

Resümee eines Transformationsprogramms

»DIE GESTELLTEN FRAGEN SIND DIE EIGENTLICHE LEISTUNG VON QUEM«

Dieter Kirchhöfer

Hinter dem Akronym »QUEM« verbirgt sich eine gigantische Transformationsmaschinerie für die Erforschung und Entwicklung der Weiterbildung in den letzten beiden Jahrzehnten in Deutschland. Ihr besonderes Wirkungsfeld waren anfänglich die neuen Bundesländer. 2007 ging das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Programm zu Ende. Selbst für aufmerksame Beobachter der Weiterbildungslandschaft blieben Aktivitäten, Ergebnisse und Produkte aus dem QUEM-Kontext oft merkwürdig verschlüsselt. Selten sonst war »Projektsprech« so dominant, blieben zentrale Begriffe so sperrig. Die Rezeption durch »die Welt außerhalb von QUEM« ist dadurch nicht einfacher geworden und sicher noch nicht abgeschlossen. Deshalb lohnt es sich zu fragen: Was hat QUEM bewirkt? Sind nachhaltige Entwicklungen angestoßen worden? Gibt es auf den abertausenden veröffentlichten Seiten einen Schlüsseltext, einen Klassiker? Dieter Kirchhöfer, der vor der Wende Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin war, wurde einer der wissenschaftlichen Protagonisten von QUEM und damit einer der profundesten Kenner des Programms. Die DIE-Redaktion hat ihn um *sein* Resümee gebeten. Seine Innenansichten des Programms erschließen vieles, lassen aber auch manche Frage unbeantwortet, z.B. die nach dem wichtigsten Text.

2007 wurde eine ministeriell geförderte Programmentwicklung und -gestaltung abgeschlossen, die in der Forschung und Entwicklung der Weiterbildung in der Bundesrepublik ihresgleichen sucht. Programme zur Förderung des Lernens im Arbeitsprozess gehörten zwar auch schon vorher zu einer bewährten Tradition der Bundesregierung, wenn man an das Programm »Humanisierung des Arbeitslebens« in den 1970er und 1980er Jahren oder an das Folgeprogramm »Arbeit und Technik« denkt. Die 1992 aufgelegten Programme des BMBF, die der Arbeitsgemeinschaft

Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) zur Administrierung übergeben und dem Qualifikationsentwicklungsmanagement (QUEM) als Koordinierungs- und Leitstelle übertragen wurden – »Transformation von Plan zum Markt«, »Kompetenzentwicklung für den Wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung« oder »Lernen im sozialen Umfeld« –, übertrafen von der strategischen Ausrichtung, der inhaltlichen Dimension und der finanziellen Unterstützung her alle bisher gekannten Konzepte und Maßnahmen.

1992 waren die unterschiedlichen Projekte des Programms mit der Zielstellung verabschiedet worden, inmitten einer tiefgreifenden politischen und ökonomischen Umgestaltung des ostdeutschen Gesellschaftssystems die beruflichen Qualifikationsstrukturen von Millionen von Arbeitnehmern, aber auch die dafür notwendigen Bildungs- und Weiterbildungsstrukturen zu verändern. Nach der Währungsunion 1990 war auch das Arbeitsförderungsgesetz nach westdeutschem Vorbild in Kraft gesetzt worden, auf eigene Förderprogramme beruflicher Weiterbildung wurde für die neuen Bundesländer jedoch verzichtet. Es existierte die glaubhafte Vorstellung, dass durch entsprechende Weiterbildungsangebote ein Beitrag zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und zum Produktivitätsaufschwung Ost erreicht werden könnte. In der Erwartung, dass Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland kein vorübergehendes Transformationsphänomen bleiben würde, entstand die Frage, wie Arbeitslose im Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit unterstützt und neue Arbeitsmöglichkeiten für sie erschlossen werden konnten. Entsprechend wurden die Aufgaben für QUEM formuliert: Brückenkurse für Anpassungsqualifizierungen entwickeln, Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen erproben, das vorhandene Qualifikationsniveau analysieren, Bildungsträger initiieren, Infrastrukturen für wissenschaftliche Dienstleistungen aufbauen (vgl. Bulletin 1/92: »AG Quem gegründet«, S. 1). In der DDR war Weiterbildung weitgehend als eine betriebliche Aufgabe in die Arbeit der Unternehmen, Institute und Organisationen eingeordnet, wobei man beachten sollte, dass sich in der Bundesrepublik erst in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand von Weiterbildungspolitik durchgesetzt hatte, was u.a. zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung führte. Die Neustrukturierung und Neugestaltung in den neuen Bundesländern musste so nicht nur die alten Struktu-

ren auflösen, sondern neue, den Bedingungen einer Privatwirtschaft angepasste Strukturen aufbauen und diese für Personalentwicklungen nutzen. Die Ministerien für Bildung und Forschung sowie für Arbeit und Sozialordnung förderten das Projekt mit beträchtlichen finanziellen Mitteln u.a. aus dem Europäischen Sozialfonds (von 1992 bis 2004 über 120 Millionen Euro).

Ähnlich den Transformationen in anderen Gesellschaftsbereichen fehlte allerdings jegliche konzeptionelle Vorarbeit für Umwälzungen in dem Bereich der Weiterbildung – weiter gefasst der Bildung überhaupt. Analyse, Projektierung, Neugestaltung der Weiterbildung mussten daher zusammenfallen.

In den 1990er Jahren folgten die Projekte des Programms dem landesweit üblichen Paradigma der nachholenden Modernisierung, das für die neuen Bundesländer ob ihres vermeintlichen oder tatsächlichen Modernisierungsrückstands angestrebt wurde und der naiven Vorstellung unterlag: Der Markt wird es schon richten! Die Mechanismen der Arbeitsförderung wurden übertragen, Weiterbildungsstrukturen und -einrichtungen kopiert, Qualifikationsstrukturen ohne Bedarfsermittlung und -prognose landesweit neu entworfen. Ein bisher nicht dagewesenes Weiterbildungsprogramm wurde initiiert, das aber nicht für einen unberechenbar gewordenen Arbeitsmarkt qualifizierte, sondern in der Realität als ein gewaltiges, die Arbeitsförderung begleitendes *Beschäftigungsprogramm* wirkte. Eine vorausseilende Qualifizierung, wie sie zeitweilig in der Berufspädagogik beider Staaten gefordert worden war, schien nicht realisierbar zu sein. Weiterbildung erwies sich für viele Arbeitnehmer als zeitlich unbegrenztes »soziales Zwischenlager« und die Weiterbildung als soziales Befriedungsinstrument.

In Heft 1 des QUEM-reports – bezeichnenderweise unter dem Titel »Weiterbildung und Identität« – wurden als solche Schwächen in Bezug auf die ostdeutsche Fach- und Methodenkompetenz genannt: teilweise fehlendes Fach-Know-how, verarmte technisierte Spra-

che, keine ausreichende geisteswissenschaftliche und humanistische Bildung, wenig aktive Weltkenntnis, Festhalten am bewährten Methodeninventar sowie die Scheu, Neues auszuprobieren. In Bezug auf die sozial-personale Kompetenz wurden ein zu geringes Durchsetzungsvermögen, Unsicherheit, nicht ausreichendes Selbstmanagement und Risikobewusstsein sowie Autoritätsgläubigkeit beklagt (vgl. Haenschke u.a. 1993, S. 22). Zugleich wurde fast prophetisch davor gewarnt: »Wenn Fortbildung und Umschulung Anpassung, Übergang in eine andere Lebenswelt zum Ziel haben und damit die bloße Akzeptanz westlicher Lebensart gemeint wird, kann die innere Einheit nicht erreicht werden« (ebd., S. 6).

»Endogene Potenziale des Ostens«

Ziel der verschiedenen Teilprojekte bei QUEM war zu diesem Zeitpunkt, der Entwertung bisheriger beruflicher Qualifikationen der Arbeitnehmer entgegenzutreten, einen weiteren Identitätsverlust der Arbeitnehmer inmitten der Werteumbrüche reduzieren zu helfen und Ressourcen für eine weiterführende Weiterbildung zu identifizieren. Im Unterschied zur rigiden Privatisierungspolitik der Treuhand und zu den damit verbundenen massenhaften Freisetzungsprozessen von Arbeitskräften wehrte sich QUEM gegen eine Konzeption vom totalen Neuanfang der Weiterbildung, orientierte sich deshalb schon in dieser Zeit auf die endogenen Potenziale ostdeutscher Regionen und suchte nach neuen Formen des Lernens.

In diesem Jahrzehnt zeigte sich unter den Bedingungen einer globalen Transformation jedoch auch, dass eine Weiterbildung losgelöst von realen Arbeitsprozessen und konkreten Arbeitsmöglichkeiten kaum Erfolg zeitigte. Die Umschulungsmaßnahmen verschafften zwar Arbeitnehmern kurzzeitige Perspektiven, mündeten aber nur selten in dauerhafte neue Beschäftigungsverhältnisse. Die Weiterbildung erfolgte neben

einem sich verengenden Arbeitsmarkt, Mehrfachumschulungen häuften sich, so genannte »Maßnahmekarrieren«, in denen Arbeitnehmer von einer zur anderen Maßnahme abgestellt wurden, bildeten den Regelfall. Der kurzfristige Aufholprozess stagnierte Ende der 1990er Jahre und erfuhr sogar eine Umkehrung ins Negative. Deutschland hatte seinen sich verfestigenden Mezzogiorno-Effekt: »Nach zehn Jahren bedarf es eines erneuten politischen Mutes zu weitreichenden Weichenstellungen für eine Kurskorrektur, ein neues Leitbild, das den vor uns liegenden Aufgaben entspricht« (Thierse 2000, S. 9).

Ob der reichen Fördertöpfe und des offenen Zeitfensters entwickelte sich jedoch auch eine Szene von privaten Weiterbildungsinstitutionen und -maßnahmen, die vielen arbeitslos gewordenen Akademikern Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten bot und ihrerseits ein konservatives Moment der Weiterbildungsentwicklung darstellte. Übernommene Lehrstrukturen und -formen wie Kurse, Seminare, Vorlesungen und Vorträge entsprachen auch in Ostdeutschland bekannten Lehrformen, bereiteten aber nicht auf einen sich ständig verändernden und Innovation fordernden Arbeitsmarkt vor.

Zugleich hatte das Tempo des globalen wirtschaftlichen und technischen Wandels längst auch schon Westdeutschland erreicht und ließ die Beschränkung eines Forschungs- und Entwicklungsprogramms auf die neuen Bundesländer obsolet werden. Die Bedingungen und Möglichkeiten eines Lernens in einem Hochlohnland mit intelligenten Produkten und Verfahren wurden so nicht mehr erfasst.

In dieser Situation verstärkte sich die Erkenntnis, dass eine Neuorientierung der Weiterbildung notwendig wurde, die darauf abzielte, das endogene Kompetenzpotenzial von Regionen zu entwickeln und die vorhandenen Lösungsansätze aus der Enge der so genannten Aufholjagd ostdeutscher Regionen und der West-Ost-Differenz herauszuholen. Die Leistung von QUEM bestand zu Beginn des neuen Jahrtausends darin,

diese Neuorientierung auf eine neue Lernkultur als Teil der Weiterentwicklung der endogenen Potenziale in Deutschland vorgedacht und eingeleitet zu haben. Die Tatsache, dass sich der Idee der »neuen Lernkultur« ein Jahrbuch der Pädagogik zuwenden musste, spricht für die Tragfähigkeit des Ansatzes (Jahrbuch für Pädagogik 2006. »Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall«. Frankfurt a.M.). Auch wenn Ostdeutschland nach wie vor einen bevorzugten Untersuchungsraum darstellte, so entwickelte sich in dieser zweiten Phase QUEM als ein gesamtdeutsches Programm sowohl von den Projektstandorten und Akteuren wie auch von der Zielstellung her (z.B. Bodenseeregion, Münsterland).

»Wende in der Weiterbildungspolitik«

2001 betraute das BMBF deshalb die Arbeitsgemeinschaft ABMF mit dem komplexen Management des Programms »Lernkultur Kompetenzentwicklung«, das eine Wende in der Weiterbildungspolitik einleiten sollte und 2007 abgeschlossen wurde. Dieses Forschungs- und Entwicklungsprogramm formulierte folgende Aufgaben (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000, S. 321):

- Entwicklung von Theorien und praktikablen Modellen zum Zusammenhang von Lernkultur, Selbstorganisation, Kompetenz und entsprechenden fördernden Bedingungen,
- Grundlagen- und Realisierungsforschungen zu Bedingungen, Strukturen und Verläufen beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung,
- Abklärung der Tests, Beobachtungsmöglichkeiten, Deutungs-, Mess- und Analyseverfahren zu Kompetenzermittlung, -bewertung und -vergleich.

Die Bearbeitungsfelder Lernen im Prozess der Arbeit (LIPA), Lernen im sozialen Umfeld (LISU), Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LIWE), Lernen im Netz (LINE) sollten, miteinander verknüpft und aufeinander abge-

stimmt, eine komplexe Bearbeitung des Forschungsfeldes »Neue Lernkultur« ermöglichen.

Es war Kennzeichen nahezu aller Projekte, dass sie als empirische Gestaltungsprojekte verwirklicht wurden, die auf die endogenen Potenziale von Regionen zielten und einen nachweisbaren Zuwachs an veränderten Strukturen des Lernens erbringen sollten. Während der Laufzeit des Programms gab es mehrere Ausschreibungsrunden, in denen mehr als 1.500 Anträge gesichtet und mehr als 250 Projekte vergeben wurden.

Im Unterschied zu vielen anderen rüden Herangehensweisen im Vereinigungsprozess und entsprechenden Gegensätzen zwischen den Wissenschaftlern beider Systeme, hatte sich auch schon in der ersten Entwicklungsstufe des Programms eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit zwischen allen Bearbeitern herausgebildet, die keinen Raum für Diskreditierungen oder Diffamierungen zuließ.

Einen wesentlichen Anteil an diesem fruchtbaren und vertrauensvollen Klima der Zusammenarbeit hatte der ministerielle Beauftragte des Programms, Johannes Sauer. Ein Graduiertennetzwerk, ein internationales Monitoring, Ringvorlesungsreihen an Universitäten sowie in Abstimmung mit den Gewerkschaften Qualifizierungsprogramme für Betriebs- und Personalräte ergänzten die Realisierungsprojekte. In verschiedenen Veröffentlichungsreihen, in zahlreichen empirischen, theoretischen, historischen Studien und Expertisen (u.a. in den über hundert »QUEM-reports«, den Reihen »edition QUEM« und »Kompetenzentwicklung« im Waxmann-Verlag oder dem »QUEM bulletin«) wurde ein umfangreicher Erkenntnisfonds erarbeitet, welcher – wie viele der Erkenntnisse aus dem Transformationsprozess – bis heute der sorgfältigen Analyse harret und möglicherweise dem Vergessen anheimfällt.

Worin war QUEM erfolgreich? Die Ergebnisse in den einzelnen Programmbereichen sind – wie nicht anders zu

erwarten – von der praktisch realisierten Gestaltung, von der regionalen Nachhaltigkeit, von der theoretischen Ergiebigkeit der Projekte her höchst unterschiedlich. Der interessierte Leser sei auf den Band »Lernkultur Kompetenzentwicklung« verwiesen, in dem die Leistungen der einzelnen Arbeitsfelder referiert und weiterführende Informationen und Anregungen gegeben werden (Aulerich u.a. 2006).

Entscheidende Erkenntnisleistung des Programms war es, eine Gesamtsicht auf die Weiterentwicklung beruflicher Bildung als ein lebensbegleitendes Weiterlernen eröffnet zu haben, in dessen Mittelpunkt die Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernalters stand, aber auch der Organisationen stand. Die Einheit von individuellem und organisationalem Lernen bildete die Grundprämisse. Die betriebliche Weiterbildung war danach ein Teil der beruflichen Weiterbildung, sie selbst war wieder in ein Konzept des Weiterlernens eingeordnet, in dem berufs- oder beschäftigungsrelevante Kompetenzen aus den Unternehmen, den Weiterbildungsinstitutionen, dem Alltag, der Familie, der Teilnahme an der Öffentlichkeit oder den Medien in ihrer Gesamtheit und gegenseitigen Durchdringung erfasst wurden. Mit dem Terminus »Weiterlernen« sollte gegenüber »Weiterbildung« ein umfassendes Konzept angesprochen werden.

Es fällt sehr schwer, zu bestimmen, welchen Anteil die Arbeiten bei QUEM, die von vielen Universitäten und Hochschulen unseres Landes getragen und in vielen hochrangig und international besetzten Konferenzen propagiert wurden, an der Ausformung heutiger Standards der Weiterbildung haben. Und es ist auch müßig, der Frage nachzugehen, welche damals produzierten Texte Gültigkeit behalten, welche eventuell zu einem Grundlagentext avancierten, der von der *scientific community* wahrgenommen und weitergegeben wurde. Welche Erkenntnisse einer Forschung von der Öffentlichkeit aufgenommen werden, hängt u.a. von den Erkenntnisbedürfnissen einzelner

Gesellschaftsgruppen, der Wirtschaft oder gesellschaftlicher Organisationen, aber auch vom Medieninteresse oder der Öffentlichkeitsinszenierung ab und unterliegt häufig auch zeitlichen Schwankungen. Es sei angemerkt, dass die Akteure von QUEM – zu denen auch ich mich zähle – es versäumt haben, eine Publikation vorzubereiten, die den Erkenntnissertrag des QUEM-Programms oder wenigstens einen seiner Teilbereiche – also z.B. »Lernen im sozialen Umfeld« – einem größeren Publikum vorgestellt hätte. Es trat auch das Phänomen auf, dass sich in vielen Veröffentlichungen renommierter Wissenschaftler Erkenntnisse wiederfanden, die in der Arbeit bei QUEM gewonnen wurden, ohne dass heute noch ein Hinweis auf den Ursprung oder die Verbindung zu QUEM gegeben würde. Ich bitte deshalb um Verständnis, wenn ich nur exemplarisch auf einzelne Erkenntnisse hinweise, die in der wissenschaftlichen Reflexion der Weiterbildungsszene zu deren Grundverständnis geworden und die wesentlich auf die Arbeit von QUEM zurückzuführen sind.

»Zweite Transformation«

Für das Programmfeld »Lernen in der Arbeit« war es vor allem die Orientierung auf die differenzierte Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze sowie auf die Weiterentwicklung der Lernförderlichkeit und der notwendigen Lernförderlichkeitsinventare von Arbeit (vgl. Dehnbostel 2007). »Arbeit kann auch dumm machen«, wenn sie diese Lernförderlichkeit nicht enthält. In einer »zweiten Transformation« (Thomas 2001) sollte erreicht werden, dass die regionalen Potenziale der KMU und der Start-up-Unternehmen sich in regionalen Wertschöpfungsketten und regionalen Vernetzungen organisieren und ihr sicher noch fragiles Potenzial neu in »Wert setzen«. Regionale Vernetzungen und ein »In-Wert-Setzen« regionaler Potenziale waren jedoch nur möglich, wenn das Humankapital in einem sehr umfassenden

den Sinne gleichfalls aufgewertet wurde und dabei lebensweltliche »Hinterlassenschaften« der DDR-Gesellschaft in einer neuen Lernkultur aufgefangen wurden. Von besonderem Wert waren deshalb Projekte (Best-Practice-Betriebe), welche die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der Arbeit analysierten, die Kommunikation zwischen Mitarbeitern, Führungskräften und Interessenvertretern untersuchten und die Kompetenzpotenziale einbezogen, die außerhalb der Berufsarbeit für die Berufstätigkeit entstanden. Es erwies sich, dass Personal- und Organisationsentwicklung einander bedingende Faktoren des Weiterlernens darstellten.

Die *betriebliche Lernkultur* wurde zu einem Schlüsselbegriff für die Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit. Die Untersuchungen in den beteiligten Unternehmen zeigten die Möglichkeit und den nachweisbaren ökonomischen Effekt eines kompetenzorientierten Personalmanagements. Die Erfahrungen aus den Best-Practice-Betrieben zeigten jedoch auch, dass es keinen »one best way« für die Verflechtung von Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und wirtschaftlichem Erfolg des Unternehmens gibt.

Das Programmfeld »Lernen im sozialen Umfeld« wies in mehreren Gestaltungsprojekten nach, dass die wirtschaftlichen Organisationsformen in ein soziales Umfeld des Lernens eingebettet sind, die nicht nur als Kompensation für fehlende berufliche Arbeitsmöglichkeiten fungieren, sondern in den Regionen ein innovatives Potenzial bilden, das durch ein Weiterlernen gestaltet werden muss und kann. Im sozialen Umfeld eines Unternehmens und in dessen flexiblen Strukturen lag offensichtlich der Schlüssel zur Gestaltung solcher ökonomischer Phänomene wie die Herausbildung von informellen Normen, von Vertrauens- und Machtstrukturen, von Einflusslinien und Strategien der Ressourcenbeschaffung in den Regionen. In den regionalen Netzwerken und Communities wurde

der Nachweis erbracht, dass Schrumpfungsprozesse von Regionen nicht zwangsläufig zu wirtschaftlichem und sozialem Abstieg führen müssen, wenn es gelingt, korporative lernförderliche Strukturen aufzubauen. In Zukunft wird gerade in »schrumpfenden« Regionen der Gedanke der regionalen Lernagenturen Beachtung finden, regionale Gremien – die auch unter anderen Bezeichnungen firmieren –, die integrierend Arbeitsbeschaffung, Lernberatung, regionale Wirtschaftsgestaltung und kulturelle Entwicklung initiieren, koordinieren und gestalten.

Der durch QUEM eröffnete Zugang zur Neuschöpfung von Arbeit und Arbeitsplätzen im außerbetrieblichen Umfeld könnte zudem ein zukunftsträchtiger Grundprozess unserer gesellschaftlichen Entwicklung werden, in der die Gestaltung der Arbeits- und der Zivilgesellschaft zusammenfallen müssen. Erkenntnisse zum informellen Lernen, zur Gestaltung von Lernerbiographien in innovativen Arbeitsfeldern, z.B. der IT-Branche, oder die Installation von Kompetenznachweisen stellen vielleicht wenig beachtete, aber trotzdem nachhaltige Arbeitsergebnisse dar.

Im Programmfeld »Lernen in Weiterbildungseinrichtungen« lag der Fokus vor allem auf sich verändernden Funktionen und Strukturen der Institutionen. In Projekten der Personal- und Organisationsentwicklung wurden große Bildungswerke und Einrichtungen mittlerer Größe, Verbände, Handwerkskammern und betriebliche Bildungsträger begleitet. Mit vernetzter Lernberatung und Lernbegleitung wurden neue Professionen, z.B. die des Lernberaters, erprobt. Entgegen mancher auch bei QUEM vertretenen Ansicht entstand die Einsicht, dass die neue Lernkultur auch gefestigter und einflussreicher Weiterbildungsinstitutionen bedarf und die alltagsgebundene, tätigkeitsorientierte, selbstorganisierte Kompetenzentwicklung der Lerner nicht notwendigerweise eine Deinstitutionalisierung der Erwachsenenbildung mit sich bringen müsse (vgl. Nussli 1997).

Aber diese Institutionen – und darin bestand eine der wesentlichen Erkenntnisse – würden einem Wandel unterliegen, der sie von einer Angebots- zu einer Nachfragestruktur veränderter Dienstleistungen zwingen wird. Nicht mehr das qualifikationsangepasste konstante Kursangebot bildet den Grundbaustein der Institutionen, sondern eine flexible und vernetzte Beratungs- und Lernunterstützung ist ein wesentliches Moment des Weiterlernens.

Ein solcher Wandel – vielleicht ist sogar der Begriff Paradigmenwechsel angebracht – erfasst neuartige Dienstleistungsbeziehungen zu wechselnd relevanten Adressatengruppen, neue koproduktive Prozesse gemeinsamer Angebotsentwicklung und die Gestaltung und Inszenierung kommunikationsförderlicher relevanter Schnittstellen im Netzwerk pädagogischer, sozialer und kultureller Akteure. In diesem Zusammenhang würden sich auch Grenzen von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung durchlässiger gestalten. Die alte Weisheit, dass Kompetenzen nicht in Kursen vermittelt werden können, sondern in eigener Tätigkeit erworben werden müssen, bestätigte sich immer wieder.

Das Feld »Lernen im Netz und mit Multimedia« arbeitete heraus, dass ein verändertes individuelles, selbstorganisiertes Lernen auch mit und durch Medien ein sozialer Prozess ist, in dem die lernförderliche Gestaltung der Lernumgebungen und Lernarrangements und die Wirksamkeit von Lernmittlern eine erhebliche Rolle bei der Sicherung des Lernerfolges spielen.

Die Nachhaltigkeit vieler der seit dieser Zeit eingeleiteten Maßnahmen ist sicher »fragens«würdig, die Verstetigung vieler QUEM-Lösungen blieb aus. Oft erloschen die Lösungen mit dem Ende der bezahlten Projekte – ein genereller Nachteil der Projektarbeit, der längerfristige umgestaltende Maßnahmen und eine ebensolche wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit einschränken kann. Trotzdem blieb ein theoretisch begründeter und empirisch erprobter Erkenntnissertrag, der in dem Bereich

Grundlagenforschung unter Leitung von John Erpenbeck abgehoben wurde und heute als Theorieschub allgemeine Bestätigung und Anerkennung in unterschiedlichen Wissenschaften erfährt.

»Im Mainstream der
wissenschaftlichen Diskussion«

Dazu gehören Erkenntnisse zur Identifikation von Kompetenzen, zur arbeitsplatzgebundenen Kompetenzentwicklung, zur Selbstorganisation des Lernens bei Individuen und in Organisationen, die Vielgestaltigkeit von Lernorten und der gegenseitige Transfer von Kompetenzen aus den Lernorten, die Wechselwirkung der verschiedenen Lernformen des formellen, informellen und beiläufigen Lernens oder auch die wechselnden Strukturierungen und Dominanzen von Akteuren in Lernkulturen. Mit diesen Inhalten lag QUEM voll im Mainstream der wissenschaftlichen Diskussion.

Originär war der Nachweis, dass nicht primär *Adaptions*-, sondern *Übergangs*-prozesse die Entwicklungen des Weiterlernens bestimmen. Ebenso wurde deutlich, dass die Entgrenzungen der Arbeit durch ebensolche des Lernens und der Lebensführung begleitet werden müssten, dass die Subjektivierung der Arbeit eine solche des Lernens und der Lebensführung bedingt und dass schließlich diese Subjektivierung nicht einen Übergang zu einem regellosen Lernen bedeutet, sondern sogar einer höherqualifizierten Organisation bedarf. Die Kompetenzen des sozialen Kapitals zu entwickeln oder zu erhalten, bedarf einer bewussten und reflektierten strukturellen Unterstützung. In der Öffentlichkeit vielleicht nicht immer so wahrgenommen, wuchs in den QUEM-Diskussionen die Erkenntnis, dass für die Entwicklung einer neuen Lernkultur die Entgegensetzungen und Versus-Konstruktionen wenig förderlich sind, etwa die von Weiterbildung und Weiterlernen, Lebenswelt und Institution, Lehren und Lernen, Kompetenz und Qualifikation, individuellem,

korporativem oder organisationalem Lernen, Selbst- und Fremdorganisation, informellem und formellem Lernen.

Vielleicht hinter dem Rücken der Akteure formte sich die Einsicht, dass gerade in den Übergängen und den Schnittstellen zwischen den verschiedenen Lernformen, -feldern und -orten sich Eigenlogiken verbergen mit den ihnen eigenen innovativen Ressourcen und deshalb der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedürfen. So entwickelten sich z.B. die Switch-Konzepte, bei denen Unternehmensleitungen ihre führenden Mitarbeiter in wechselnde Lernorte sandten oder die Beratungs-, Qualifizierungs-, Arbeitsplatzvermittlungs- und Betreuungsfunktionen in Agenturen integriert wurden. Traditionelle ehrenamtliche Funktionen z.B. der Sozialfürsorge oder der Suchtprävention veränderten ihre Funktion, indem sie Qualifizierungsprozesse der Betroffenen einleiteten.

Was hat QUEM nicht erreicht? Die Antwort darauf wird wesentlich durch die Erwartungen darüber bestimmt, was QUEM hätte erreichen sollen: in den neuen Bundesländern eine neue Lernkultur zu entwickeln; eine erkennbare Rückwirkung auf die alten Bundesländer ausgelöst zu haben; allgemeine Fragen nach Transformationsprozessen in Bildungsbereichen zu beantworten? Abgesehen davon, dass hinter solchen Fragen immer wieder die Ansicht steckt, dass das QUEM-Programm ein ausschließlich ostdeutsches Projekt gewesen sei, liegt das eigentliche Problem der zweiten Etappe von QUEM auf einer anderen Ebene: Bis heute existieren nur vage Vorstellungen darüber, was denn nun diese neue Lernkultur ausmacht oder kennzeichnet oder wie sich diese entwickelt. Allgemeine Aussagen, dass sie durch ein lebenslanges, -weites, -nahes Lernen gekennzeichnet sei, führen sicher nicht weiter. Es war und ist ein Irrtum, zu meinen, dass Lernkulturen in kürzeren Zeiträumen installiert oder in Regionen hineingetragen werden können. Sie müssen

wachsen, weil sie sich als Gesamtheit ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Beziehungen entwickeln und oft in einem Geflecht von selektierten Emotionen, Nachahmungstrieben, milieubestimmten Imagegefühlen, Vertrauen oder Stimmungen ruhen. Die

»Ein Kaleidoskop, kein Mosaik«

QUEM-Projekte konnten daher nur die Bedingungen für lernförderliche Verhältnisse in Regionen, Branchen, Unternehmen differenziert gestalten oder deren Herausbildung unterstützen. Sie konnten eine Fülle von Erfahrungen vermitteln, die Impulse für weitere Fragen geben können, aber sie konnten dies nur kaleidoskopartig – für ein Mosaik wäre immerhin ein Entwurf, ein Bild notwendig gewesen. Dass es dabei nicht gelang, einen fruchtbaren Dialog zwischen den einzelnen Programmfeldern zu entwickeln, erwies sich sicher nicht als förderlich.

Das Resümee kann weder lauten, dass QUEM erfolgreich Langzeitwirkungen ausgelöst hätte, noch dass es gescheitert wäre. Inmitten eines oft konturlosen Wandels der Gesellschaft, der Arbeitswelt und der Lernwelten hat dieses Programm Möglichkeiten eines prozessorientierten Weiterlernens – und nicht nur der Weiterbildung – und der Möglichkeiten und Grenzen seiner Gestaltung sichtbar gemacht. Viele der Entwicklungspfade, Organisationsformen und Gestaltungspraktiken konnten so Selbstorganisationsprozesse des Lernens in der Arbeit, im sozialen Umfeld oder in Weiterbildungseinrichtungen bei Individuen und in Organisationen identifizieren und antizipieren. Aus der nachholenden Modernisierung ostdeutscher Weiterbildung war ein Innovationen des Weiterlernens gestaltender Prozess geworden.

»Es geht also nicht darum, über einen Transformationspfad auf einen bereits vorhandenen und im Kern bekannten Entwicklungspfad einzuschwenken, sondern einen neuen Entwicklungspfad

zu finden und praktisch durchzusetzen« (Netzwerk Ostdeutschlandforschung 2006, S. 7).

Das Programm QUEM endete zu einem Zeitpunkt, als sichtbar wurde, dass ein »Weiter so« auch mit mehr Geduld, mehr Zeit und mehr Geld keinen Ausweg aus der Krise der Weiterbildung bot. Es ging um die Suche nach einem neuen Entwicklungspfad, den es als solchen noch nicht gab. Die Desiderata künftiger Forschungs- und Gestaltungsarbeit wurden sichtbar, wie die nach dem Verhältnis von Weiterlernen und Weiterbildung, den Strukturen des Weiterlernens außerhalb der Institutionen, nach möglichen Steuerungen der Selbstorganisation des Lernens oder nach dem Kern der Weiterbildungsaufgaben der Weiterbildungsinstitutionen. Nicht die gegebenen Antworten, sondern die gestellten Fragen auf diesem Weg sind die eigentliche Leistung von QUEM.

Literatur

Aulerich, G. u.a. (2006): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster u.a.

Dehnpostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit (Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement). Münster u.a.

Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. In: Bosch, G.: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u.a., S. 289–335

Haenschke, B. u.a. (1993): Weiterbildung und Identität (QUEM-Report, H. 1). Berlin

Netzwerk Ostdeutschlandforschung (2006): Ostdeutschland braucht einen neuen Anlauf. In: Berliner Debatte Initial, H. 5., S. 6–16

Nuissl, E. (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE (Beiheft zum REPORT). Frankfurt a.M. (DIE), S. 47–49

Thierse, W. (2000): Von der Wiedervereinigung zur Neuvereinigung. In: 10 Jahre danach – die Einheit neu denken. Tagungsdokumentation. Berlin, S. 7–17

Thomas, M. (2001): Ein Blick zurück und voraus: Ostdeutsche Neue Selbständige – aufgeschobenes Scheitern oder Potenziale der Erneuerung. Berlin

Abstract

Zwischen 1992 und 2007 sind mit erheblichen Mitteln des Bundes und der Europäischen Union Entwicklungsprojekte gefördert worden, die unter dem Label »Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)« den Prozess der Anpassung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den neuen Bundesländern qualitativ unterstützen sollten. Träger von QUEM war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF). Der Autor, einer der wissenschaftlichen Protagonisten von QUEM, resümiert im vorliegenden Beitrag die Aktivitäten in den geförderten Programmen und Projekten. Er unterscheidet zwei Phasen: Während bis zum Jahre 2000 Projekte unter der Leitidee der nachholenden Modernisierung standen, wandelte sich QUEM mit dem Programm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« ab 2001 zu einer Innovationen gestaltenden Größe. Die Leistung von QUEM bestand darin, eine Neuorientierung auf eine Neue Lernkultur eingeleitet zu haben und auf die endogenen Potenziale von Regionen abzuheben. Entscheidende Erkenntnisleistung des Programms sei es gewesen, eine Gesamtsicht auf die Weiterentwicklung beruflicher Bildung als ein lebensbegleitendes Weiterlernen eröffnet zu haben, in dessen Mittelpunkt die Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernalters, aber auch der Organisationen stand.



Prof. em. Dr. Dieter Kirchhöfer war von 1997 bis 2007 in der wissenschaftlichen Begleitung und im Kuratorium von QUEM-Programmen tätig.

Kontakt: dikir@aol.com