderten Maßnahmen, insbesondere im SGB-III-Bereich, ist problematisch. Der Eindruck, es gehe nicht mehr um Qualifizierung oder gar Kompetenzerwerb, sondern um Verwahrung, wie ihn verschiedene pädagogisch Tätige in der Studie äußern, scheint begründet zu sein. Kurzfristige Feststellungsmaßnahmen anstelle längerfristiger Qualifizierung und die Konzentration der Qualifizierungsangebote auf die sog. arbeitsmarktnahen Gruppen befördern die langfristige Exklusion jener Gruppen, deren Bildungsvoraussetzungen ungünstig sind und die intensiverer Beratung und Betreuung bedürfen. Wenn es ein pädagogisch Tätiger als „zynisch“ beschreibt, dass offensichtlich ein erheblicher Teil der Langzeitarbeitslosen gesellschaftlich abgeschrieben wird, dann ist ein begründeter Widerspruch kaum möglich.

5.2 ... für die Gestaltung bildungspolitischer Programme zur Implementierung neuer Lernkonzepte

Es mag auf den ersten Blick befremden, dass im Kontext einer solchen Studie wie der vorliegenden auch Konsequenzen für die Gestaltung bildungspolitischer Programme gezogen werden. Aber der Zusammenhang zwischen dem Gelingen dieser neuen Lernkonzeption als Nutzensvoraussetzung, seien sie auf Lernende oder auf Organisation ausgerichtet, und dem Programmmanagement, das diese Konzepte gefördert und begleitet hat, ist so evident, dass sich ein genauerer Blick darauf lohnt, welche Rolle das Programmmanagement in den untersuchten Projektvorhaben innehatte. Der von allen involvierten Akteuren beschriebene Nutzen der Projekte konnte sich auch deshalb einstellen, weil das LiWE-Programmmanagement Voraussetzungen geschaffen und Rahmenbedingungen gesetzt hatte, die es den Projektbeteiligten ermöglichten, in ihrem jeweiligen Kontext neue Wege zu einer kompetenzförderlichen Lernkultur zu erproben. Dabei waren Suchbewegungen möglich; der Verzicht auf klare und eindeutige Weg-Ziel-Vorgaben hat es erlaubt, ergebnisoffen vorzugehen und nicht jeden Umweg als Scheitern bewerten zu müssen, sondern ihn als möglichen Lernanlass anzusehen. Das Programmmanagement hat sich als Mitsuchender begriffen mit der handlungsleitenden Einsicht, dass pädagogische Prozesse nur begrenzt plan- und steuerbar sind. Erst dadurch wurde die Vielfalt ermöglicht, die notwendig ist, um neue Lernkulturen entstehen zu lassen. Andere bildungspolitische Programme, mit denen die Autoren über lange Jahre Erfahrungen gesammelt haben, kranken oft daran, dass sie gewünschte Ergebnisse im Vorfeld definieren und zu Projektbeginn klare Aussagen über die einzelnen Projektschritte erwarten. Damit wird jede Planabweichung, die in einem so dynamischen Feld wie der Weiterbildung fast zwangsläufig ist, als Fehler des Projekts und damit tendenziell als Scheitern begriffen. Derartige Programme tendieren dazu, nur das zu finden, was explizit gesucht wurde, und unbeabsichtigten „Kollateralnutzen“ erst gar nicht wahrzunehmen. „Das Sich-Bescheiden einer Überprüfungslogik konventioneller Forschung reduziert die sozialwissenschaftliche Forschung auf eine Arabeske der Gesellschaft, die keine Veränderungsrelevanz aufweist“ (Trier 2003, S. 41). Vergleichbares lässt sich für das traditionelle Programmmanagement in vielen bildungspolitischen Programmen sagen. Das LiWE-Programmmanagement hat sich – basierend auf dem Verständnis eines handlungsforschenden Ansatzes – einer Entwicklungslogik verschrieben, in die alle beteiligten Akteure einbezogen waren. Für zukünftige Programmvorhaben ist daraus abzuleiten, dass das Programmmanagement das Vorhaben als gemeinsame Suchbewegung aller involvierten Akteure versteht und Umwege, aber auch Irrwege nicht als Scheitern begreift, sondern als notwendigen Bestandteil von Entwicklungsarbeit. Grundvoraussetzungen sind dabei allerdings ein gewisses Maß an Vertrauen in die Projektbeteiligten und die Entwicklung einer Arbeitskultur, die ein gemeinsames Arbeiten „auf

Augenhöhe“ ermöglicht und sich von implizierten Hierarchien zwischen Programmmanagement, wissenschaftlicher Begleitung und Bildungspraxis verabschiedet.

5.3. ... für Forschungsperspektiven zu einer neuen Lernkultur

Im Fazit einer breit angelegten Untersuchung zum Lernen Erwachsener wird angemerkt, dass „es wichtig wäre, die Befunde durch qualitative Erhebungsverfahren weiter abzusichern, denn Bewusstseinskonstrukte lassen sich in einer quantitativen, weitgehend mit geschlossenen Fragen arbeitenden Erhebung nur in Grenzen erfassen“ (Schiersmann 2006, S. 92).

Mit unserer hier vorliegenden Studie ist ein erster bescheidener Ansatz gemacht, dieses Forschungsdefizit aufzuarbeiten, und das dabei eingesetzte qualitative Erhebungsverfahren hat sich als brauchbarer Weg erwiesen, derartige Vorhaben anzugehen. Obwohl nur ein sehr kleiner Teil einer heterogenen Lernerenschaft in den Blick genommen werden konnte, findet sich eine Fülle von Hinweisen darauf, in welchen Feldern zukünftige Forschungsvorhaben anzusiedeln sind. Bei den lernenden Erwachsenen wäre insbesondere die These von der Wirkmächtigkeit negativer Schulerfahrungen auf die Bereitschaft zum Weiterlernen im Erwachsenenalter genauer zu überprüfen. Einige Aussagen stellen diese These in Frage. Es scheint eher so zu sein, dass ein auf Selbstorganisation basierendes kompetenzorientiertes Lernen, das an den Lerninteressen der Individuen anknüpft und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Lernen bietet, als positive Kontrasterfahrung empfunden wird und die schulisch vermittelte Einschätzung, kein „guter Lerner“ zu sein, widerlegt.

Diese Annahmen bedürfen weiterer Forschung, wobei insbesondere in qualitativen Verfahren genauer zu untersuchen wäre, ob hier geschlechtsabhängige Differenzierungen zu beobachten sind und weiterbildungsbewusste Lernende eher bei den Frauen, weiterbildungsdistanzierte Lernende eher bei den Männern dominieren.

Mit Bezug darauf, dass im „Hinblick auf die Dimension der Selbststeuerung in verschiedener Hinsicht ein erheblicher Forschungsbedarf besteht“ (Schiersmann 2006, S. 92), liefert diese Studie relevante Erkenntnisse, an denen zukünftige Forschung anknüpfen kann, insbesondere die Frage, welche Dimensionen der Selbststeuerung (vgl. Klein/Reutter 2003, S. 37), im Lernen weiterbildungsbewusster bzw. weiterbildungsdistanzierter Erwachsener eine Rolle spielen.

Die in der Studie deutlich gewordene Wechselwirkung zwischen der Kompetenzorientierung der pädagogisch Tätigen, der Erfahrung der Wertschätzung durch Leitungspersonen und dem Selbstbewusstsein der Lernenden bedarf weiterer Forschung, vor allem im Hinblick auf Lernende mit eher geringen Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Die Studie liefert eine

ganz Reihe von Hinweisen, dass gelebte Kompetenzorientierung den Schlüssel für mehr Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernen Erwachsener darstellt.

Literatur

Letzter Zugriff auf alle Online-Dokumente – sofern nicht anders angegeben – am 20. Dezember 2007.

- AG QUEM (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung '98 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a.
- AG QUEM (Hrsg.) (2001): Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung (QUEM-Report 67). Berlin
- AG QUEM (Hrsg.) (2001a): Berliner Erklärung: Innovation und Lernen – Lernen im Wandel. In: AG QUEM (2001), S. 67–70
- AG QUEM (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung 2002 – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster/New York
- AG QUEM (Hrsg.) (2003): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, PE/OE-Konzepte (QUEM-Report 76, Teil I und Teil II). Berlin
- AG QUEM (Hrsg.) (2004): Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung (QUEM-Report 87). Berlin
- AG QUEM (Hrsg.) (2005): Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte (QUEM-Report 90). Berlin
- Alheit, P. (2004): Keine Chance für engen Nutzenkalkül (Interview). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 26–29
- Ahrens, D. (2005): Weiterbildungseinrichtungen im Wandel: Trends ihrer Transformation (unveröff. MS). Bremen
- Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Aulerich, G. (2003): Der Themenbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im Programm „Lernkultur-Kompetenzentwicklung“ In: AG QUEM (2003), S. 5–32
- Aulerich, G. (2005a): Anregungen aus theoretischen Konzepten – Erfahrungen aus Gestaltungsprojekten In: Baldauf-Bergmann/Küchler/Weber (2005), S. 189–194
- Aulerich, G. (2005b): Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ In: QUEM-Report 2005, S. 13–20
- Aulerich, G., u. a. (1999): Konturen eines regionalen Netzwerks. In: QUEM-Report 59, S.141–161.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen. In: AG QUEM (2002), S. 69–140
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge, M./Schiersmann, C. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die neue Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (1998), S. 15–87
- Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. von/Weber, C. (Hrsg.) (2005): Erwachsenenbildung im Wandel. Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler
- Bardmann, T. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt a. M.
- Behringer, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler

- Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.) (2003): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld
- Berichtssystem Weiterbildung IX, 2005
- BMBF (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Dokumentation des KAW-Kongresses vom 4.–6. November 1998. Bonn
- BMBF (Hrsg.) (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Berlin
- BMBF (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin
- Bogner, A./Littig, B. u. a. (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen
- Bogner, A./Menz, W. (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner/Littig u. a. (2002), S. 7–29
- Bortz, J./Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u. a.
- Brandt, P. (2004): Stichwort: Nutzen von (Weiter-)Bildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 24–25
- Brüning, G. (1997): Lernende Organisation. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 41
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2002): Arbeitsstatistik 2001. Nürnberg
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): ANBA, H. 2. Nürnberg
- Decker, F. (1979): Lernende Organisation? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 25–28
- Dierkes, M. (Hrsg.) (2001): Handbook of Organisational Learning and Knowledge. Oxford
- Dietrich, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld
- Dietz, K.-M. (2001): Dialog – Die Kunst der Zusammenarbeit. Heidelberg
- Dietz, K.-M. (Hrsg.) (2004): Leben im Dialog. Perspektiven einer neuen Kultur. Heidelberg
- Dohmen, G. (1999): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In: BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, S. 39–94
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Faulstich-Wieland, H. u. a. (Hrsg.) (1997): Themenschwerpunkt: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, DIE Frankfurt/M H. 39, S. 59-69
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek
- Foerster, H. von u. a. (1998): Einführung in den Konstruktivismus. München
- Forneck, H. J. (2004): Rundgänge des Lernens – eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich/Ludwig, S. 246–255
- Friebel, H. (2001): Lebenslanges Lernen für die Differenz? Bildung und Weiterbildung in Deutschland. Hamburg
- Froschauer, U./Lueger, M. (2002): ExpertInnenengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In: Bogner/Littig u. a. (2002), S. 223–240

- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer/Botzat/Meisel (2001), S. 233–270
- Gläser, J./Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden
- Glaser, B./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u. a.
- Gnahs, D. (2004): Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In: Faulstich/Ludwig (2004), S. 92–99
- Hasselhorn, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F. u. a. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen, S. 41–53
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden
- Heuer, U. (1993): Ich will noch was anderes! Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung – Weiterbildungsabstinenz und die Förderung nach lebenslangem Lernen. Münster
- Holzkamp, K. (1982): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York
- Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold, R. (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S. 21–30.
- Kaiser, L. C. (2003): Entstandardisierte Erwerbsmuster im europäischen Vergleich. Eine empirische Analyse für fünf Länder unter besonderer Berücksichtigung von Deutschland (Dissertationsmanuskript). Köln
- Kassner, K./Wassermann, P. (2002): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner/Littig u. a., S. 95–112
- Kejcz, Y. u. a. (1980): Lernen durch Erwerb von neuen oder veränderten Wertmaßstäben (BUVEP-Endbericht, Band 7). Heidelberg (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung)
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin
- Klein, R. (2005a): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler, S. 29–40
- Klein, R. (2005b): Prozessbegleitende Lernberatung – Argumente und Empfehlungen aus der Praxis für die Praxis. In: AG QUEM (Hrsg.), S. 150-178
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Klein, R./Reutter, G. (2003): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik-Voraussetzungen, Chancen und Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 170–186

- Knowles, M. (1980): *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers* (4th ed.). Englewood Cliffs
- Köhler, R. u. a. (2001): *Erfolgsfaktor Marke – Neue Strategien des Managements*. München
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld
- Krems, Burkhardt (2007): *Unternehmenskultur/Organisationskultur*. Online: <http://www.olev.de/uv/untkultur.htm>
- Küchler, F. von/Schäffter, O. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (Studientexte für Erwachsenenbildung)*. Frankfurt a. M.
- Leitner, A./Wroblewski, A. (2002): *Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Arbeitsmarktevaluation*. In: Bogner/Littig u. a., S. 241–256
- Lemke, G. (1997): *Ausblick*. Online: <http://www.vordenker.de/gerald/ausblick.html>
- Livingstone, D. W. (1998): *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: AG QUEM (Hrsg.): *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel (QUEM-Report 60)*, S. 65–91
- Luhmann, N. (1990): *Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität*. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 5. Opladen*, S. 31–58
- Mayring, P. (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: *Forum qualitative Sozialforschung, Online-Journal Nr. 2/2000*. Online: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel
- Meijers, F. (1993): *Erwachsenenbildung und Lebenszusammenhänge*. In: Friebel, H. (Hrsg.): *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn, S. 101–117
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Grundlagen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 481–491
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): *Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung*. In: Bogner/Littig u. a. (2002), S. 257–272
- Mey, G. (2000): *Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktion*. In: *sozialer sinn, H. 1*, S. 135–152
- Meyer-Dohm, P. (1997): *Lernen wollen, können, dürfen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV*, S. 18–21
- Meyer-Dohm, P. (2002): *Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM*. In: AG QUEM (2002), S. 13–67
- Nonaka, I. (1997): *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt a. M.
- Olbrich, J. (2003): *Mein subjektiver Blick auf die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler, S. 13–36
- Pätzold, G./Lang, M. (1999): *Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld

- Pfadenhauer, M. (2002): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner/Littig u. a. (2002), S. 113–130
- Pongratz, H. J./Voß, G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131–158
- Pongratz, H. J./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Reischmann, J. (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen. Probleme und Möglichkeiten. In: GDWZ, H. 4, S. 199–206
- Rossmann, E. (2006): Auswertung der Schülerfragebögen zur Einführungsphase der Lernberatung (unveröffentlichtes Manuskript). Düsseldorf
- Sauer, J. (2000): Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: AG QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin 5. Berlin, S. 1–8
- Schäffter, O. (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 35–53
- Schäffter, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke (2003), S. 59–81
- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 53–63
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Opladen
- Schmitz, E. u. a. (2005): Das Spannungsfeld von Lehrer-Schüler-Erwartungen. In: Empirische Pädagogik, H. 19 (1), S. 72-96
- Schrader, J. (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status. In: Hener, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke (2003), S. 228–253
- Schreyögg, G. (1998): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden
- Schüßler, I. (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen (QUEM-Materialien 55). Berlin
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews. Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien). Bielefeld
- Severing, E. (2001): Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: AG QUEM (2001), S. 149–159
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung – Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2004): Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung, in: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 49–66
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Münster, S. 17–59

- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.
- Stock, J. u. a. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel
- Stockmann, R. (Hrsg.) (2004): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen
- Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.) (2000): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken, Wiesbaden
- Thonhauser, J. (Hrsg.) (1999): Wissenschaft und Praxis im Dialog, Innsbruck
- Trinczek, R. (2002): Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner/Littig u. a. (2002), S. 209–222
- Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In AG QUEM (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 81–143
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 10, S. 99–110
- Weiss, M. (2004): Keine Chance für engen Nutzenkalkül (Interview). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 26–29
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen
- Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (2003): Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld
- Witzel, A. (1995): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel, S. 227–256
- Wottawa, H./Thierau, H. (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern u. a.

Anhang

Leitfäden für die Expertengespräche mit

- ehemaligen Lernenden,
- pädagogisch Tätigen,
- Führungskräften.

Übersicht: Auswertungskategorien für die Expertengespräche

Leitfaden für die Expertengespräche mit ehemaligen Lernenden

Der Einstieg in das Interview wird je nach Bildungsteilnehmer/in unterschiedlich gestaltet. Bei jungen Lernenden mit eher kritischer Lernbiographie wie bspw. Rehabilitanden sollen die möglichen Unterschiede im Lernen kontrastierend zu schulischen Lernerfahrungen angesprochen werden. Eine Eigendefinition gelungenen Lernens wird erst im Gesprächsverlauf angestoßen. Die Eigendefinition gelungenen Lernens als Einstiegsfrage erscheint geeignet bei denjenigen, die über Übung in der Reflexion ihres eigenen Lebens/Lernens verfügen. Bei weniger reflexiv-orientierten Lernenden wird alternativ ein Einstieg gewählt, bei dem retrospektiv Situationen erinnert werden, in denen Lernen als gelungen angesehen wurde.
Gesprächsdauer: ca. 45 Minuten

Gesprächsbeginn:

- 1 Sagen Sie mir zum Einstieg in unser Gespräch doch kurz, wann Sie nach (Bildungseinrichtung benennen) gekommen sind und welche (Ausbildung, Weiterbildung, Maßnahme ...) Sie jetzt gerade machen.

Gesprächsteil: Blick zurück in die Schulzeit und Verständnis gelungenen Lernens

Annahme: Die Schulzeit als erste formal organisierte Lernzeit prägt in hohem Maße die Lernhaltung, das Lernverhalten, die Vorstellung davon, wie Lernen und Lehren zu erfolgen hat u. v. m. Durch die neuen Lernerfahrungen in den SOL-Settings haben sich Einstellungen zum Lernen verändert, besonders bei denjenigen, die über tendenziell negative schulische Lernerfahrungen verfügen.

- 2 Gehen Sie jetzt gedanklich einige Jahre zurück und denken Sie an Ihre Schulzeit.
Offener Nachsatz 1: Was fällt Ihnen dazu spontan ein?
Offener Nachsatz 2: Erinnern Sie sich an einen Lehrer, eine Lehrerin, eine Situation, von der Sie sagen würden: „Da ist mir das Lernen gut gelungen.“?
Offener Nachsatz 3: Ihre Schulzeit und Ihr Lernen, was sind Ihre spontanen Erinnerungen?
- 3 Haben Sie damals gerne gelernt? In welchen Fächern? Bei welchen Lehrern? Warum, was zeichnete das Fach, die Lehrperson aus?
- 4 In welcher Situation ist Ihnen das Lernen in der Schule eher leicht oder eher schwer gefallen?
- 5 Wenn Sie sich eine Skala von 1 bis 10 vorstellen: Bei 1 steht „Lernen macht mir sehr viel Freude“. Bei 10 steht „Lernen macht mir überhaupt keine Freude“. Wo machen Sie ein Kreuz, wenn Sie weiter an Ihre Schulzeit denken?
- 6 Bleiben Sie in der Skala. Wo machen Sie heute ein Kreuz?
- 7 Die Position Ihres Kreuzes von Schule zu heute hat sich verändert. Wie kam es zu dieser Verschiebung?
Anreiz: Erzählen Sie, was dazu geführt hat? (Personen, Lernthemen ...).

Gesprächsteil: Blick zurück in die Zeit des Projektes

- 8 Denken Sie bitte an Ihre Anfangszeit im Projekt (ggf. Titel nennen) hier zurück. Erinnern Sie sich noch, wie Ihre ersten Eindrücke waren, als Sie eingestiegen sind?
- 9 Was hat Sie an die Schule erinnert, was war anders?
- 10 Wie war das Klima in der Gruppe, im Unterricht?

- 11 Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe?
- 12 Wenn Sie an die Lehrer und Lehrerinnen im Projekt denken: Waren die anders als die Lehrer und Ausbilder, die Sie von der Schule und Ausbildung her kannten?
Wenn ja: Wie würden Sie die Unterschiede beschreiben?
- 13 Gab es etwas in der Art, wie der Unterricht gemacht wurde, was Ihnen angenehm oder auch unangenehm aufgefallen/in Erinnerung ist?
Denken Sie an die Zusammenarbeit mit anderen, an die Vorbereitung auf die Prüfung, an die Selbstlernphasen, an die Projektarbeit etc. (Projektspezifisches aufgreifen). Beschreiben Sie bitte konkrete Situationen, in denen der Unterricht für Sie angenehm/nicht angenehm war.
- 14 Beschreiben Sie bitte zusammenfassend: Wie haben die Lehrenden Sie bei Ihrem Lernen unterstützt?
- 15 Was bietet die Einrichtung, um Ihnen das Lernen zu erleichtern?

Gesprächsteil: Blick zurück auf das eigene Lernen

- 16 Was war damals, als das Projekt lief, Ihr eigenes Ziel, was wollten Sie erreichen?
- 17 Haben Sie während des Projektes etwas darüber herausgefunden, wie Ihre Art zu lernen ist, was Ihnen beim Lernen leicht, was Ihnen schwer fällt?
- 18 Wenn Sie z. B. an (im Projekt eingesetzte Methoden und Instrumente anführen, wie z. B. das Lerntagebuch, Lernkonferenzen ...) denken: Was war davon für Sie und Ihr Lernen wichtig? Was war hilfreich? Was fanden Sie eher „daneben“?
Nachsätze: Projektspezifische Vertiefungen.
- 19 Hatten Sie selbstständig Zugang zu Büchern, Computer, Arbeitsblättern und ähnlichen Dingen, die man für das Lernen nutzen kann? Wenn ja, haben Sie solche Angebote genutzt?
- 20 Hat Sie im Projekt etwas besonders interessiert, das Sie gerne lernen oder ausprobieren wollten? Haben Sie das den Lehrer/inne/n gesagt und sind die Lehrer/innen darauf eingegangen?
- 21 Der Schule wird immer wieder vorgeworfen, sie würde nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters arbeiten. Gemeint ist damit: Vorne steht ein Lehrer und füllt sein Wissen im Unterricht mit einem Trichter in die Köpfe der Schüler und denkt, dass dann bei den Schülern im Kopf das drin ist, was er reingeredet hat. Dabei wissen wir ja, dass jeder anders lernt und bei jedem das Gelehrte auch anders ankommt.
Wenn Sie an die Zeit im Projekt denken: War dort das Lernen eher nach dem Nürnberger Trichter organisiert oder hatten Sie die Chance, so zu lernen, wie es für Sie am besten ist?
Wenn ja: Beschreiben Sie doch, was es war, das Sie erfolgreich lernen konnten.

Gesprächsteil: Transfer in aktuelle Lernsituation

Zu solchen Methoden, wie (aufgreifen aus Aspekten aus vorangegangenem Gesprächsteil), die Sie im Projekt kennen gelernt und genutzt haben.

- 22 Welche davon nutzen Sie in ihrer aktuellen Lernsituation?
Vertiefung: situationsspezifisch

- 23 Wenn Sie an aktuelle Lernsituationen denken: Wie wirken sich Ihre Projekterfahrungen auf Ihr heutiges Lernen aus?
(Gruppenarbeit, Nutzen von Medien, selbstständiges Erschließen neuer Inhalte usw.).

Schlussfrage:

- 24 Stellen Sie sich vor, das Projekt würde noch einmal durchgeführt. Ein Freund von Ihnen überlegt, ob er teilnehmen soll. Er fragt Sie, was ihm die Teilnahme dort nützt. Was werden Sie ihm antworten?

Vielen Dank für dieses Gespräch.

Leitfaden für die Expertengespräche mit pädagogisch Tätigen

Annahmen:

„SGL ist ein außerordentlich facettenreicher Begriff, für den jüngst über 200 Definitionen gezählt wurden“, konstatierte Dietrich bereits vor einigen Jahren (Dietrich 2001, S. 19). Zwischenzeitlich dürften noch einige dazu gekommen sein. Man kann davon ausgehen, dass SOL/SGL in der erwachsenenbildnerischen Szene inzwischen zu einem gängigen Begriff geworden ist, obwohl – oder weil – sich damit sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse verbinden. Von daher scheint es angeraten, in einem ersten Schritt das bei den Interviewpartnern vorhandene Verständnis wenigstens annäherungsweise zu erfassen, um abgleichen zu können, inwieweit sich deren Verständnis mit dem in der Programmatik von LiWE beschriebenen (vgl. Kirchhöfer 2004) deckt bzw. davon abweicht. Die Programmatik von LiWE geht implizit von der Annahme aus, dass SOL/SGL im Vergleich zum Instruktionlernen eher geeignet ist, Kompetenzen zu fördern und zu erweitern, insofern also die nützlichere und nachhaltigere Lernform darstellt.

Des Weiteren geht es darum, zu erfassen, inwieweit die Befragten den Nutzen von SOL/SGL in Abhängigkeit von den Wissensformen einschätzen, da nach wie vor strittig ist, inwieweit Bereiche des Handlungswissens nicht lernhaltiger über Instruktionlernen vermittelt werden können. Auch die plausibel erscheinende Annahme, Interaktions- oder Identitätswissen sei nur selbst gesteuert zu erwerben, bedarf der Überprüfung.

Anstoß des Dialogs:

Das Projekt, in dem Sie mitgewirkt haben, ist eingebettet in das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKK). Hinter diesem Programm steht die Prämisse, dass SOL und SGL die „bessere“ Art des Lernens im Vergleich zum Instruktionlernen ist.

- 1 Können Sie bitte kurz skizzieren, was für Sie SOL/SGL ist?
- 2 Gibt es aus Ihrer Erfahrung Wissensformen (Lerninhalte), bei denen Instruktionlernen das Lernen der Wahl ist?

Wenn Sie sich an den Verlauf des Projekts erinnern:

- 3 Sind die Begriffe „Kompetenzentwicklung“ und „selbstorganisiertes Lernen“ in der Einrichtung diskutiert worden? Hat es über diese programmatische Ausrichtung des Projekts auch Auseinandersetzungen gegeben?
Wenn ja, erinnern Sie sich an besonders „heiße“ Diskussionen?
Wie schätzen Sie heute die Akzeptanz dieser Begriffe/Konzepte in der Einrichtung ein?

Gesprächsteil: Nutzen und Nachhaltigkeit

Im zweiten Schritt wird versucht, das Verständnis des Gesprächspartners über Nutzen/Nachhaltigkeit von Lern- und Bildungsprozessen zu erfassen. Der Gesprächspartner wird dabei gebeten, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, sich in die Rolle des Projektbearbeiters hineinzuversetzen und zu überlegen, welche Nutzen- und Nachhaltigkeitskriterien und -indikatoren für ihn als potenziellen Auftragnehmer relevant wären. Auch dieser Schritt soll verdeutlichen, dass die Gesprächspartner als Experten wahrgenommen werden.

- 4 Versuchen Sie, in meinen Kopf zu schauen und aus meiner Perspektive zu überlegen: Woran könnte man den Nutzen/die Nützlichkeit des Projektes, das Sie gestaltet haben, festmachen. Denken Sie dabei an sich und Ihre pädagogische Tätigkeit, denken Sie an Ihre Lernenden, denken Sie an die Organisation und auch an die Leitung Ihrer Einrichtung.

(Anmerkung: Im weiteren Verlauf des Gesprächs soll auf hier genannte Indikatoren wieder Bezug genommen werden.)

Gesprächsteil: Veränderungen im professionellen Selbstverständnis und in der eigenen Lernhaltung

Annahme zur Nutzenebene: Es wird davon ausgegangen, dass die Beteiligung an einem LiWE-Projekt einen „Zwang zu permanenter Selbstreflexion“ mit sich bringt. Die Teilnahme an projektübergreifenden Arbeitstreffen, die Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung, die kontinuierliche Berichtspflicht und die Notwendigkeit, Projekt(zwischen)ergebnisse öffentlich zu präsentieren, verändert die Sicht auf die eigene Professionalität und das professionellen Selbstverständnis. Dies nicht nur dadurch, dass die eigene Praxis ständig reflektiert wird, sondern auch dadurch, dass die eigene Praxis mit der der anderen Projekte verglichen wird.

- 5 Wie schätzen Sie die Wirkung Ihrer Arbeit im Projekt ein in Bezug auf Ihr eigenes professionelles Selbstverständnis/auf die Entwicklung Ihrer professionellen Kompetenzen? Können Sie dies an konkreten Beispielen oder anhand von Situationen erläutern? Sind Sie sich selbst gegenüber gelassener (im Sinn von souveräner) geworden? Sind Sie sich selbst gegenüber anspruchsvoller geworden?
- 6 Hat das Projekt Ihre eigene Haltung zum Lernen nachhaltig verändert? Wenn ja, wie wirkt sich das heute konkret auf Ihre pädagogische Praxis aus?

Sie waren über einen längeren Zeitraum Teil eines Projektverbundes, haben an Verbund-Arbeitstreffen und Workshops teilgenommen und mit der WIB zusammengearbeitet.

- 7 Wenn Sie aus dieser Verbundarbeit einen Nutzen gezogen haben, beschreiben Sie ihn bitte auf zwei Ebenen:
 - a) Nutzen aus der Zusammenarbeit mit anderen Teilprojekten,
 - b) Nutzen aus der Zusammenarbeit mit der WIB.

Gesprächsteil: Veränderungen in Status, Wertschätzung, Akzeptanz in der eigenen Einrichtung sowie in Bezug auf die eigene Beschäftigungsfähigkeit

Annahme zur Nutzenebene: Es wird davon ausgegangen, dass die Beteiligung pädagogisch Tätiger am LiWE-Projekt Auswirkungen auf den Status innerhalb der eigenen Einrichtung hat, wobei diese Auswirkungen durchaus ambivalent sein können. In einem mit finanziellen Mitteln ausgestatteten Projekt tätig zu sein, wissenschaftlich begleitet zu werden und in übergreifende Projektvorhaben (Projektverbund) eingebunden zu sein, führt i. d. R. bereits zu einem Sonderstatus, insbesondere in Einrichtungen, die bisher kaum in Projekte involviert waren. Gravierender in Bezug auf die Statusveränderung wirkt allerdings der mit dem Projekt verbundene Anspruch auf Veränderungen innerhalb der Einrichtung. Den nicht unmittelbar beteiligten Kollegen wird von der Leitung der Einrichtung zwar i. d. R. vermittelt, dass die Projektbeteiligung Veränderungen in der Einrichtung anstoßen und begleiten soll, aber kaum konkretisiert, welche möglichen Konsequenzen sich daraus für die Beschäftigten ergeben können. In Zeiten, in denen Bildungseinrichtungen unter steigendem ökonomischem Druck stehen, werden angekündigte Veränderungen hauptsächlich unter Bedrohungsaspekten wahrgenommen; finanzielle Kürzungen oder Mehrbelastungen eher assoziiert als pädagogische Innovation oder individuelle Zugewinne. In der Konsequenz stehen die projektbeteiligten pädagogisch Tätigen „unter besonderer Beobachtung“, die ihre Position innerhalb des Kollegiums verändert. Eine weitere Annahme geht davon aus, dass sich auch das Verhältnis zwischen Leitung und projektbeteiligten pädagogisch Tätigen verändert. Mit der Projektbeteiligung wird ein gewisses Maß an Öffentlichkeit hergestellt, die Projektbeteiligten werden in ihren Außenkontakten zu „Botschaftern der Einrichtung“, stehen daher auch von Seiten der Leitung „unter besonderer Beobachtung“, die abhängig ist vom Grad des Zu- und Vertrauens

der Leitung, der förderlich oder hinderlich für die pädagogisch Tätigen sein kann (vgl. Klein/Reutter 2003). Gerade im Hinblick auf transferierbare Ergebnisse kommt diesem Gesprächskomplex besondere Bedeutung zu.

- 8 Hat sich Ihr formaler oder Ihr informeller Status in der Einrichtung verändert?
Sind Sie formal statusmäßig in der Hierarchie der Einrichtung auf- oder abgestiegen?
- 9 Hat die Beteiligung am Projekt aus Ihrer Sicht zu einer höheren Arbeitsplatzsicherheit für Sie geführt?
- 10 Werden Sie von Lernenden, Kolleg/inn/en, Leitung durch Ihre Projektbeteiligung anders wahrgenommen?
Erfahren Sie mehr Wertschätzung und Akzeptanz?
Werden Sie als Bedrohung wahrgenommen?
- 11 Wird Ihnen in Ihrer Einrichtung eine spezifische Kompetenz in der Projektthematik zugeschrieben?
Wenn ja: Von wem und in welcher Weise?
Wenn nein: Welche Gründe sehen Sie?
- 12 Wird Ihnen insgesamt mehr Professionalität/Könnerschaft zugeschrieben als vor dem Projekt?
Wenn ja: Von wem, in welcher Weise?
- 13 Inwieweit nutzt Ihre Organisation Ihre durch das Projekt weiterentwickelte Professionalität explizit (z. B. für die strategische Entwicklung, hinsichtlich neuer Geschäftsfelder, neuer Leistungsangebote usw.)?

Annahme zur Nutzenebene Employability: Die Entwicklung vom „verberuflichten Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998) ist in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere in der SGB-III-abhängigen weit fortgeschritten. Zeitlich befristete Maßnahmen, klar definierte Zielvorgaben und der Zwang, die eigene Rentabilität zu sichern und auszuweisen, sind Normalität geworden. Der damit einhergehende Zwang zur Selbstökonomisierung wird begleitet von einer dem Individuum zugeschriebenen Verpflichtung, für die eigene Beschäftigungsfähigkeit Sorge zu tragen. Employability ist nicht mehr Ausdruck der Verantwortung des Unternehmens für die Sicherung von Arbeitsplätzen, sondern Verpflichtung des Einzelnen. Diese Botschaft ist inzwischen mehrheitlich auch bei den pädagogisch Tätigen in den Weiterbildungseinrichtungen angekommen. Der Nutzen einer Mitarbeit in Qualitätszirkeln u. a., der Nutzen von Fortbildungen, aber auch der Nutzen einer Mitarbeit in Projekten wie LiWE wird stärker als früher nicht nur im Hinblick auf die aktuellen Arbeitsanforderungen gesehen, sondern auch in Bezug auf die mögliche Verbesserung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit abgewogen.

- 14 Wenn Sie Ihre Mitarbeit im Projekt im Hinblick auf Ihre Beschäftigungsfähigkeit unter dem Gesichtspunkt Ihres Marktwerts bilanzieren, wie sieht die Bilanz dann aus?
Wenn positiv: Was hat Ihres Erachtens im Projektkontext besonders dazu beigetragen, Ihre Employability zu verbessern?

Gesprächsteil: Blick auf die Lernenden

- 15 Inwieweit hat sich durch das Projekt Ihr Blick auf die und Ihr Verständnis von den Lernenden verändert (Kompetenzblick, Medien- und Methodeneinsatz, Umgang mit Lernwiderstand, Verantwortungsteilung ...)?

- 16 Wenn Sie die Perspektive der Lernenden einnehmen, die am Projekt teilgenommen haben: Was meinen Sie, welchen Nutzen hatte das Projekt für diese Lernenden? (Ggf. auf die vom Gesprächspartner o. g. Nutzenindikatoren zurückgreifen.)

Gesprächsteil: Organisationsstruktur und -kultur

- 17 Lassen sich auf struktureller und kultureller Ebene in Ihrer Einrichtung auch nach Projektende Wirkungen des Projektes beobachten?
(Ggf. auf die vom Gesprächspartner o. g. Nutzenindikatoren zurückgreifen.)
Gibt es Reflexionsräume, kollegiale Beratung, gegenseitige Hospitationen o. Ä.?
Gibt es mit der Projektthematik befasste Arbeitsgruppen?
Gibt es neue Foren für Lernen (im Kontext von PE)?
Gibt es Transferaktivitäten, die die Projektansätze in andere Abteilungen zu implementieren suchen?
Lassen sich auf kultureller Ebene Wirkungen beobachten, z. B. in Bezug auf neue Lernkultur, andere Kommunikationsformen zwischen pädagogisch Tätigen, zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen, zwischen Leitung und pädagogisch Tätigen?
- 18 Gibt es aus dem Projekt resultierende beobachtbare Veränderungen auf der Leitungsebene (z. B. im Führungsverhalten)?
(Ggf. auf die vom Gesprächspartner o. g. Nutzenindikatoren zurückgreifen.)

Schlussfrage:

- 19 Wenn das Projekt einen dauerhaften Mehrwert für Sie, für die Lernenden und/oder für die Einrichtung erzielt hat: Beschreiben Sie diesen bitte.

Vielen Dank für das interessante Gespräch!

Leitfaden für die Expertengespräche mit den Führungskräften

Annahmen:

Die Durchführung von zeitlich befristeten Projekten ist – je nach inhaltlicher und konzeptioneller Ausrichtung – eine mehr oder weniger weitreichende „Störung“ des Normallaufs der pädagogischen Arbeit. Projektarbeit erfordert nach gängigem Verständnis Managemententscheidungen in Bezug auf

- die Verortung des Projekts im Arbeitszusammenhang,
- die Bereitstellung von Räumen, Ressourcen und Personalkapazitäten zur Projektdurchführung,
- die Benennung eines Projektteams und einer Projektleitung,
- die Sicherung der Projektdurchführung und -ergebnisse.

Andererseits bleibt das Management – unabhängig davon, wie es in ein Projekt eingebunden ist – von der Projektarbeit nicht unberührt. Projekte sind „lebendige“ Prozesse, die direkt oder indirekt auf den gesamten Arbeitszusammenhang und mithin auch auf die Arbeit von Führungskräften zurückwirken.

Die Durchführung von LiWE-Projekten stand im Zeichen der Förderung der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen. In dem dialogisch-bilanzierenden Gespräch mit Führungskräften geht es darum, zu erkunden, inwiefern die Projektarbeit auf der Ebene des Managements Effekte gezeitigt hat. Von Interesse ist dabei zunächst, ob „Kompetenzentwicklung“ und „selbstorganisiertes Lernen“ als Orientierungsgesichtspunkte in das Managementhandeln von Führungskräften (vgl. dazu: Petzold 1999, S. 43) eingeflossen sind. Des Weiteren geht es um die Frage, inwiefern die beobachteten Effekte der Projektarbeit auf das Managementhandeln von den Gesprächspartnern unter Nutzungsgesichtspunkten kommuniziert werden und welche Nutzenaspekte dabei benannt werden.

Gesprächsdauer: ca. 60 Minuten

Gesprächsteil: Bedeutung des LiWE-Projekts

- 1 Zunächst kurz zum Hintergrund der Projektarbeit: Worin bestand damals eigentlich die Motivation, ein LiWE-Projekt zu beantragen und es hier in dieser Einrichtung durchzuführen?

Das hier in der Einrichtung durchgeführte LiWE-Projekt, ist ja eingebettet in das ABWF/QUEM-Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In diesem Programm wird das „selbstorganisierte Lernen“ als sehr wichtige Komponente der Kompetenzentwicklung hervorgehoben.

- 2 Welche Rolle hat diese Programmatik damals bei der Projektbeantragung für Sie (ggf. den Vorgänger) gespielt?
- 3 Welche Reaktionen gab es im Kollegium, als dann dieses Projekt da war und es um „Kompetenzentwicklung“ und „selbstorganisiertes Lernen“ ging?
- 4 Wie schätzen Sie die Akzeptanz dieser Begriffe, die ja auch Leitlinien für das Lernen und das pädagogische Handeln sein sollen, heute ein?

Gesprächsteil: Rolle der Leitung für das Projekt

Von Expertenseite werden im Zusammenhang mit Projekten immer wieder verschiedene Vorstellungen genannt, welche Rolle die Leitung in Bezug auf die Projektarbeit haben sollte. Die Palette dieser Vorstellungen reicht von der direkten „Projektbearbeitung“ über „kollegiale Beratung“ und das „Projektmanagement“, das im Wesentlichen eine koordinierende, moderierende und kontrollierende Aufgabe übernimmt bis hin zur „formalen Projektverantwortung“, wo die Leitung nur noch wenig direkten Bezug zum Projektgeschehen hat.

- 5 Ist eine oder sind mehrere dieser Vorstellungen geeignet, um Ihre Rolle in Bezug auf das LiWE Projekt zu beschreiben?
- 6 Hat sich Ihre Rolle in Bezug auf das Projekt im Lauf der Projektarbeit verändert und gibt es Gründe dafür?

Gesprächsteil: Personalführung

Projekte bedeuten immer auch Veränderungen im Personalbereich. Ein Projekt durchzuführen, bedeutet zumeist die Umstellung von bisherigen Aufgabenverteilungen und Veränderungen in dem bisherigen formalen und informellen Kooperations- und Kommunikationsgefüge der Einrichtung. Ebenso verändern sich – gewollt oder als „Nebeneffekt“ – die Kompetenzprofile der Personen, die das Projekt durchführen. Organisationsexperten betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz der Personalführung.

- 7 Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Zusammenhang gemacht? Welche Veränderungen in der Kooperation und Kommunikation der Mitarbeiter haben Sie in der Einrichtung während der Laufzeit des LiWE-Projekts bemerkt?
- 8 In welchen Phasen der Projektarbeit wurde Ihre Personalführungskompetenz besonders in Anspruch genommen?
- 9 Wie hat sich aus Ihrer Sicht die Arbeit am LiWE-Projekt auf die pädagogische und soziale Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden ausgewirkt – wie erleben Sie Ihre Mitarbeitenden heute?
- 10 Wie hat das Projekt aus Ihrer heutigen Sicht Ihren Führungsstil beeinflusst? Worauf legen Sie in der Personalführung besonderen Wert?

Gesprächsteil: Allgemeine Leitungstätigkeiten

Was die Experten der Weiterbildung immer behaupten, aber nicht so genau wissen, ist, dass die praktische pädagogische Arbeit in den Einrichtungen auch Auswirkungen auf Leitungstätigkeiten hat. Das müsste heißen, dass dann, wenn sich im Arbeitszusammenhang etwas verändert, auch die Arbeit der Leitung zumindest in Teilen verändert wird.

- 11 Welche Erfahrungen hierzu haben Sie speziell im Zusammenhang mit dem LiWE-Projekt gemacht?
- 12 Hat das LiWE-Projekt Bedingungen geschaffen oder auch Anstöße gegeben, um bestimmte Leitungstätigkeiten anders oder mit einer anderen Perspektive anzugehen? Denken Sie z. B. an
 - konzeptionelle und planerische Tätigkeiten z. B. in Bezug auf die Entwicklung des Leistungsangebotes der Einrichtung,
 - koordinierende Tätigkeiten, wenn es z. B. um Arbeitsabläufe oder die interne Kooperation der Mitarbeitenden geht,
 - verwaltende und prüfende Tätigkeiten, wie z. B. Finanz- und Ressourcencontrolling, Finanzplanung und Öffentlichkeitsarbeit.
- 13 Welche Veränderungen in Ihrem Tätigkeitsspektrum sind aus Ihrer Sicht besonders „gelingen“?

Gesprächsteil: Organisationsentwicklung

Projekte sind ja zeitlich befristete und thematisch zentrierte Arbeitszusammenhänge. Da stellt sich praktisch automatisch die Frage, was von einem Projekt bleibt, wenn die Förde-

rung einmal ausgelaufen ist. Wenig wissen wir darüber, welche Impulse Projekte der Organisationsentwicklung von Einrichtungen geben können.

14 An welchen Stellen hat das LiWE-Projekt einen direkten Einfluss auf die Ablauf- und Aufbauorganisation der Einrichtung gehabt?

Denken Sie z. B. an Prozesse, wie

- didaktische und organisatorische Planung von Angeboten,
- Kostenplanung und Finanzierung von Angeboten,
- Beratung der Teilnehmenden,
- Bereitstellung von Ressourcen (Zeit, Räume, Referenten, Technik usw.),
- Durchführung,
- Auswertung und Öffentlichkeitsarbeit.

Denken Sie bitte auch an Strukturen, wie etwa

- im „Zuschnitt“ von Stellen (Aufgabenspektrum, Zuständigkeit, Entscheidungsbefugnis),
- in Arbeits-/Geschäftsbereichen (Zusammenführung, Trennung von Bereichen, Verlegung von Stellen),
- in Arbeitsweisen (verteiltes, internetgestütztes Arbeiten, projektförmiges Arbeiten im Team),
- in Kooperationen mit anderen Einrichtungen.

15 Sind in diesem Zusammenhang auch Möglichkeiten von Lernen im Arbeitsprozess für die Mitarbeitenden verbessert und/oder neu eröffnet worden (formal z. B. durch Bereitstellung von Lernräumen, -zeiten und -mitteln, informell durch Informations- und Kommunikationsgelegenheiten)?

16 Welche Arten von individuellen und sozialen Lernstrategien werden durch die Veränderungen in der Einrichtung unterstützt? Welche Rolle spielt dabei das selbst organisierte Lernen?

17 Sind während der Projektlaufzeit Veränderungen in der Kommunikation und Kooperation der Mitarbeitenden eingeführt worden?

Denken Sie etwa an

- institutionalisierte Besprechungen/Konferenzen,
- ritualisierte (z. B. Kaffeerunden) Formen des Informations- und Wissensaustausches sowie der Beratung zwischen Leitung und Mitarbeitenden,
- extern moderierte Gruppenberatungen/-supervisionen im Kollegium.

18 Gibt es in Ihrer Einrichtung besondere Gelegenheiten, um über die gegenwärtige Situation und die zukünftige Entwicklung der Einrichtung nachzudenken?

Schlussfrage:

19 Wenn das Projekt einen dauerhaften Mehrwert für Sie, für die Lernenden, die pädagogisch Tätigen und/oder für die Einrichtung erzielt hat: Beschreiben Sie diesen bitte.

Vielen Dank für das interessante Gespräch!

Übersicht: Auswertungskategorien für die Expertengespräche

Ausgangssituation und Gestaltung des jeweiligen Projekts		
	Organisation/ Weiterbildungseinrichtung (WBE)	
		Rechtsform
		Finanzierungsgrundlagen
		Aufgabenprofil
		Mitarbeiterstruktur
		Teilnehmerstruktur
		Organisations-/Unternehmenskultur
		relevante Kooperationsbeziehungen
		relevante Umfeldbedingungen
		Projekt-Verortung in der Organisation/WBE
		LiWE-Programmbereich (Projektschwerpunkt/thematischer Einstieg)
		Bedeutung der Programmatik LKKE (Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung) und SOL
		Aktivitäten bzgl. Transfer/Nachhaltigkeit in der WBE
	Leitung	Motive/Interessen zur Antragstellung
		Funktion/Arbeitsbereich in der WBE
		Funktion/Rolle im Projekt
		SOL-Verständnis
		Zusammenarbeit im Projektverbund
		Zusammenarbeit mit WIB
	Pädagogisch Tätige	Motive/Interessen zur Antragstellung
		Funktion/Arbeitsbereich in der WBE
		Funktion/Rolle im Projekt
		SOL-Verständnis
		Zusammenarbeit im Projektverbund
		Zusammenarbeit mit der WIB
	Lernende	Lernerfahrungen der Schulzeit
		Projektbezogene Lernziele
		Besonderheiten der Projektsituation/-bedingungen bzgl. Lernen
		Nutzung spezifischer Lernsettings, Instrumente etc.
		Reflexion des eigenen Lernens
Nutzen für die beteiligten Akteure selbst	Leitungskräfte	Personalführung/Führungsstil
		Konzeption/Planung (bzgl. Leistungs-

		spektrum der WBE)
		Verwaltung/Controlling
		Öffentlichkeitsarbeit
	Pädagogisch Tätige	professionelles Selbstverständnis
		Pädagogische/s Praxis/Handeln
		Sicht auf Lernende
		eigene Lernhaltung
		Status/Akzeptanz in der WBE
		Beschäftigungsfähigkeit
		Partizipationsmöglichkeiten in der WBE
	Lernende	aktuelle Lernsituation
		Nachhaltigkeit/Transfer von Projekterfahrungen
Nutzen und nachhaltige Wirkungen für andere (Beteiligte) und die Organisation	Lernende	Lernhaltung
		Lernkompetenzentwicklung
	Pädagogisch Tätige	professionelles Selbstverständnis
		SOL-Verständnis
		Pädagogische/s Praxis/Handeln
		Sicht auf Lernende
		eigene Lernhaltung
	Leitung	Führungsverhalten
	Organisation (WBE)	(Projekt-)Leistungen/Produkte/Instrumente
		Programmatisierung LLKE/SOL
		Arbeits-/Ablaufprozesse (z. B. Angebotsplanung und -durchführung, TN-Beratung, Ressourcen, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit)
		Strukturen (z. B. Stellenzuschnitte, Arbeitsbereiche, Arbeitsweisen, Kooperationen)
		Lernmöglichkeiten für Mitarbeitende (Förderung SOL)
		Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten für Mitarbeitende