

Birgit Hilliger

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der
Transformationsgesellschaft

Birgit Hilliger

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Birgit Hilliger

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Konsequenzen für die Herausbildung von
Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft

Budrich UniPress Ltd.
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Die vorliegende Dissertation sowie deren Publikation wurden durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde 2010 als Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388005>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-005-7
DOI 10.3224/86388005
eISBN 978-3-86388-171-9

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die in ihrer „generellen Unbestimmtheit“ aus einer erwachsenenpädagogischen und institutionstheoretischen Perspektive als Anforderungen eines Paradigmenwechsels aufgegriffen werden. Aus dieser Perspektive werden die Phänomene gesellschaftlicher Transformation in ihren komplexen sozialen Dimensionen als Strukturwandel dargestellt.

Die Arbeit stellt *neue strukturelle Ansätze von Lerndienstleistungen für Unternehmen* vor und diskutiert vorgefundene Strukturprobleme als gestörtes Passungsverhältnis zwischen den traditionell auf Qualifizierung ausgerichteten Erwartungs- und Angebotsstrukturen und dem Erfordernis der Gestaltung von zielgenerierenden und selbstgesteuerten reflexiven Lernprozessen. Es wird ersichtlich, dass die Reproduktionsfunktion des Bildungssystems, die vor allem auf die organisierte Aneignung von Wissensbeständen zielt, den Anforderungen eines modernen Wissensmanagements in offenen Veränderungsprozessen nicht gerecht wird.

Transformatorisches und grenzüberschreitendes Lernen setzt die Entstehung neuer sozialer Praktiken des Lehrens und Lernens und ein verändertes Funktionsverständnis in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern voraus. Der Paradigmenwechsel wird zum Gegenstand pädagogischen Handelns und aus einer *kulturtheoretisch fundierten Metaperspektive auf Lernen* beschreibbar.

Als Beitrag zu einer sozialtheoretisch begründeten Lerntheorie, die erst die gegenwärtigen Strukturveränderungen in ihrer disziplinären Semantik abzubilden vermag, werden die strukturbildenden und struktureflexiven Funktionen des reproduktiven und reflexiven Lernens entlang von *Strukturanalysen* in ihren Differenzen herausgearbeitet. Am Ende der Arbeit wird ein institutionstheoretischer Forschungsansatz vorgestellt, der die übergreifenden Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels betrachtet. Der Aufbau intermediärer Unterstützungsstrukturen ermöglicht institutionelle Suchprozesse als Verstehens- und Gestaltungsprozesse über verschiedene Handlungsebenen hinweg, in denen neue pädagogische Strukturen und Praktiken als kollektiver Lernprozess erfahrbar werden.

Schlagwörter: betriebliche Weiterbildung, KMU, Organisationsentwicklung, Lernkultur

Summary

Processes of social change characterized by a “general vagueness” establish the point of departure for this present research study. On the basis of institutional and adult education theory, these processes are explored as requirements of a *paradigm shift*. Based on this perspective, complex social dimensions of phenomena of social transformation are being presented as *structural change*.

The paper presents *new structural approaches of learning services for companies* and views existing structural problems as a mismatch between supply and demand structures aligned traditionally to qualification on the one hand and the requirement of goal-generating and self-organizing reflexive learning processes on the other. It will be shown that the reproductive function of the educational system – which aims particularly at the organized appropriation of knowledge inventories – does not meet the requirements of modern knowledge management in open change processes.

Transformational learning presupposes the emergence of new social practices of teaching and learning, and a different understanding of its function in adult education. The paradigm shift becomes the subject of pedagogical action and can be described from a *meta-perspective on learning based on cultural theory*.

Contributing to a learning theory founded on social theory, a theory able to illustrate the present structural changes in their disciplinary semantics, in this research work the structure-forming and structure-reflexive functions of both, reproductive and reflexive learning are worked out in their differences along *structural analyses*. An institutional theory approach is introduced, which regards the overlapping processes of societal structural change. The development of intermediate support structures makes institutional search processes possible as understanding and formation processes over different action levels away, in which new pedagogical structures and practices become experienced as collective learning process.

keywords: Continuing Professional Development, Small and Medium-sized Enterprises (SME), Organizational Development (OD), Learning Culture

Inhalt

Tabellen und Abbildungen.....	IX
Vorwort.....	1
Einleitung.....	7
1 Veränderungskompetenz und Wissensmanagement im wirtschaftlichen Wandel.....	19
1.1 Gewachsene Veränderungsgeschwindigkeit und Wissensverarbeitung als konstatierte Anforderungen	19
1.2 Interdependenz zwischen Unternehmenskulturen und Lern- und Veränderungsprozessen.....	26
1.3 Lernmöglichkeiten und betriebliche Entwicklungsprozesse.....	36
2 Neuere strukturelle Ansätze in den Angeboten zwischen Bildungsträgern und KMU – eine empirische Bestandsaufnahme	51
2.1 Strukturelle und funktionale Veränderungen in den Angeboten der Beispielprojekte	53
2.2 Untersuchungsgegenstand: Ein Unterstützungssystem für KMU – Das Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“	77
2.3 Zusammenfassende und schlussfolgernde Betrachtung	108
3 Wissen als Lerngegenstand – Strukturelle Zusammenhänge des Wissens aus soziologischer und epistemologischer Perspektive	115
3.1 Die Bedeutung expliziten und impliziten Wissens in reflexiven Lernprozessen	115
3.2 Kulturelles Wissen als Gegenstand in reflexiven Lernprozessen	135
3.3 Die handlungsstrukturierende Wirkung des kulturellen Wissens als Erkenntnisgegenstand.....	142

3.4	Strukturanalysen als Bestandteil von reflexiven Lernprozessen	158
3.5	Wissen als Lerngegenstand in der Betrachtung verschiedener Lernprozesse und sozialer Praktiken	172
4	Reflexives Lernen im (erwachsenen)pädagogischen Handlungsfeld	185
4.1	Einleitung	185
4.2	Strukturanalyse der Strukturdifferenzen zwischen reproduktiven und reflexiven Praktiken des Lehrens und Lernens	189
4.3	Strukturwechsel als Herausforderung des pädagogischen Handlungsfeldes	218
5	Reflexive Institutionalisierung als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsaufgabe	227
5.1	Reflexive Institutionalisierung als Mitvollzug strukturellen Lernens	227
5.2	Reflexive Institutionalisierung als Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Funktionsverständnis institutionellen Lernens	229
5.3	Gesamtgesellschaftliche Unterstützungssysteme für einen paradigmatischen Strukturwandel	234
6	Eine Kultur strukturellen Lernens – Ausblicke	253
	Literatur	257

Tabellen

Tabelle 1: Dimensionen eines Wissensmanagements der Zukunft	26
Tabelle 2: Wissen und Kompetenzen in Veränderungsprozessen in Bezug zu den Unternehmenskulturen	33
Tabelle 3: Übersicht über die Projekte.....	75
Tabelle 4: Differenzen der Innovationsbestrebungen	112
Tabelle 5: Leerstellentabelle. Denkformen entlang ihren basiselementarischen Differenzmustern	193
Tabelle 6: Leerstellentabelle. Differenzmuster in Lernformen entlang den Denkformen.....	199
Tabelle 7: Strukturunterschiede in Lernprozessen	206
Tabelle 8: Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse.....	207
Tabelle 9: Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse: davon abgeleitete Unterstützungsfunktionen und Strukturen pädagogischen Handelns	208

Abbildungen

Abbildung 1: Wissensmanagement	50
Abbildung 2: Projektstrukturen	79
Abbildung 3: Funktionssystem Weiterbildung	83
Abbildung 4: Dienstleistungsmodelle von Lehr-Lern-Beziehungen	90
Abbildung 5: Rekursivität von Wissen und Handeln.....	148
Abbildung 6: Soziale Praktiken	151
Abbildung 7: Interaktions- und Kommunikationsstrukturen	176
Abbildung 8: Strukturelle Transformationsprozesse des Wissens	179
Abbildung 9: Gegenstände der Strukturanalyse	190
Abbildung 10: Strukturbildung	210

Abbildung 11: Handlungsebenen in komplexen Unterstützungsstrukturen	237
Abbildung 12: KNW als Modellprojekt im Teilprogramm LiWe	242
Abbildung 13: Strukturen im KNW	246

Vorwort

Offen, ungewiss, bedrohlich, verheißungsvoll – die Zukunft erscheint uns je nach Perspektive in einem anderen Licht. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion endete ein halbes Jahrhundert1 relativer Stabilität und Gewissheit. Für zwei, drei Generationen konzentrierten sich die weltweiten Auseinandersetzungen darauf, welches der alternativen ideologischen Systeme, Kapitalismus oder Kommunismus, die Dominanz erringen würde. Nunmehr befinden wir uns in einem dynamischen Wandel, der kein Zentrum mehr hat, der grenzenlos scheint. Nichts drückt diese Offenheit besser aus als die Chiffre Globalisierung.

Die Veränderungen der Globalisierung durchdringen alle Ebenen der Lebensführung. Die Spannbreite der Themen reicht von Arbeits- und Lebensformen über Geschlechterverhältnis, Berufsbilder und Berufskarrieren, neue Informationsnetze im Internet bis zum Klimawandel und zu drohenden globalen Wirtschaftskrisen. An die Stelle relativer Berechenbarkeit ist eine Unübersichtlichkeit der Handlungsalternativen getreten. Die Veränderungen gehen einher mit potenziellen Risiken und existenzieller Bedrohung, die zugleich nicht mehr eindeutig lokalisiert und identifiziert werden können. Die daraus folgenden Unsicherheiten artikulieren sich in vielfältigen Ängsten, Krisen und Spannungen beim Individuum wie in gesellschaftlichen Systemen.

Krise und Transformation sind Kennzeichen der Gegenwart; die Antworten darauf sind unklarer und gleichzeitig kontroverser als zuvor. Nach Lösungen und Antworten suchen wir mit Strategien und Standards, die auf bisherigen Erfahrungen und Mustern gründen und alte Sicherheiten wiederherstellen sollen. So versucht z. B. die Industrie, mit der Entwicklung neuer technischer Standards Probleme in den Griff zu bekommen, die sich aus der Anwendung heutiger Standards ergeben und bereits absehbar sind. Die Antworten auf die gestiegene Komplexität und Verschränkung der Probleme, egal ob Wasser- oder Finanzströme, erfolgt fragmentiert und auf kurzfristige Lösungen orientiert. Der Preis, den wir zahlen, ist hoch, wenn es uns nicht gelingt, ein umfassendes Gesamtbild der Veränderung zu erkennen und die Konsequenzen des Handelns ausreichend abzuschätzen. Dieses „Mehr desselben – oder wenn die Lösung zum Problem wird“¹ hat WATZLAWICK schon frühzeitig humorvoll aufgegriffen: Warum sollte man heute die heiligen Kühe schlachten, die gestern noch dicke Steaks geliefert haben?

Diese Arbeit beruht auf der Überzeugung, dass herkömmliche Problemlösungen keine befriedigenden Antworten mehr geben können, dass sie

1 Siehe 4. Kapitel aus Watzlawick (1983).

Vorwort

nicht mehr greifen bzw. dass intentionale und linear-kausale Steuerungsmodelle die Probleme eher verschärfen. Sie sind und werden Teil des Problems. Statt schneller auf den Markt geworfener Lösungen bedarf es eines bewussten Innehaltens. Innehalten, damit Räume entstehen können, in denen der Wandel in seinen Dimensionen überhaupt erkennbar wird und in denen die Wirkungsgrenzen bestehender Lösungs- und Verhaltensmuster realisiert werden. WELZER spricht in diesem Zusammenhang davon, wie notwendig eine Kultur der Achtsamkeit ist, die den „alten Erfahrungen“ misstraut. In ihr wird auf Unerwartetes nicht mit dem Rückgriff auf „bewährte Rezepte“ reagiert, vielmehr werden bestehende Probleme und Erwartungen in der Perspektive unterschiedlicher Kompetenzen analysiert und neue Lösungsmöglichkeiten erörtert:

Achtsamkeit ist nichts anderes als die stetige Aktualisierung seiner Beobachtungen, aber was sich so schlicht anhört, hat einen Paradigmenwechsel in den Prioritäten zur Voraussetzung, nach denen man handelt.²

Das vereinfacht die Sache nicht, denn das Wesen eines Paradigmenwechsels liegt in seiner generellen Unbestimmtheit. Wir sehen die Wirklichkeit, verfügen jedoch über kein sicheres Wissen darüber, wie ihr zu begegnen ist, und berufen uns auf Wirklichkeitsmodelle und Erklärungsmuster, die auf unseren Erfahrungen und unserem Wissen basieren und damit zugleich den notwendigen paradigmatischen Veränderungen im Wege stehen.

Dennoch finden wir gerade in den sozialen Handlungsfeldern eine Vielzahl sozialer Praktiken, die kreativ-suchend auf die neuen Rahmenbedingungen und Herausforderungen reagieren. Veränderung und deren Entwicklung bedingen sich in wechselseitiger Dynamik. Es sind insbesondere Praktiken, die einen bewusst reflexiven Umgang mit Veränderungen ermöglichen, durch die ein hohes Maß an Gestaltungsfähigkeit im notwendigen Paradigmenwechsel zurückgewonnen werden kann. Diese entwicklungsförderlichen Prozesse gilt es zu erkennen und zu unterstützen. Gewiss ist aber auch, dass bisherige handlungsleitende Paradigmen, die in den sozialen Praktiken und Ordnungen verankert sind und über gefestigte Ressourcen und Organisationen verfügen, nur unter großen Widerständen aufgegeben werden, selbst um den Preis des Scheiterns.

Persönlicher Zugang

Mein Interesse für und mein Fokus auf paradigmatische Veränderungsdimensionen und die damit verbundenen Fragen strukturellen Lernens hängen zusammen mit persönlichen Erfahrungen von Systemwechsel und Veränderung.

2 Welzer, H.: „Die Kultur der Achtsamkeit“, in: *taz* vom 5.9.2009.

Das Miterleben des Verlusts bzw. der Umdeutung kollektiv erlebter Identitäten und radikaler Systembrüche, wie sie der Untergang der DDR nach sich zog, erzwang Perspektivwechsel und Neuorientierung auf subjektiver wie gesellschaftlicher Ebene. Zur Bewältigung gehörte auch, sich in neuen Strukturen zu orientieren, um handlungs- und gestaltungsfähig zu bleiben oder diese Fähigkeiten zurückzugewinnen.

Das Thema „Lernen in Veränderungsprozessen“ und die Suche nach passenden Unterstützungsformen kristallisierte sich als eigenes Entwicklungsthema heraus und wurde mit den dazugehörigen Brüchen erfahrbar. Es fand seinen Widerhall in meiner beruflichen Entwicklung, die mich in verschiedene pädagogische Handlungsfelder führte. Die Herausbildung meiner pädagogischen Professionalität entwickelte sich in den Linien eines Lehrer-, Sozialpädagogik- und Erwachsenenpädagogikstudiums, als Supervisorin und als Organisationsentwicklerin. Mit differenzierten Kenntnissen und Praktiken in diesen Bereichen entwickelte sich ein mehrdimensionaler Blick. Ich erfuhr und verstand die Praxis sozialer und pädagogischer Prozesse aus unterschiedlichen Perspektiven: als Sozialpädagogin, als Beraterin, als Lehrende und als Wissenschaftlerin. Der Wechsel zwischen beruflicher Arbeitswelt und wissenschaftlicher Forschungspraxis ermöglichte nicht zuletzt eine intermediäre Verschränkung der unterschiedlichen Perspektiven.

Anliegen der Arbeit

Diese Arbeit entstand im Kontext meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung“ von Prof. Ortfried SCHÄFFTER am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie greift die Anforderungen eines Paradigmenwechsels aus einer erwachsenenpädagogischen und institutionstheoretischen Perspektive auf.

Der Beitrag dieser Arbeit besteht darin, die Notwendigkeit reflexiver Lernprozesse in gesellschaftlichen Veränderungssituationen herauszustellen und sie als zentrale Voraussetzung einer strukturellen Transformation in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern zu begreifen.

Der Paradigmenwechsel wird zum Gegenstand pädagogischen Handelns. Es geht darum, die Phänomene gesellschaftlicher Transformation als Strukturwandel zu erkennen und sich mit ihnen in ihrer Komplexität und Unbestimmtheit und in ihren sozialen Dimensionen lernend auseinanderzusetzen. Um darauf bezogene Bildungsprozesse verorten und beschreiben zu können, bedarf es einer erweiterten Gegenstandsbestimmung organisationalen Lernens in paradigmatischen Veränderungsprozessen auf einer lerntheoretischen Metaebene.

Der wissens- und lerntheoretische Begründungsrahmen wird hier aus einer sozialtheoretischen Betrachtung des Lernens formuliert; Lernen wird

Vorwort

gefasst als soziale Wissensaneignung im Sinne produktiver und reproduktiver Umweltaneignung und als Bestandteil sozialer Strukturbildung. Dies erfordert eine neue Abstraktionsebene, die über die lineare Logik des Bildungsbegriffs in seiner zielbestimmten Reproduktionsfunktion hinausgeht. Die Betrachtung der erweiterten Komplexität zielt auf die Verschränkung von basalen, strategischen und reflexiven Lernprozessen.

Aus einer institutionentheoretischen Perspektive wird das pädagogische Handlungsfeld als lernender Bestandteil im Paradigmenwechsel fassbar; nun ist das Verhältnis von Transformation und Bildung neu zu verorten sowie von Struktur und Strukturwandel in den Funktions- und Leistungszuschreibungen erwachsenenpädagogischer Organisationen. Im Übergang differenter Lernkulturen werden die Strukturunterschiede und Logiken, die zielbestimmten bzw. zieloffenen Lernprozessen zugrunde liegen, als paradigmatische und inkommensurable Unterschiede und als Feld strukturellen Lernens in den pädagogischen Handlungsfeldern erkennbar.

Die Veränderung von Lernkulturen ist als Anforderung einer reflexiven Institutionalisierung zu begreifen, die nur über den voraussetzungsvollen Weg der Selbst- und Systembestimmung zu verwirklichen ist sowie auf Grundlage eines systemisch orientierten Selbstorganisationskonzeptes und über Erfahrungslernen im Umgang mit Praktiken des reflexiven Lehrens und Lernens. Diese Praktiken bedürfen intermediärer Unterstützung, welche die Entwicklungs- und Gestaltungsanforderungen aufgreift. Die Unterstützungsstrukturen werden am Schluss der Arbeit als Anforderung an ein intervenierendes und reflexives Forschungsverständnis diskutiert, welches in der Verschränkung von Forschung und Praxis kooperative Lernprozesse ermöglicht.

Danksagung

Ich möchte mich insbesondere bei denen bedanken, die mir bei der Erstellung der Arbeit auf unterschiedlichste Weise zur Seite gestanden haben.

An erster Stelle danke ich Prof. Dr. Ortfried Schäffter für die wissenschaftliche Betreuung der Arbeit, für die vielseitigen Anregungen und die wertschätzenden und ermutigenden Feedbacks. Bedanken möchte mich auch bei meinen Kolleginnen aus dem Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und -forschung“, zuvorderst bei Kristine Baldauf-Bergmann und Christel Weber, für die fruchtbare Zusammenarbeit und die engagierten fachlichen Diskussionen, in denen wir theoretisches Neuland beschritten, Konzepte entwickelten und praktisch umsetzten. Diese intensive Zusammenarbeit war für das Durchdringen und Verstehen der komplexen theoretischen Materie äußerst hilfreich. Weiterführend ist die Zusammenarbeit in der Forschungsgruppe „Lernen in der Transformationsgesellschaft“ zu nennen.

Mein Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mich über diesen Zeitraum verständnisvoll und ermutigend begleitet haben. Nennen möch-

te ich Reinhard Hoffmann, Claudia Kühne und Katrin Nolting für die zahlreichen Gespräche und kritischen Anmerkungen.

Soziale Verhältnisse spiegeln sich auch in der Sprache wider. Daher habe ich mich um geschlechterneutrales Schreiben bemüht und zunächst versucht, sowohl die weibliche als auch die männliche Form zu berücksichtigen bzw. die alternative Form „Innen“ zu verwenden. Letztlich habe ich dann überwiegend doch die „männliche“ Schreibweise beibehalten, worin sich die Beharrlichkeit der Formen zeigt. Ich bin darüber nicht glücklich, habe mich aber wegen der besseren Lesbarkeit dafür entschieden.

Einleitung

Die Notwendigkeit reflexiven Lernens in Veränderungssituationen

Das Interesse am strukturellen Lernen hat seinen Ausgangspunkt im gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft, in der nicht nur die Amortisierung des Wissens rasant voranschreitet, sondern Wissen uns in ganz neuen Dimensionen zur Verfügung steht und als eigenständige Ressource immer mehr an Bedeutung gewinnt. In einem breit angelegten gesellschaftsweiten Diskurs werden die damit einhergehenden Anforderungen an lebenslange Lern- und Orientierungsprozesse diskutiert. Sie betreffen u. a. Fragen des Alltagslernens, des organisierten Lernens, des Lernens in Organisationen und des organisationalen Lernens.

In dieser Arbeit wird *Lebenslanges Lernen als konzeptionelle Fassung organisierter Bildung und als erziehungswissenschaftliche Kategorie* gefasst. In dieser Konzeption werden unterschiedliche Formen der Bildung und Orientierungspunkte für ein Verständnis von komplexen Bildungsprozessen erkennbar und beschreibbar.³

Herausgestellt wird der *Paradigmenwechsel in einer Transformationsgesellschaft am Beispiel dafür notwendiger unternehmensbezogener Lernprozesse*; zu dem Fragen pädagogischer Organisationsentwicklung in den pädagogischen Handlungsebenen aus einer organisationspädagogischen Perspektive in Beziehung gesetzt werden. Aus der Unternehmensperspektive werden Lernanforderungen unter den Aspekten Personal- und Organisationsentwicklung akzentuiert. Eine *organisationspädagogische Perspektive* bezieht sich auf die durch organisierte Bildung zu unterstützenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Spannungsfeld zwischen organisationalen, professionellen, bildungs- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen. Diese Perspektive bildet eine Vermittlungsebene zwischen systemisch vorstrukturierten Rahmenbedingungen institutionalisierter Bildung und konkreten Lernanlässen und Bildungsbemühungen.⁴

In dem Maße und in der Richtung, wie sich gesellschaftliche Strukturen und Verständnisformen des gesellschaftlichen Seins wandeln, stellen sich veränderte Anforderungen an pädagogische Theoriebildung und pädagogisches Handeln – und eben auch an das Verständnis sowie die Entwicklung pädagogischer Organisationen.⁵

In der pädagogischen Organisationsentwicklung geht es nunmehr darum, die „generelle Unbestimmtheit“ gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse als

3 Vgl. Behrmann 2006b, S. 20.

4 Vgl. Behrmann 2006b, S. 19.

5 Ebenda, S. 383.

Einleitung

aktuelle Herausforderung aufzugreifen. Darin wird letztlich die strukturelle Entgrenzung des Pädagogischen und intermediärer Verständigungsprozesse konstitutiv, weshalb eine Neubestimmung des Funktions- und Leistungsverständnisses innerhalb der Erwachsenenbildung gefordert ist.⁶ Dabei geht es vorrangig um die Verschiebung der Reproduktionsfunktion, in der Weiterbildungseinrichtungen traditionell im Modus von Qualifizierungsveranstaltungen agieren, hin zu einer Reflexionsfunktion, die für eine Begleitung zieloffener Lernprozesse voraussetzungsvoll wird.

Insofern wird der paradigmatische Unterschied zwischen reproduktivem und reflexivem Lernen in seiner strukturbildenden und struktureflexiven Funktion und in seinen strukturellen Differenzen in den jeweiligen Lernkulturen entlang von *Strukturanalysen* herausgearbeitet. Das macht eine grundlegende erwachsenenpädagogische Gegenstandsbestimmung von Lernen in Transformationsprozessen notwendig, die soziale Wissensaneignung in einer sozialtheoretischen Lerntheorie fassbar werden lässt und zu der diese Arbeit einen Beitrag leistet.

Entlang *epistemologischer und sozialtheoretischer Ansätze* werden strukturelle Transformationsprozesse in ihren komplexen Wissensstrukturen erkennbar, was wiederum das Selbst- und Weltverhältnis von Mensch und Organisation entfaltet. Aus *lerntheoretischer Perspektive* kann strukturelles Lernen dann als Auseinandersetzung mit den entsprechenden Erwartungsstrukturen in ihrer identitätsstiftenden und handlungsorientierenden Wirkung verstanden werden. Unter Bezug auf *kulturtheoretische Ansätze* werden reproduktive und reflexive Lernkulturen in den sozialen Praktiken konstitutiv und in ihren semantischen Beziehungen zueinander bestimmbar.

In der Herausstellung der ihnen innewohnenden inkommensurablen Paradigmen wird strukturelles Lernen dann auch als *hermeneutische Herausforderung* sichtbar. Dafür ist nicht nur das Vorhandensein einer lerntheoretischen Metaebene notwendig, sondern auch ein *Lernen als erfahrungsbezogener und phänomenologischer Prozess*, auf dessen Grundlage erst sich ein interkultureller praxeologischer Blick öffnet. Die paradigmatischen Unterschiede werden dadurch zum Feld strukturellen Lernens in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern selbst und begründen das Erfordernis einer reflexiven Institutionalisierung, in der die Wahrnehmung und Gestaltung struktureller Veränderungen als kollektiver Lernprozess erfahrbar wird. Dieser institutionelle Entwicklungsprozess stößt derzeit an vielschichtige Passungsprobleme, die mit Orientierungskonflikten einhergehen.

Die Komplexität der Veränderungsanforderung erweist sich als gesellschaftliche Entwicklungsaufgabe, die über intermediäre Unterstützungsstrukturen und im Zusammenwirken von Bildungspraxis, Bildungsforschung und -

6 Vgl. Schäffter 2001.

politik aufgegriffen werden muss, wobei diese zugleich selber Bestandteil der Such- und Veränderungsprozesse sind. Sie werden am Ende der Arbeit als ein Feld erwachsenenpädagogischer Forschung und Beratung beschrieben, und es wird die Notwendigkeit eines institutionstheoretischen Forschungsansatzes aufgezeigt.

Wissensmanagement und Selbstorganisationskompetenzen als wirtschaftliche Aspekte

In der Arbeit werden gesellschaftliche Transformationsprozesse zuerst entlang unternehmensspezifischer Veränderungsanforderungen thematisiert. Wissens- und Wirtschaftstheoretiker betonen aus betriebswirtschaftlicher Sicht die Bedeutung des Wissens als produktiven Leistungsfaktor. Der gesellschaftliche Strukturwandel erfordere die Herausbildung von Fähigkeiten, die einen kreativen Umgang mit Veränderungen ermöglichen. Dazu zählen Veränderungskompetenzen und Praktiken des selbstorganisierten bzw. selbstbestimmten Lernens (u. a. Erpenbeck, Rosenstiel, North/Friedrich).

Die Anforderungen an Veränderungsprozesse werden jedoch nicht nur als integrierte subjektbezogene Kompetenzentwicklung diskutiert, sondern darüber hinaus als organisationsbezogene Transformationsprozesse verstanden. Aus organisationstheoretischer Perspektive wird die Notwendigkeit strategischer Ansätze aufgezeigt für die Gestaltung von Unternehmensprozessen, die in einer Wissensgesellschaft Wissensmanagement und organisationales Lernen ermöglichen (u. a. Malik, Willke, Wittwer, Nonaka/Takeuchi, Probst, Schmidt).

Im Wissensmanagement geht es um das Zusammenspiel von Wissenstransfer, Wissensumwandlung und Erzeugung neuen Wissens, wobei mehr denn je der Komplexität des Wissens Beachtung geschenkt werden muss. Es wird das dynamische Wechselspiel von implizitem und explizitem Wissen als Schlüssel zur Wissensbeschaffung betont und darüber hinaus Selbstorganisation als Verstehensprozess des „Selbst“ bzw. als das Verstehen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Ordnungsmustern thematisiert. Letztendlich werden in diesem Zusammenhang Fragen nach einer geeigneten lernförderlichen Unternehmenskultur aufgeworfen.

Die Entwicklung neuer Angebotsprofile zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist konkret zu erkunden, wie Unternehmen zu unterstützen sind bei der Verankerung individueller Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten, die in der Verknüpfung mit betrieblichen Entwicklungsprozessen verlaufen (u. a. Schmidt-Lauff, Peterke, Arnold, Faulstich, Döhring). Erwachsenenbildung steht somit vor der Aufgabe, in Umbruchssituationen entwicklungsbegleitend zu unterstützen und diese in

Einleitung

kontextspezifische und individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen. Bildungseinrichtungen sind somit vom Prozess der gesellschaftlichen Transformation betroffen, indem sie sich den veränderten Bedingungen anpassen; zugleich leisten sie einen aktiven Beitrag zur gesellschaftlichen Transformation und verändern sich dabei selbst.⁷

Im Zuge der selbstreferentiellen Reproduktion im Kontakt mit Umwelt differenzieren sich das Bildungssystem, die Bildungseinrichtungen und die systemspezifischen Handlungsorientierungen, -konzepte und Handlungen demnach aus, um Möglichkeiten der Komplexitätsbewältigung zu erschließen.⁸

Dieser Frage nachgehend stellt die Arbeit in Praxisbeispielen neue strukturelle Ansätze von Lerndienstleistungen für Unternehmen vor, die in gesellschaftspolitisch geförderten Modellprojekten entwickelt und umgesetzt wurden. Entlang einer empirischen Rekonstruktion werden die innovativen Wege in der Gestaltung lernförderlicher Strukturen in Unternehmen in Lern- und Veränderungsprozessen diskutiert. Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Interdependenz zwischen Unternehmenskulturen sowie auf den Möglichkeiten und Grenzen von Lern- und Veränderungsprozessen in den eher geringstrukturierten innerbetrieblichen Lernprozessen in klein- und mittelständischen Unternehmen.

In den Realanalysen werden Formen der Anpassung von Bildungsveranstaltungen an lebensweltliche Bedarfe sichtbar, in denen relevante Themen aufgegriffen und in traditionell didaktischer Art in Bildungsveranstaltungen umgesetzt werden, bis hin zu offenen Formen reflexiven und sozialem Lernens. Die Anpassungs- und Veränderungsprozesse spiegeln somit die Suche nach einer neuen Identität in der Erwachsenenbildung, aber auch ein Festhalten an traditioneller Bildungsorganisation wider. Vorrangig befinden sich die vorgestellten Modellprojekte jedoch in einer Phase der Annäherung zwischen eher konventionell zu nennenden Anbieterstrukturen von Weiterbildungsmaßnahmen und den eher gering ausgebildeten Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten in den Unternehmen, in denen die Grenzen der Übertragbarkeit der traditionellen lerntheoretischen Ansätze auf strukturelle Entwicklungsprozesse sichtbar werden.

Die vorgefundenen Strukturprobleme können als gestörtes Passungsverhältnis konkretisiert werden, in dem die Reproduktionsfunktion des Bildungssystems, die vor allem auf die organisierte Aneignung von Wissensbeständen zielt, den Anforderungen an ein modernes Wissensmanagement und Selbstorganisation nicht gerecht wird. Hinsichtlich ihrer Funktions- und Leistungszuschreibungen kann der Reproduktionsbegriff die gegenwärtigen

7 Vgl. Behrmann 2006b, S. 27.

8 Ebenda, S. 63.

Strukturveränderungen in ihrer disziplinären Semantik nicht ausreichend abbilden.

Redundanzen in diesem Kapitel sind dahingehend folgerichtig, dass die Diskussion der Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird. Diese lassen teilweise auch Überschneidungen zu. Des Weiteren sind die verschiedenen Darstellungen und Ergebnisse damit separat lesbar.

Erkenntnisleitende These

In den hier aufgezeigten Veränderungen werden reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion zu notwendigen Bestandteilen von Lernprozessen. Nach der These Ortfried SCHÄFFTERS bedarf es einer Neufassung des Bildungsverständnisses, welches sich in einer Verschiebung von einer Reproduktions- zur Reflexionsfunktion manifestiert. Sie wird in der Arbeit als erkenntnisleitende These in seinen Konsequenzen hinterfragt.⁹

Grundlagen- und Gegenstandsbestimmung von Lernen

In Veränderungsprozessen werden also reflexive Lernprozesse notwendig. Um diese erkenntnisleitende These auch außerhalb praktischer Begründungszusammenhänge nachvollziehen zu können, bedarf es einer grundlegenden Gegenstandsbestimmung, bezogen auf die reproduktive und reflexive Bildungsfunktion in gesellschaftlichen Transformationsprozessen.

Dies läuft darauf hinaus, die semantischen Unterschiede reproduktiver und reflexiver Lernformen wie auch deren komplementäres Verhältnis herauszuarbeiten – Unterschiede und Verhältnisse, die durch inkommensurable Paradigmen gekennzeichnet sind. Diese kategorialen Unterscheidungen ermöglichen im Rahmen einer „Erwachsenenbildung in Veränderungsprozessen“ praktische Orientierung sowie reflektierte Entscheidungen und Begründungen für professionelles pädagogisches Handeln.

Wissenstheoretischer Begründungsrahmen

Zur Gegenstandsbestimmung werden in der Arbeit zuerst entlang soziologischer und epistemologischer Perspektiven Bezüge zu bestehenden Theoriediskussionen hergestellt. Aus systemtheoretischer Perspektive werden Fragen des Strukturdeterminismus und der Strukturvariabilität (u. a. Gairing, Koeber/Kluckholm) aufgeworfen, aus strukturationstheoretischer Perspektive sind es Fragen der Rekursivität (u. a. Ortman/Sydow, Giddens), und innerhalb der Theorien der Sozialen Praktiken wird die Interdependenz zwischen

9 Vgl. Schäffter 2001, S. 101.

Einleitung

Handlungen und kognitiven Wissensstrukturen nachgezeichnet (u. a. Reckwitz, Walgenbach).

Strukturelle Transformationsprozesse werden als Prozesse der Umwandlung von Erwartungsstrukturen gefasst. Diese beruhen auf Wissensstrukturen, die als Deutungsrahmen fungieren und in denen sich das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen und Organisationen widerspiegelt. Sie entfalten auf einer basalen reflexiven Ebene eine identitätsstiftende, orientierende und handlungsleitende Wirkung.

Der Umgang mit komplexen Wirkungszusammenhängen in Veränderungsprozessen erfordert eine kognitive Klärung bzw. die Rekonstruktion des Zusammenwirkens unterschiedlicher Wissensstrukturen als kontextuelles Wissen und als kulturelle Wissensbestände. Dafür wird eine methodologische Komplementarität von Strukturanalyse und Handlungserklärung verfolgt.¹⁰ RECKWITZ hebt hervor, dass Strukturen in Form von Regeln und Regelmäßigkeitsstrukturen betrachtet werden müssen, in ihrem Verhältnis zueinander sowie in ihren Entstehungszusammenhängen und Bedeutungszuschreibungen.

Lerntheoretische Begründungen

In den theoretischen Konzepten lassen sich lerntheoretische Ansätze ausmachen, aus denen heraus eine Sozialtheorie des Lernens fassbar wird. In einer solchen Sozialtheorie wird der gesellschaftliche Strukturbruch in seiner strukturellen Komplexität lerntheoretisch beschreibbar, und es werden damit einhergehende organisationale und individuelle Lernkontexte berücksichtigt.

Zudem werden Veränderungsstrategien in pädagogischen Handlungsfeldern in ihren Grenzen und Möglichkeiten fassbar. Aus systemtheoretischer Perspektive können so die Praxisbeispiele aus der betrieblichen Weiterbildung, in denen auf „neue Umwelteinflüsse“ mit innovativer Variation reagiert wird, als strukturkompatible Variationen beschrieben werden, die als „Normalabweichungen“ innerhalb eines normativen Weiterbildungsparadigmas zum Ausdruck kommen. Es kann gezeigt werden, dass hier Wirkungsverluste zu verzeichnen sind bei Weiterbildungseinrichtungen, die die Entwicklung lernförderlicher Unternehmenskulturen unterstützen und im Modus des reproduktiven Lernens Lernprozesse konzipieren und organisieren.

Für ein Lernen in strukturellen Transformationsprozessen wird ein neues Verständnis von Lernen erforderlich: ein Lernen, in das reflexive Lernprozesse in ihrem analytischen und zieloffenen Charakter Eingang finden. Reflexive Lernprozesse werden einem Selbstorganisationskonzept gerecht, in dem es aus erkenntnistheoretischer Sicht um ein Verständnis der Entste-

¹⁰ Vgl. Reckwitz 1997b, S. 12ff.

hungs- und Wirkungszusammenhänge der Wissensstrukturen geht. In diesem Sinn werden diese in ihrer Sinn- und Bedeutungsbildung zum eigentlichen Lerngegenstand.

In kulturtheoretischen Ansätzen werden reproduktive und reflexive Lernformen als Lernkulturen fassbar, in denen der Bezug zu jeweiligen Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen die entscheidende Rolle spielt. Individuelles Lernen lässt sich lerntheoretisch rekonstruieren als integraler Bestandteil von historischen Prozessen der „Subjektivierung“ sowie als kollektiver Transformationsprozess in seinem Selbst- und Weltverhältnis. Somit kann individuelles Lernen in seiner kulturellen Eingebundenheit und Prozess- und Entwicklungsorientierung wahrgenommen werden. Lernen lässt sich dann als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie bestimmen und dabei vor allem in seiner Kontingenz berücksichtigen.¹¹

Insofern werden in dieser Arbeit aus lerntheoretischer Sicht die kategorialen Unterscheidungen auf die strukturellen Zusammenhänge des Wissens bezogen und als Lerngegenstand modifiziert. Dafür wird Wissen in seinen verschiedenen Dimensionen und Transformationen als struktureller Bestandteil von Kulturen und als Lerngegenstand konstituiert. Unter einem pädagogischen Erkenntnisinteresse werden die reproduktiven und reflexiven Lernprozesse als strukturbildende und als strukturreflexive Prozesse beschrieben, die in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Funktionsfeldern durch je besondere Formen sozialer Praktiken zum Ausdruck gebracht werden. Das Herausbilden sozialer Praktiken des Lernens wird als mikrosoziale Fundierung gesellschaftlicher Institutionalisierung lebensbegleitender Wirklichkeitsverarbeitung aufgezeigt. Lernen wird dazu jenseits individualpsychologischer Deutungen im Sinne von gesellschaftlich institutionalisierten sozialen Praktiken verstanden, die in ihren semantischen Beziehungen bestimmbar sind.¹² In der Folge bekommt man es mit inkommensurablen Paradigmen pädagogischen Unterstützungshandelns zu tun, wobei der Paradigmenwechsel zwischen reproduktiven und reflexiven Lernkulturen als Gegenstand strukturellen Lernens beschrieben wird.

Begründungsrahmen einer Strukturanalyse

Strukturelles Lernen bedeutet, die differenten Strukturen auch als hermeneutisches Problem zu erkennen, wobei die Grenzen und die Strukturveränderungen des Lernens, wie sie in der gegenwärtigen Transformationsgesellschaft bereits stattfinden, nicht aus den tradierten Bedeutungskontexten heraus bestimmbar sind.¹³ Insofern müssen beim strukturellen Lernen eine Me-

11 Vgl. Schäffter 2008.

12 Vgl. Schäffter 2001, 2008.

13 Vgl. Rosa 1995, 2003; Kuhn 1977.

Einleitung

taebene, aus der Lernen in Transformationsprozessen verstehbar wird, und ein ausgeprägtes diskursives Bewusstsein in Form lernbereiter Erwartungsstrukturen vorhanden sein. Auf einer Erkenntnisebene, in die die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen als semantische Größen einfließen, wird gleichfalls ein Mit- bzw. Nachvollzug der strukturellen Veränderungen und Unterschiede aus einer Perspektive des Beteiligtseins erforderlich.

Die Metaebene bildet den kategorialen Boden, auf dem die lerntheoretische Strukturanalyse der unterschiedlichen Lernformen in ihren strukturellen Differenzen aufsetzt. Die Beschreibung dieser kategorialen Unterschiede nimmt Bezug auf erkenntnistheoretische Überlegungen von LAUCKEN, der auf einer Metaebene physische, semantische und phänomenologische Denkformen in ihren Möglichkeiten und Grenzen beschreibt, sowie auf die Transformationsmodelle des Lernens nach SCHÄFFTER.

Die Strukturen werden in den Lernprozessen über Selbst- und Systemreflexion analysiert, wobei pädagogische Handlungskompetenzen im Umgang mit reflexiven Praktiken zum einen Voraussetzung sind und zum anderen neu hinzugewonnen werden können.

Strukturelles Lernen ermöglicht dann einen interkulturellen praxeologischen Blick auf die differenten Weisen in den zu unterscheidenden Lernformen und somit die Verständigung auf einer dimensional kommensurablen Ebene. Erst dann können die verschiedenen Lernformen auch als komplementäre Prozesse erkennbar und in der Gestaltung von Lernprozessen angemessen aufeinander bezogen werden.

Gesellschaftliche Institutionalisierung

Pädagogische Organisationsentwicklung

Aus der Perspektive pädagogischer Organisationsentwicklung sind die gesellschaftlichen Veränderungen in Bezug zu den Veränderungen von Lernen und Lernorganisation in ihrer gesellschaftlichen Bildungsfunktion zu betrachten, um eine gesellschaftliche Institutionform ‚Lebenslanges Lernen‘ zu entwickeln, die in organisationaler Strukturentwicklung und in veränderten Lernkulturen zum Ausdruck kommt. Dabei sind die pädagogischen Handlungsfelder in ihren internen und gesellschaftlichen Verflechtungen und in ihrem rekursiven Verhältnis zueinander zu betrachten.¹⁴

Die strukturellen Differenzen oder Strukturverschiebungen werden in der Arbeit auch als Resonanz- oder Spiegelungsphänomene beschrieben¹⁵, die sich als Symptome des Paradigmenwechsels identifizieren lassen und in denen sich die konstituierenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Hin-

14 Vgl. Behrmann 2006b, S. 423.

15 Vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke 1997, S. 121.

tergrundstrukturen abbilden. In den Anforderungen an Strukturentwicklung in paradigmatischen Veränderungsprozessen wird strukturelles Lernen zur institutionellen Herausforderung. Die determinierenden Strukturen als Strukturgrenzen und die Systemreferenzen in ihrer Funktions- und Leistungsbeschreibung werden als bestimmungsbedürftig wahrgenommen und kommen zugleich als zu gestaltende Strukturierungsleistungen in den Blick.

Prozesse einer reflexiven Institutionalisierung

Institutionalisierungsprozesse zielen im Kern auf Formen gesellschaftlicher Ordnungs- und Strukturbildung, in die soziale Praktiken des Lehrens und Lernens in übergreifende Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels eingebettet sind: Reflexive Lernstrukturen werden als Voraussetzung von Wissensmanagement, Selbstorganisation, Lernkulturen oder Lernenden Organisationen gesehen; im Einzelnen sind diese Lernstrukturen im gesellschaftlichen Strukturwandel jedoch noch bestimmungsbedürftig. Sie sind gebunden an die Herausbildung reflexiver Praktiken als soziale Praktiken und die Entstehung von entsprechenden Handlungsfeldern.

„[Eine neue] institutionelle Identität lässt sich nur im Rahmen einer auf Dauer gestellten gesellschaftlichen Funktion entwickeln, ..., in dem die Vielzahl von pragmatischen Einzelveränderungen und Anpassungsbemühungen in die Logik einer Organisationsentwicklung gestellt werden kann.“¹⁶

Das erfordert eine „reflexive [...] Institutionalisierung“ als Strukturierungsprozess, in dem reflexive Lernpraktiken nicht beiläufig oder zufällig ablaufen, sondern als strukturbildender Sinnzusammenhang in erwartbaren Normalformen systematische Verfestigung erlangen können. Strukturelles Lernen und diesbezüglich „lernbereite Erwartungsstrukturen“ werden als Voraussetzung für eine strukturelle Transformation im erwachsenenpädagogischen Feld beschrieben, die es zeitgleich zu entwickeln gilt.

Institutionstheoretischer Forschungsansatz

Institutionelle Suchprozesse im Zuge der reflexiven Institutionalisierung bedürfen komplexer intermediärer Unterstützungsstrukturen, in der der Paradigmenwechsel als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsanforderung aufgegriffen wird. Forschungs- und Gestaltungsprojekte, in denen die bildungspolitische Programmatik als Anlass übergreifender struktureller Selbstvergewisserung und Suchbewegungen aufgegriffen wird, müssen insofern gegenstands- und ebenenadäquat ausgerichtet sein. Diesen Anforderungen soll ein institutionstheoretischer Forschungsansatz gerecht werden, der die Komple-

16 Schäffter 2001, S. 60.

Einleitung

xität innerhalb der Veränderungsanforderungen in ihrer generellen Unbestimmtheit abzubilden vermag, der strukturelle Lernprozesse als Verstehens- und Gestaltungsprozesse über verschiedene Handlungsebenen hinweg initiiert und gleichzeitig über die Erarbeitung einer kulturtheoretisch fundierten Metaperspektive auf Lernen zur Bildung einer Sozialtheorie des Lernens beiträgt.

Der institutionstheoretische Forschungsansatz wird

- a. in der Arbeit als methodischer Forschungsansatz verfolgt,
 - b. als zeitgemäße Antwort für Forschungs- und Gestaltungsprozesse in der Transformationsgesellschaft diskutiert und
 - c. am Beispiel des Forschungs- und Gestaltungsprojekts „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ vorgestellt.
- a) Es gilt, die in der Arbeit vorgestellten neueren strukturellen Ansätze für Lerndienstleistungen von Weiterbildungseinrichtungen für Unternehmen empirisch zu rekonstruieren und interpretieren. Dem wird ein institutionstheoretisches Kriterienraster zugrunde gelegt, welches auf einem systemtheoretisch angelegten Analyseschema basiert. Es ermöglicht die Ausdeutung von Prozessen der Organisationsentwicklung auf Grundlage der Beschreibung der unterschiedlichen Systemreferenzen: Konstitution, Funktion, Leistung, Reflexion.
- b) Innerhalb des institutionstheoretischen Forschungsansatzes wird der Strukturbruch als Lernfeld zum Forschungsgegenstand erhoben. Eine gegenstandsadäquate Forschung erfordert einen phänomenologischen Forschungsansatz, in dem die Erfahrungen der Beteiligten zu berücksichtigen und Strukturveränderungen in pädagogischen Handlungsfeldern über reflexive Suchbewegungen in Form strukturellen Lernens auf einer phänomenologischen Erkenntnisebene und als hermeneutischer Verständigungsprozess selbst mitzukonstituieren sind.
- c) Am hier vorgestellten Beispiel werden exemplarisch methodische Instrumente einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse und Verfahrensweisen vorgestellt und in ihren Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Im Forschungs- und Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ stehen in einer lernförderlichen, reflexiv-beratungsförmigen Praxisforschung Organisationsentwicklungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen und die Entwicklung von Innovationsstrategien im Mittelpunkt. Der Ansatz der reflexiven Praxisforschung konzipiert die Wahrnehmung der Strukturunterschiede verschiedener Lernkulturen in ihrem paradigmatischen und inkommensurablen Charakter als hermeneutisches Lernfeld auf einer semantisch-phänomenologischen Ebene. Entsprechend wird der institutionale Wandel als lernhaltiger Möglichkeitsraum zwei-

ter Ordnung gestaltet, der Erkenntnisprozesse über differenzbetonte Selbstbeobachtung und kontextbezogene Selbstbeschreibungen durch die Gestaltung von Reflexionsräumen innerhalb eines Reflexionsstufenmodells ermöglicht.¹⁷

17 Vgl. Schäffter/Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2007.

1 Veränderungskompetenz und Wissensmanagement im wirtschaftlichen Wandel

1.1 Gewachsene Veränderungsgeschwindigkeit und Wissensverarbeitung als konstatierte Anforderungen

Bis in die 1970er Jahre hinein schien die Wirtschaft und relativ stabil zu sein. Diese Situation hat sich in den vergangenen Jahren radikal verändert.

Die zusammengeschrumpften Marktpositionen von Unternehmen und ganzen Branchen, die faktische Unlenkbarkeit vieler Großunternehmen und anderer sozialer Institutionen, die verzweifelten Versuche von Führungskräften, ihre Unternehmen wieder unter Kontrolle zu bringen, die ungelösten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme, angesichts welcher alle bekannten Rezepte zu versagen scheinen,¹⁸

lassen erkennbar werden, dass vieles, was früher als richtig galt, heute mit einem Fragezeichen zu versehen ist. Der Wirtschaftswissenschaftler Fredmund MALIK, einer der Protagonisten einer systematischen Managementtheorie, konstatiert, dass sich vertraute institutionelle Szenarien zunehmend auflösen, und zwar infolge der Veränderungsdynamik, mit der wir heute konfrontiert werden. Unternehmenskonzepte und Arbeitsfelder verändern sich, Teamzusammenhänge und Bezugspersonen verlieren an Bindungskraft, projektbezogene Formen und andere Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden relevant.

WITTWER prognostiziert in seinem Artikel „Entwicklungs- und Veränderungskompetenzen als Leitidee beruflicher Bildung“, „dass die Arbeitswelt der Zukunft immer weniger aus starren Organisations- und Arbeitsformen bestehen wird“¹⁹. Das belegen u. a. kürzer werdende Produktionszyklen und die zu verzeichnende relativ geringe Lebenserwartung von Unternehmen. So sind bei der Siemens AG 83 Prozent der Produkte nicht älter als fünf Jahre, und 80 Prozent der Unternehmen in Deutschland sind jünger als zwanzig Jahre.²⁰

QUINN vertritt die Auffassung, die Leistungsfähigkeit eines modernen Unternehmens beruhe auf seinen intellektuellen und seinen Servicefähigkeiten.

18 Malik/Probst 1981, S. 123.

19 Wittwer 1999.

20 Vgl. dazu auch die Ausführungen bei Rappe-Giesecke/Giesecke 2000a. Eine Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Lebenserwartung aller in Japan und Europa untersuchten Firmen unabhängig von ihrer Größe lediglich 12,5 Jahre beträgt: A. de Geus (1997), *Jenseits der Ökonomie – Die Verantwortung der Unternehmen*, Stuttgart, S. 19.

ten; somit hänge der Wert der meisten Produkte und Dienstleistungen ab vom Entwicklungspotenzial der wissenschaftlich gestützten immateriellen Faktoren wie technologisches Know-how, Produktdesign, Marketingpräsentation, Kundenverständnis, persönliche Kreativität und Innovation.²¹

Erst entsprechende kundenorientierte Philosophien, Strategien und Konzeptionen ermöglichen den Unternehmen, Marktchancen auszuschöpfen. Dabei gilt es, die Bedürfnisse der Kunden aufzuspüren, Informationen zu gewinnen, kreativ neue Ideen zu entwickeln und gewonnene Erkenntnisse dynamisch umzusetzen. Innovation und Flexibilität setzen ein Denken in Prozessen voraus. Diese Prozesse dürfen nicht nur auf die Unternehmen selbst fixiert sein, sie müssen übergreifend das Umfeld, Lieferanten oder Kunden einschließen.

Bezogen auf den oben genannten Aspekt des kundenorientierten Managements beschreiben NORTH/FRIEDRICH folgende Situation: „Wie oft haben wir schon die Aussage gehört: ‚Ich muss erst meinen Chef fragen, aber der ist erst übermorgen wieder erreichbar.‘“²² Kundenorientiertes Handeln bedeute jedoch, zügig, kompetent und freundlich auf Wünsche und Probleme zu reagieren. Nach NORTH/FRIEDRICH bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die es Mitarbeitern erst ermöglichen, auf Kunden- oder Lieferantenwünsche einzugehen und sich ggf. auch über Regeln hinwegsetzen zu können: Sie müssen handeln können, ohne dass klare Verfahrensweisen eingehalten werden, sie müssen Probleme als solche erkennen und selbstbestimmt Lösungswege finden. NORTH/FRIEDRICH betonen die Bedeutung der Eigeninitiative und der intelligenten Interpretation von Anweisungen, in dessen Folge es Notwendig werden kann.²³

Der klassische Organisationsaufbau mit seinen zahlreichen hierarchischen Ebenen ist jedoch eher starr und schwerfällig und entspricht somit nicht den neuen Anforderungen. Ein Denken in „Abteilungen“ und „Zuständigkeiten“ wird problematisch. Die Übertragung von Verantwortung auf die Mitarbeiter und die Integration indirekter Tätigkeiten – selbständige Planung der Arbeitsprozesse, der Arbeitszeiten und der Kooperationen – bringen hohe Ansprüche an Qualifikation, Motivation, Eigenverantwortung, Identifikation, Zusammenarbeit und Kommunikation mit sich. Zudem sind Strategien und Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und Möglichkeiten der effektiven Fehlerrückmeldung zu entwickeln. Für das Zustandekommen eigener und fremder Auffassungen bedarf es reflexiver Fähigkeiten und solider Berufs-, Organisations- und Branchenkenntnisse.

21 Quinn zitiert in Nonaka/Takeuchi 1997, S. 17.

22 North/Friedrich 2004.

23 Ebenda.

Die Entwicklung kooperativer und vernetzter Arbeitsprozesse steht im engen Zusammenhang mit den heutigen Möglichkeiten moderner Informationsverarbeitung. Die zentralen Kategorien der Informationsgesellschaft heißen ‚Interaktivität‘, ‚Multimedialität‘, ‚Parallelverarbeitung‘, ‚Online-Vernetzung‘ und so weiter. Durch diese Veränderungen werden kooperative Arbeitsverhältnisse möglich und notwendig. Das Arbeiten in Netzwerken und in interdisziplinären Teams wie auch Dienstleistungen unter Einbeziehung spezieller Kundenwünsche werden zur Service-Gewährleistung unumgänglich und erfordern arbeitsplatzübergreifendes Denken und Handeln. WILLKE weist darauf hin,

daß zu den klassischen Produktionsfaktoren Boden, Kapital und Arbeit ein Faktor ‚Wissen‘ hinzugekommen ist und daß dieses Wissen als kritische Ressource genauso sorgfältig gemanagt werden muß wie Arbeitsbeziehungen oder der Kapitaleinsatz²⁴.

Für DRUCKER ist Wissen sogar nicht nur eines von mehreren traditionellen Produktionsmitteln, sondern die einzig wichtige Ressource,²⁵ und WIMMER argumentiert:

[...] wer in möglichst kurzer Zeit das für die Komplexität der heutigen Problemstellung erforderliche Wissen mobilisieren kann und gleichzeitig in der Lage ist, das rasch veraltende Wissen durch die Generierung neuen Problemlösungs-Knowhows zu ersetzen, besitzt die besseren Überlebenschancen.²⁶

Zusammengefasst erfordern Faktoren wie das gewachsene Veränderungstempo, der weiter wachsende Einsatz von Automatisierungs- und Kommunikationstechnik oder die Globalisierungstendenzen ein Change- und Prozessmanagement in den Unternehmen, das gekennzeichnet ist durch kundenorientiertes, kreatives und innovatives Denken sowie selbständiges und kooperatives Handeln. In der Folge wird der Veränderungskompetenz und dem Wissensmanagement immer größere Bedeutung beigemessen.

1.1.1 Veränderungskompetenz und Wissensmanagement

Die aus dem gewachsenen Veränderungstempo und der gestiegenen Wissensverarbeitung resultierenden Anforderungen erfordern die Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen eingehen und diese verarbeiten zu können. Dies wird auch als Veränderungskompetenz bezeichnet.²⁷

24 Willke 1998.

25 Drucker („The New Productivity Challenge“, in *Harvard Business Review*, November–Dezember 1991), zitiert in Nonaka/Takeuchi 1997, S. 17.

26 Wimmer 1999, S. 161.

27 Vgl. Wittwer 1999.

Veränderungskompetenzen zielen darauf ab, dass Individuen, Teams oder Organisationen neue Situationen bewältigen können oder aktiv neue Situationen und Bedingungen suchen bzw. schaffen. Veränderungskompetenz ist Voraussetzung für ein gelungenes Wissensmanagement in Organisationen. Sie wird aber auch im Zusammenhang mit der Selbstorganisation und der Innovationskompetenz diskutiert.

1.1.2 Wissen als Ressource für Wettbewerbsfähigkeit

Der Faktor Wissen wurde bereits als wichtige Ressource für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen genannt. Flexibilität und Innovationsfähigkeit der Unternehmen beruhen auf einer raschen und zielgerichteten Zusammenführung der arbeitsteilig verteilten Wissensbestände und der Weiterentwicklung der organisationalen Lernprozesse.²⁸ Unternehmen, die sich den Erfordernissen des Marktes anpassen und die konkurrenzfähig bleiben wollen, sind dabei immer mehr auf die Ressourcen ihrer Mitarbeitenden angewiesen, darauf, dass diese ihr Wissen verstärkt in die Arbeitsprozesse einbringen, kooperativ denken und arbeiten, Konflikte und Fehler erkennen und beheben können und neue Ideen ins Unternehmen einbringen. Kurz: Durch Wissensmanagement können die Unternehmen ein Optimum an organisationalem Wissen erlangen.

Wissensmanagement ist das Bestreben einer Organisation, bestehendes Wissen zu nutzen, neues Wissen zu schaffen und dieses Wissen in der ganzen Organisation so zu verteilen, dass es jederzeit am richtigen Ort, zum richtigen Zeitpunkt, im richtigen Format und in ausreichendem Umfang zur Verfügung steht, um es in Produktion, Dienstleistung, Prozessen, Systemen und Strukturen zu verkörpern.²⁹

NONAKA/TAKEUCHI betonen die große Bedeutung von Wissen als Managementressource und Machtfaktor; sie setzen beim Wissen als grundlegendem Erklärungsmodell für das Verhalten von Unternehmen an.³⁰ Die Autoren unterscheiden zwischen explizitem und implizitem Wissen und sehen das dynamische Wechselspiel zwischen beiden Formen als Schlüssel zur Wissensbeschaffung im Unternehmen. Wissensbeschaffung findet auf der individuellen, der Team- oder Gruppenebene und der Ebene der Organisation statt und führt zu Wissensumwandlung und Wissenserzeugung.

Explizites Wissen ist nach NONAKA/TAKEUCHI ein Wissen, das explizierbar, das in Worten und Zahlen fassbar ist. Implizites Wissen hingegen meint mehr das persönliche Wissen, das sich dem formalen Ausdruck ent-

28 Vgl. Hartwig 2004, S. 17.

29 Haun 2002.

30 Vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 8.

zieht. Hierzu zählen subjektive Einsichten, Intuitionen und Erfahrungen, die in Tätigkeiten und Handlungen erworben werden und die sich in Idealen, Werten und Gefühlen widerspiegeln.

Die Mitarbeiter in Unternehmen kennen die Realitäten und Probleme im Unternehmen innerhalb ihrer Arbeitsschwerpunkte am besten. Sie verfügen über viele praktische Informationen und Eindrücke. Dieses Wissen sollte dem Unternehmen zur Verfügung stehen. In vielen Fällen ist es jedoch nicht zugänglich, die Gründe dafür sind verschieden. Hängt z. B. die Stellung eines Mitarbeiters im Unternehmen von den persönlichen Erfolgen ab, kann es eine rationale Strategie sein, Wissen nicht mit Kollegen zu teilen. Herrscht im Unternehmen eine repressive Fehlerkultur, werden die Mitarbeitenden es vermeiden, mit Fehlern offensiv und öffentlich umzugehen. Unsicherheiten über die Interpretation von Informationen oder starke Macht- und Hierarchiestrukturen aber verhindern Wissenstransfer. Dazu kommt: Dem einzelnen Mitarbeitenden ist oft gar nicht bewusst, dass er über wichtiges Wissen verfügt.³¹ Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen, die die Nutzung des Wissens, die Übertragung von Verantwortung und die Ermöglichung selbstgesteuerter Arbeits- und Lernprozesse voraussetzen, machen Veränderungen im Rollenverständnis sowie in der Macht-, Hierarchie- und Kommunikationsstrukturen in Unternehmen notwendig. Eine wichtige Rolle kommt den Führungskräften zu.

Nicht zuletzt ist es die Aufgabe der Führungskräfte, den Prozess des Lernens im Prozess der Arbeit in den Unternehmen zu initiieren, zu unterstützen und zu evaluieren. Führungskräfte sind dafür verantwortlich, Organisationen aufzubauen, in denen die Beschäftigten ihre Fähigkeiten verbessern, die Zukunft zu gestalten. Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich.³²

1.1.3 Selbstorganisation als Metakzept

Die Komplexität der Informationsverarbeitung und Wissensgenerierung kann nach NORTH/FRIEDRICH nur durch Selbstorganisation der Mitarbeiter, der organisatorischen Einheiten und durch deren Vernetzung beherrschbar werden. NORTH/FRIEDRICH beziehen sich in ihren Schlussfolgerungen auf Probst, der Selbstorganisation als Metakzept für das Verständnis der Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Ordnungsmustern bezeichnet. Diese Ordnungsmuster sind verbunden mit den subjektiven Wahrnehmungen, Auffassungen und Wertstrukturen.³³

31 Vgl. Hilliger/Jäger/Uhlmann 2002.

32 Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. 1995, S. 29.

33 Vgl. North/Friedrich 2004, S. 2.

Gewinnen selbstorganisierte Arbeits- und Lernprozesse und die Möglichkeit selbständigen Entscheidens an Aktualität und Relevanz, so setzt dies die Fähigkeit zur *Selbststeuerung* voraus. NORTH/FRIEDRICH bezeichnen die Selbstorganisationskompetenz als eine besondere Qualität bzw. ein Niveau oder eine Stufe von Kompetenz, die in allen Kompetenzfeldern vorkommen kann und die eine besondere Form des Interaktions- und Kombinationshandelns zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen darstellt.³⁴ ERPENBECK benennt als Dispositionen selbstorganisierten Handelns folgende Kompetenzen³⁵: *personale Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen* sowie *sozial-kommunikative Kompetenzen*. Menschen, die über diese Kompetenzen verfügen, können reflexiv-selbstorganisiert handeln; sie können ihre Einstellungen, Werthaltungen, Motive selbst einschätzen, eigene Motive und Leistungsvorsätze entwickeln und diese kreativ und lernend verfolgen. Sie richten ihr Handeln auf die Umsetzung ihrer Vorhaben und Pläne, entweder für sich oder in Teams oder Organisationen. Ihre fachlichen und instrumentellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten nutzen sie zur Problemlösung. Dafür setzen sie Methodenkompetenzen ein, die sie kreativ weiterentwickeln. Sie können sich in Gruppen mit anderen konstruktiv auseinandersetzen, Beziehungen aufbauen und gestalten sowie Konflikte bearbeiten.

Nach STAUDT/KRIEGESMANN basiert die Kompetenz selbstorganisierten Handelns auf der individuellen Ebene zunächst auf der Handlungsfähigkeit, die auf dem jeweiligen expliziten und impliziten Wissen und den Fertigkeiten als kognitiver Basis beruht. Inwieweit diese prinzipielle Handlungsfähigkeit auch handlungswirksam wird, hängt von der organisatorisch-technologischen Einbindung in den institutionellen Kontext ab.³⁶ Wiederum wird deutlich, dass es entsprechender Rahmenbedingungen bedarf, die den Mitarbeitenden erlauben, Entscheidungen und Handlungen entsprechend ihrem expliziten und impliziten Wissen zu treffen. Die Entwicklung einer individuellen Kompetenz der Selbstorganisation ist somit untrennbar mit betrieblicher Entwicklung verknüpft.

SCHÄFFTER betont ebenfalls, dass Prozesse der Selbstorganisation eine notwendige Strukturvariante gesellschaftlicher Institutionalisierung darstellen und dass der Erfolg bzw. Misserfolg von Konzepten der Selbststeuerung von den Kontexten in organisationalen Strukturen abhängt. Was SCHÄFFTER für die Organisation von Erwachsenenbildung im institutionellen Zusammenhang diskutiert, kann auf betriebliche Prozesse übertragen werden: Selbstorganisation bezieht sich auf partizipatorische Entscheidungsspielräume und

34 Vgl. North/Friedrich 2004, S. 3.

35 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XXVII, XXVIII.

36 Vgl. Staudt/Kriegesmann 2001, S. 1ff.

die Entwicklung und Ausgestaltung von Aufgabenbereichen. Die Mitarbeitenden benötigen zur Ausübung ihrer Arbeit am spezifischen Arbeitsgegenstand spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten, die als *Kontextwissen* bezeichnet werden. Die Übertragung von Verantwortung für die Arbeitsergebnisse an die Mitarbeitenden und die Integration von indirekten Tätigkeiten verlangt aber auch, dass die Mitarbeitenden die Prozesse im Unternehmen und im Umfeld überschauen und einordnen können, wozu sie über ein *Relationsbewusstsein* verfügen müssen. Selbstorganisation entsteht nach SCHÄFFTER im Zusammenspiel von Kontextwissen und Relationsbewusstsein.³⁷ In den Diskussionen um neue Formen der Wissensproduktion betonen GIBBONS/NOWOTNY ebenfalls die Kontextabhängigkeit von Wissen: Wissen sei immer an Erfahrungen (teils auch intuitiv) der jeweiligen Experten und Expertinnen gebunden.³⁸

Ein weiterer Aspekt der Selbstorganisation ist zu beachten: Selbstorganisierte Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse folgen keinem streng vorgegebenen Handlungsverlauf oder Plan. Daher sind Kompetenzen notwendig, die neue und überraschende Lösungen möglich machen. Die Entwicklung der Kompetenz der Selbstorganisation wird so zum zentralen Bestandteil von Innovationsprozessen – Innovationen beruhen auf selbstorganisierten Prozessen³⁹, ob es nun um neuartige Produkte, Leistungen, Strukturen oder Abläufe geht:

Innovationen liegen komplexe Prozesse zugrunde, in denen Input-Faktoren, eingesetzte Betriebsmittel, Strukturen und Prozesse, Mitarbeiterpotential und das Leistungsangebot neu formiert werden. Innovationen im Sinne einer signifikanten Veränderung in einem der Bereiche bleiben dabei selten ohne Auswirkungen in den anderen Gebieten. Sie erfordern einerseits Produktinnovationen, andererseits Fertigungsorganisation mit neuen Betriebsmitteln und Verschiebung im Mitarbeiterpotential, eventuell neue Absatzwege oder Servicefunktionen.⁴⁰

Folgt man den bisherigen Ausführungen, so wird deutlich: Das Management der Zukunft heißt Change- und Prozessmanagement. Es ist gekennzeichnet durch selbstbestimmte, innovative und kooperative Prozesse, für die wiederum flexible Arbeits- und Organisationsformen entwickelt werden müssen. Veränderungskompetenz, Wissensmanagement und Selbstorganisation sind als die tragenden Dimensionen hervorzuheben. Die herausgestellten Merkmale dieser Dimensionen gibt Tabelle 1 wieder.

37 Vgl. Schäffter 2001, S. 119ff.

38 Gibbons/Nowotny zitiert in Franz/Howaldt/Jacobsen/Kopp 2003, S. 9.

39 Vgl. Sauer/Kriegesmann 2002, S. 1ff.

40 Staudt/Kriegesmann 2001, S. 1ff.

Tabelle 1: Dimensionen eines Wissensmanagements der Zukunft

Veränderungskompetenz	neue Situationen bewältigen können oder aktiv neue Situationen und Bedingungen suchen oder schaffen
Wissensmanagement	Weiterentwicklung der organisationalen Lernprozesse: bestehendes Wissen nutzen, Wissensumwandlung und Erzeugung
Selbstorganisation	Verstehen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Ordnungsmustern
selbstorganisierte Arbeits- und Lernprozesse	Fähigkeit, reflexiv selbstorganisiert handeln zu können; kreativer Umgang mit Veränderungssituationen; Interaktions- und Kombinationshandeln; Verknüpfung von betrieblichen und individuellen Entwicklungsprozessen; Zusammenspiel von Kontextwissen und Relationsbewusstsein

Deutlich wurde, dass zwischen Handlungskompetenz (die Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln), dem Wissen der Mitarbeiter (das im Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen sowie in Kontextwissen und Relationsbewusstsein zum Tragen kommt), dem Wissen, das in den Organisationen steckt, und schließlich den organisatorisch-technologischen Strukturen Zusammenhänge bestehen, auf die in Kapitel 3 tiefer eingegangen wird.

1.2 Interdependenz zwischen Unternehmenskulturen und Lern- und Veränderungsprozessen

Wurde bisher die Wichtigkeit von Wissensmanagement unterstrichen und in diesem Zusammenhang auf die Weiterentwicklung organisatorischer Lernprozesse verwiesen, so geht es im Folgenden um die Betrachtung der entsprechenden Unternehmenskultur. Wissensmanagement bedeutet konkret die Verankerung der individuellen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten in einem organisationalen Kontext in der Verknüpfung mit betrieblichen Entwicklungsprozessen. Organisationen durchlaufen eine Lebensgeschichte, in der die internen Prozesse strukturiert wurden und sich Führungsstrukturen und Umweltbeziehungen herausgebildet haben.⁴¹ Diese Dimensionen werden in ihrer Gesamtheit als Unternehmenskultur bezeichnet. Entsprechend betont S. J. SCHMIDT in „Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur“: Wenn über organisa-

41 Vgl. Glas/Lievegoed 1993, S. 35.

tionales Lernen, kollektives Wissen, Wissensmanagement usw. nachgedacht wird, komme die Rede unvermeidlich auf den Aspekt der Unternehmenskultur.⁴²

Wenn „Wissensmanagement“ als Kriterium für eine erfolgreiche Unternehmenszukunft herausgestellt wird, stellt sich nun die Frage: Wie kann eine Unternehmenskultur beschrieben werden, die individuelle Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten im Unternehmen verankert und mit betrieblichen Entwicklungsprozessen verknüpft?

1.2.1 *Kultur als konstituierendes und zu gestaltendes Phänomen*

Unternehmenskulturen sind nach SCHMIDT als Programme zur Identitätskonstitution und Problemlösung eines Unternehmens zu verstehen. Damit folgt der Autor einem sozialwissenschaftlichen Kulturverständnis, das Kultur als konstituierendes Moment und als zu gestaltende Dimensionen betrachtet. Es geht hierbei um Wirklichkeitsmodelle, die sich durch sozialreflexive Bezugnahmen der Beteiligten in Handlung und Kommunikation etablieren und als symbolisch-semantische Ordnung verfestigen.⁴³

Wirklichkeitsmodell kann bestimmt werden als das aus gemeinsamem Handeln und Kommunizieren hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation wiederum systematisierte und bestätigte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gesellschaft, über das jedes Individuum in mehr oder weniger großem Maße verfügt.⁴⁴

Diese gesellschaftlich verbindlichen Bezugnahmen der Akteure – von SCHMIDT als „Aktanten“⁴⁵ bezeichnet – auf die kollektiv verbindlichen Sinnorientierungen der gesellschaftlichen Wirklichkeitsmodelle sind als Kulturprogramm bzw. Kultur anzusehen. Das jeweilige Kulturprogramm entsteht durch gemeinsames Handeln; das notwendige Wissen wurde als folgenreiches Wissen in Interaktion und Kommunikation erfahren und erschlossen. Die Anwendung eines Kulturprogramms durch kognitive Systeme verläuft in aller Regel unreflektiert als endloser Prozess des Verknüpfens und Bewertens.⁴⁶

42 Vgl. S. J. Schmidt 2005, S. 210.

43 Vgl. ebenda S. 36.

44 Ebenda, S. 35.

45 Vgl. ebenda. „Aktanten“ sind bei S. J. Schmidt Beteiligte eines Handlungssystems, die über Bewusstsein und Handlungsfähigkeit verfügen, wobei Bewusstsein kognitive, emotionale, moralische und praktische Komponenten aufweist. Aktanten sind entsprechend relationaler Handlungstheorien kognitiv autonome Systeme, die nur systemspezifisch in ihren Handlungskontexten handeln können, sich kulturprogrammiert an kollektivem Wissen orientieren, aber erst durch kognitive Verarbeitung Bedeutung erzeugen.

46 Vgl. S. J. Schmidt 2005, S. 40ff.

Auch MÜLLER charakterisiert Kultur als etwas Lebendiges, organisch Gewachsenes, das der Pflege und Gestaltung bedarf, jedoch nicht automatisch entsteht. Kultur besteht aus Mustern des Denkens, des Fühlens und des Handelns. Die jeweiligen Muster werden erworben, indem sie durch Symbole übertragen werden. Sie symbolisieren die gleichsam charakteristischen Erlungenschaften bestimmter Gruppen von Menschen. Der wesentliche Kern der Kultur besteht aus tradierten, d. h. in der Geschichte begründeten Sichtweisen und von ihr selektierten Ideen und insbesondere aus den zugehörigen Werthaltungen.⁴⁷

Mit STRAUB ist Kultur gleichermaßen Handlungsfeld und in ständiger Umbildung befindliches Produkt menschlichen Handelns; sie beinhaltet materielle, ideatorische und praktisch-soziale Aspekte.⁴⁸ STRAUB bezeichnet Kultur als ein Produkt der kollektiven Praxis, materialisiert in Dingen und Plätzen und mehr oder weniger fixiert in Institutionen. Die Dinge und Plätze verkörpern sinn- und bedeutungsstrukturierende Wirklichkeiten, wobei die Akteure die Sinn- und Bedeutungsgehalte „entziffern“. Dieses Entziffern entspricht nicht einem neutralen Aufnehmen einer vermeintlich vorgefertigten Bedeutung, sondern wird bereits als *kreativer Bildungsprozess* verstanden.

Kultur ist damit in die Praxis gleichsam eingelassen, und zwar in Form von Ideen, Zielen, Regeln, Normen, Werten und Geschichten. Sie besitzt als Handlungsprodukt den Status eines transindividuellen Reservoirs von Erfahrungen und Erwartungen. Kulturelles Wissen wird über Zeichen- und Symbolsysteme transportiert. Die Zeichen und Symbole repräsentieren ein kollektives Sinnsystem und strukturieren Raum und Zeit einer Anzahl von Menschen.⁴⁹

SCHEIN definiert seinerseits Kultur als ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das eine Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt. Die Grundprämissen werden an neue Mitglieder weitergegeben als rational und emotional korrekter Ansatz für die Problembewältigung. Auf diese Weise werden in Organisationen die Kulturen unabhängig von einzelnen Mitgliedern aufrechterhalten. Die historisch entstandenen Kulturen schränken aber zugleich die Möglichkeiten für Veränderungsprozesse ein.⁵⁰

SCHMIDT formuliert dies ähnlich, wenn er sagt, dass Kultur als Ordnungsbildung und Ordnungsbewertung aus reflexiven Strukturen emergiert

47 Vgl. U. Müller (2001) und Kroeber/Kluckhohn in Hilliger/Jäger/Uhlmann 2005, S. 15.

48 Vgl. Straub 1999, S. 164f.

49 Ebenda.

50 Vgl. Schein 1999.

und die Anwendung reflexiver Strukturen stabilisiert. Kultur kann als selbst-organisiert oder selbstorganisierend bezeichnet werden.⁵¹

1.2.2 Unternehmenskulturen

Fügt man die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Unternehmen‘ zusammen bzw. will sie aufeinander beziehen, erfährt der Kulturbegriff eine Eingrenzung auf das Handlungsfeld Unternehmen. Unternehmenskulturen sind ein Produkt menschlichen Handelns, in denen unternehmensspezifisches Wissen in Interaktionen entstanden und sich spezifische Muster des Denkens, Fühlens und Wahrnehmens im jeweiligen Unternehmen herausgebildet haben. Unternehmenskulturen zeichnen sich somit durch ein spezifisches Werte- und Einstellungsgefüge aus, das sich im Laufe der Zeit des Bestehens der Organisation herausgebildet hat. Das kollektive Wissen ist symbolisch in den Arbeitsstrukturen, den Beziehungen untereinander, zu den Kunden und den Bezügen zur Umwelt verankert. Sie bilden ein unternehmensindividuelles, dynamisches Konstrukt, das den Mitgliedern Orientierungshilfen für ihr Verhalten bietet, unabhängig davon, ob die kulturellen Inhalte bewusst oder unbewusst befolgt werden. Unternehmenskulturen lassen sich somit als das Ergebnis eines historischen Sozialisationsprozesses eines Unternehmens, einer Branche usw. auffassen. Unternehmen operieren auf der Grundlage ihres Kulturprogramms, wobei die Mitglieder die Träger der jeweiligen Kultur sind. Dabei hat das Management in seiner Führungsfunktion eine exponierte Rolle. Sein Verhalten ist im besonderen Umfang für die Kultur eines Unternehmens prägend. Prägend ist aber auch die jeweilige Branche, in der das Unternehmen verankert bzw. das Milieu, aus dem es erwachsen ist.

In diesem Sinn wird Kultur als bedeutungsbildender Faktor zum Erklärungsmodell für das Verhalten von Unternehmen. Auf Veränderungen in der Umwelt reagieren Unternehmen entsprechend ihrer unternehmensspezifischen Möglichkeiten. Sie sind Bestandteil der unternehmensspezifischen Ordnungsbildung. Das bedeutet in der logischen Konsequenz, dass Unternehmen sich nicht der Umwelt anpassen, sondern, dass sich das Unternehmen die Umwelteinflüsse entsprechend seiner kulturspezifischen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu Eigen macht. Diese müssen nicht notwendigerweise kompatibel und rational sein.⁵²

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kulturprogramme in allen Organisationen wirksam sind und sie mit den jeweiligen Handlungsoptionen in einem wechselseitigen Konstitutions- und Bestimmungsverhältnis stehen.

51 Vgl. Schmidt, S.J. 2005 S. 39.

52 Vgl. ebenda S. 218f.

Orientierungsrahmen für die Analyse und Gestaltung von Unternehmenskulturen

Wer die Dimensionen einer Unternehmenskultur verstehen will, muss sie beschreiben und erklären können. Der Zugang kann über die wahrgenommenen Bedingungen im Unternehmen erfolgen. Dazu müssen die sinn- und bedeutungsstrukturierenden Prozesse, die in den unreflektierten Prozessen des Bewertens und Verknüpfens entstanden sind bzw. die Handlungsmuster, die wahrgenommen und beobachtet werden können in Bezug zu den materiell, ideatorischen oder praktisch-sozialen Aspekten bzw. zu den Ideen, Zielen, Regeln, Normen oder Geschichten analysiert werden. (vgl. Straub Kap. 1.2.1)

Die Kultur ist mithin eine Diskursfunktion. Anders gesagt: Es gibt keine Kultur als Summe von Phänomenen oder als inhaltliches Abschlusskonzept, aber wir brauchen sie als Beschreibungskultur-Programm, um kulturelle Phänomene generieren, beobachten und bewerten zu können⁵³

Die Unternehmenskulturen lassen sich als ein unternehmensindividuelles, dynamisches Konstrukt darstellen, das sich aus einer Vielzahl sich wechselseitig beeinflussender Faktoren zusammensetzt. So werden Unternehmenskulturen von Einstellungen und Orientierungen beeinflusst, die wiederum mit Machtkonstellationen, Kommunikationsstrukturen, Organisations- und Arbeitsformen zusammenhängen.

Im analytischen Vorgehen können unterschiedliche *Ebenen der Kultur* identifiziert werden. Die Hauptkategorien sind für SCHEIN die wiederkehrenden Verhaltensweisen, Gruppennormen, bekundete Werte, Philosophien, Spielregeln, Klima, Talente, Denkgewohnheiten und die entstandenen gemeinsamen Bedeutungen. Verhaltensweisen sind in der Sprache, Traditionen und Ritualen verankert. In den Normen sind Maßstäbe und Werte implizit enthalten, die auch artikuliert und öffentlich vertreten werden. Die offizielle Firmenphilosophie spiegelt sich in der Politik und Ideologie wider, die den Umgang mit Mitarbeitern, Kunden und dem Umfeld bestimmt. Spielregeln, das Klima, Denkgewohnheiten und gemeinsame Bedeutungen werden dagegen eher indirekt weitergegeben oder vorausgesetzt. Spielregeln sind stillschweigend akzeptierte Regeln. Auch das Klima erschließt sich über Umgangsformen und daraus resultierenden Stimmungen. Unter „verwurzelte Talente“ versteht SCHEIN besondere Fähigkeiten zur Bewältigung bestimmter Aufgaben, die nicht schriftlich festgehalten sind.⁵⁴

SCHEIN unterscheidet danach drei Ebenen einer Organisationskultur, die miteinander in Verbindung stehen bzw. aufeinander einwirken. Er betont,

53 Ebenda, S. 41.

54 Vgl. Schein 1999.

dass in den verschiedenen Ebenen jeweils ein differenziertes Bewusstsein vor herrscht:⁵⁵

1. *Artefakte*: sichtbare Strukturen und Prozesse in Unternehmen, z. B. Architektur, Einrichtung, Broschüren, Werbung
2. *bekundete Werte*: Strategien, Ziele, Philosophie, z. B. Normen, Verhaltensregeln, Kommunikationsstile, Führungsverständnis, Kundenorientierung, Qualitäts- und Kostenbewusstsein
3. *Grundprämissen*: unbewusste, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle, die als Ausgangspunkte für Werte und Handlungen anzusehen sind.

HARRISON hat seinerseits Unternehmenskulturen in verschiedene Dimensionen unterteilt: Machtkultur, Rollenkultur, Aufgabekultur und Personenkultur, die sich nach verschiedenen Kriterien beschreiben und unterscheiden lassen.⁵⁶ Wurde bei SCHEIN nach Ebenen bzw. Kategorien unterschieden, die als Analyse Kriterien für die ‚wertfreie‘ Beschreibung von Unternehmenskulturen genutzt werden können, werden bei HARRISON die wahrgenommenen Strukturen bereits im Zusammenhang mit möglichen Verhaltensmustern und Werten betrachtet. So zeichnen sich Machtkulturen durch eine Zentralisierung von Macht und autokratisches Handeln aus. In Rollenkulturen legen die bürokratischen Strukturen und Regeln das Handeln der Mitarbeiter fest: Arbeitsabläufe sind genau geregelt und formalisiert. In Aufgabekulturen steht die Identifikation der Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen im Vordergrund: Es kommt vor allem darauf an, was man gemeinsam erreicht und deshalb wird auf Formalisierung und Kontrolle wenig Wert gelegt, dagegen aber auf Autonomie, Kreativität und Flexibilität bei den Mitarbeitern. In Personenkulturen steht Selbstverwirklichung im Vordergrund: Sie zeichnen sich durch kooperative und partnerschaftliche Zusammenarbeit aus. Die jeweiligen Formen von Unternehmenskulturen treten meist nicht in Reinform auf. Sie stehen aber als Beispiele für unterschiedliche Betrachtungsweisen, die es ermöglichen, Komplexität zu reduzieren und Unternehmenskulturen beobachtbar zu machen. Sie können in Reflexionsprozessen als Analyse Kriterien genutzt werden, so dass sichtbar wird, in welche Richtung das Unternehmen tendiert.

55 Vgl. Schein 1999.

56 Vgl. Harrison in Winkler/Dörr 2001.

Unternehmenskulturen als Rahmenbedingungen für Wissensmanagement und organisationale und individuelle Lernprozesse

Anhand der eingangs beschriebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und globalen Veränderungsdimensionen wurde der Übergang in eine Wissens- und Informationsgesellschaft dargestellt. Eine wesentliche Voraussetzung zur Bewältigung der Veränderungsanforderungen sind individuelle und organisationale Lernprozesse, wobei Unternehmenskulturen Lernprozesse ermöglichen, aber auch deren Grenzen darstellen. Nach der Beschreibung der Grundzüge eines sozialwissenschaftlichen Kulturverständnisses komme ich auf die Frage zurück, was eine Unternehmenskultur auszeichnet, die zur Lernkultur avanciert? Der Begriff „Lernkultur“ verweist natürlich in seiner sprachlichen Form lediglich darauf, welche Lernformen in der entsprechenden Kultur vorherrschen. In der gesellschaftlichen Diskussion steht der Begriff meist bereits für eine Kultur, in der lernförderliche Prozesse im Mittelpunkt stehen und in der reflexive und selbstorganisierte Lernprozesse unterstützt werden.

Auf die Frage bezogen, geht es also darum: Wie können entwicklungs-fördernde Momente charakterisiert werden? Wann ist das Unternehmen ein Ort des Lernens? Welche Sinnorientierungen sind mit einem Unternehmensprogramm kompatibel, in dem organisationales Lernen und Kompetenzentwicklung realisiert wird?

In der Managementliteratur findet man nunmehr den Begriff der „Lernenden Organisationen“. Das sind nach SENGE Organisationen, in denen gemeinsame Visionen bestehen, die durch geteilte Annahmen, Ziele und Leitbilder getragen werden und in denen die Mitarbeiter ihre Fähigkeiten entfalten und auch eigene Ziele verfolgen können sowie gleichzeitig miteinander und voneinander lernen.⁵⁷ Die wechselseitige Verschränktheit von individuellem und organisationalem Lernen und somit die Gestaltung von Lernanlässen und Lernmöglichkeiten wird zur wichtigen Herausforderung bei der Gestaltung lernförderlicher Unternehmenskulturen.

Organisationales Lernen beschreibt letztendlich die Veränderung der Steuerungspotenziale eines Unternehmens im Umgang mit sich selbst und seiner Umwelt, die sich in der Veränderung der Organisationskultur manifestieren. Diese bestimmen inwieweit individuelle Lernprozesse möglich und für die Organisation folgenreich sind. Organisationslernen realisiert sich über persönliche Sinnerfahrungen und mögliches Identitätslernen der Organisationsmitglieder, wie sie z. B. in der Aufgaben- und Personenkultur beschrieben wurden. Konkret wurde hier die Autonomie der Mitarbeiter hervorgehoben wie auch die individuellen und organisatorischen Möglichkeiten, kreativ und

57 Vgl. Senge 2001.

Wirtschaftlicher Wandel und veränderte Anforderungen

flexibel und in kooperativer Zusammenarbeit unternehmerische und persönliche Ziele zu verfolgen.

Die Gegenüberstellung in Tabelle 2 zeichnet ein normatives „Idealbild“ lernförderlicher Unternehmenskulturen: Die beschriebenen Unternehmenskulturen sind den herausgestellten Anforderungen bezüglich der wahrgenommen Veränderungsdynamiken zugeordnet. Sie können sowohl im Diskurs über die Lernförderlichkeit eines Unternehmens als auch für eine Analyse und Verortung von spezifischen Unternehmenskulturen herangezogen werden.

Tabelle 2: Wissen und Kompetenzen in Veränderungsprozessen in Bezug zu den Unternehmenskulturen

Wissen und Kompetenzen in Veränderungsprozessen	Kennzeichen dazu notwendiger Unternehmenskulturen
Entwicklungs- und Veränderungskompetenzen Flexibilität, innovatives Denken und Handeln Kundenverständnis kooperatives Denken und Arbeiten Strategien und Kompetenzen im Umgang mit Konflikten Wissen verstärkt in die Arbeitsprozesse einbringen Möglichkeiten der effektiven Fehlerauswertung persönliche Kreativität Denken in Prozessen Kompetenzen für selbstorganisiertes Handeln: personale Kompetenzen aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen fachlich-methodische Kompetenzen sozial-kommunikative Kompetenzen Reflexivität beim Zustandekommen der Auffassungen, Einsichten, Werte Kontextwissen Relationsbewusstsein	kundenorientierte Philosophien, Strategien und Konzeptionen Klima des Vertrauens Übertragung von Verantwortung an Mitarbeiter Fehlerfreundlichkeit partizipatorische Entscheidungsspielräume kooperative Arbeitsverhältnisse, die übergreifend Umfeld, Lieferanten oder Kunden einschließen selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse gemeinsame Wahrnehmungs-, Problemerkennungs- und Lösungsmechanismen Probleme und Fragestellungen auf niedrigen Hierarchieebenen thematisierbar Interessen und Wünsche der Mitarbeiter werden beachtet

1.2.3 Voraussetzungen für die Entstehung von Lernkulturen in Unternehmen

Die Basis für die Entstehung einer lernförderlichen Kultur in Unternehmen bildet neben der Anerkennung, dass Wissen eine entscheidende Ressource darstellt auch das Verständnis von Lernen als eines lebenslangen und berufs-
begleitenden Prozesses. Die technischen Entwicklungen überschreiten schon lange Generationszyklen, es entstehen neue Berufszweige, Unternehmen werden umstrukturiert. Veränderungen kommen also sowohl auf die Unternehmen als auch auf die Mitarbeiter zu.

In Lernkulturen werden diese Anforderungen wahrgenommen, aufgegriffen und Rahmenbedingungen organisiert, in denen die Verankerung von individuellen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Verknüpfung betrieblicher Entwicklungsprozesse möglich wird. Als wichtige Kriterien, die für das Vorhandensein einer lernförderlichen Unternehmenskultur voraussetzungs-
voll sind, stellt SCHMIDT folgende Punkte heraus⁵⁸.

- Es herrscht eine positive Einstellung zur Selbstorganisation als dem geeigneten Modus des Umgangs mit Wissen.
- In kooperativ angelegten Projekt- und Netzwerkstrukturen kommen geeignete Modelle für Kommunikation, Planung, Entscheidungen und Kontrollen zum Tragen.
- Veränderungskulturen setzen voraus, dass Menschen als Change-Agenten⁵⁹ ernst genommen werden und dass Veränderungen als gesamt-
betrieblich zu leistende Aufgabe angesehen werden.

„Lernkultur kann allgemein als Programm aller Bezugnahmen von Aktanten in Lernsystemen auf alle Momente, die im Wirklichkeitsmodell einer Gesellschaft für Lernprozesse jeder Art relevant sind, verstanden werden.“⁶⁰

Das Vorhandensein einer Lernkultur als Handlungsfeld und Handlungsprodukt lebenslangen Lernens setzt wiederum eine Beschreibungskultur voraus.⁶¹ Dazu sollten Unternehmen in der Lage sein, durch Prozesse von Selbst- und Systemreflexion Beschreibungen über sich hervorzubringen. Aus diesen Beschreibungen lassen sich Sinnorientierungen, Handlungsprozesse

58 Vgl. Schmidt, S. 2005, S. 210f.

59 Der Begriff des Changemanagements steht für eine Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationskultur und individuellem Verhalten unter größtmöglicher Beteiligung der Arbeitnehmer zustande kommt. Vgl. Gabler 1997, S. 2897.

60 Schmidt, S.J. 2005, S. 106.

61 Vgl. ebenda, S. 138: Schmidt zitiert Erpenbeck und hebt ihn gleichfalls als maßgeblichen Wissenschaftler hervor, der in dem ‚Lernkultur Diskurs‘ den Faktor der ‚Beschreibung‘ grundsätzlich formuliert hat.

und organisationale Strukturen ableiten. Wurde an anderer Stelle die sinn- und bedeutungsstrukturierenden Prozesse schon als kreative Bildungsprozesse beschrieben, so ist das Beschreiben und Analysieren ein Lernprozess, der die vorhergehenden teils impliziten Bildungsprozesse sichtbar werden lässt. SCHMIDT bezeichnet Lernkultur als ein erlerntes und zugleich lernendes Programm, also ein dynamisches Selbstorganisationsprodukt hinsichtlich der Bezugsordnung für die Beobachtung von Lernprozessen. Lernkulturprogramme werden im Lernen und durch Lernen hervorgebracht, orientieren und regulieren in verbindlicher Weise den individuellen Vollzug von Lernprozessen.⁶² Lernkulturen sind also das Ergebnis von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern innerhalb eines fortwährenden Entwicklungsprozesses.

Im Zuge des reflexiven Lernens werden durch die Bezugnahme der Beteiligten Unternehmenskulturen beobachtet, bestimmt und gleichzeitig gestaltet oder verändert. Wurde eingangs hervorgehoben, dass historisch entstandene Kulturen die Möglichkeiten für Veränderungsprozesse selbst einschränken, diese sich selbstorganisiert fortsetzen, so liegt bei der Betrachtung der Lernkulturen das Augenmerk auf der aktiven Gestaltungsfunktion der Akteure, in dem es darum geht Unternehmenskulturen nicht wildwüchsig passieren zu lassen, sondern sie bewusst zu kreieren und zu gestalten. Das Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen bezüglich der Implementierung von Lernkulturen wird früher oder später zur zentralen Frage von Unternehmen werden. Vorherrschend ist dagegen heute immer noch eine starke Fokussierung auf technische und sachlogische Aspekte.

Die Entstehung von Lernkulturen bedarf veränderter Steuerungspotenziale. Dies setzt ein Umdenken im Werte und Einstellungsgefüge von Mitarbeitern und Führungskräften voraus. Die Entwicklung einer Lernkultur ist somit ein eigenständiger Lernprozess, wobei das Handlungsfeld das Unternehmen selber ist. Sie gehen den organisatorischen, technischen und sachlogischen Veränderungen voraus oder müssen in ihnen mit vollzogen werden.

Der Transformationsprozess, in dem im o. g. Sinne Lernkulturen hervorgebracht werden, erfordert letztendlich die Umgestaltung der Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen, in denen sich Hierarchien und Vertikaldenkweisen verändern.

Es geht darum, wie man miteinander arbeitet und umgeht und die anstehenden Probleme gemeinsam bewältigt. Soll statt Hierarchie Dialog als maßgebliche Form stattfinden, können Mitarbeiter nicht als Befehlsempfänger angesehen werden. Nicht das Abarbeiten vorgegebener Aufgaben, sondern das permanente Weiterentwickeln der Arbeits- und Kooperationsstrukturen steht hierbei im Vordergrund.

62 Vgl. ebenda 2005, S. 106.

Als Voraussetzung für offene Lernprozesse stehen Vertrauen, Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit. Dabei werden Fehler als Anregung zum Erkunden und Entdecken von strukturellen und individuellen Problemen begriffen, die es im Prozess des lebenslangen Lernens zu lösen gilt, wofür passende Lösungswege gesucht werden. Dafür werden das intuitive und implizite Wissen und die Erfahrungen der Beteiligten nützlich herangezogen. Eine offene und kreative Lernkultur kann sich nur entwickeln, wenn neben wirtschaftlichen Belangen auch die individuellen Bedürfnisse und sozialen Hintergründe der Mitarbeiter und die Bedingungen im Umfeld Beachtung finden.

Die Frage, inwieweit lernförderliche Unternehmenskulturen in Unternehmen heute anzutreffen sind, soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

1.3 Lernmöglichkeiten und betriebliche Entwicklungsprozesse

Nachdem herausgearbeitet werden konnte, dass Lernkulturen als sozialreflexive Bezugnahmen Handlungsfelder und Handlungsprodukte in einem sind, auf welche die Beteiligten bezugnehmend und gestaltend einwirken, werden in diesem Kapitel bestehende betriebliche Lernkulturen vorgestellt.

Die Beschreibung der realen Bedeutung und des Umgangs mit Wissen und Lernprozessen in Unternehmen gibt einen Einblick in bestehende Vorstellungen über betriebliche Bildungsprozesse und deren Realisierungsmöglichkeiten. Die Darstellung der individuellen Lernmöglichkeiten und von betrieblichen Entwicklungsprozesse, die in der Realität heute anzutreffen sind, kann ein Bild über bestehende Identitätskonstitutionen und Problemlösungsmöglichkeiten in der Gestaltung von Lernprozessen vermitteln.

Sowohl auf ordnungspolitischer Ebene als auch in den Unternehmen werden die Fragen, die im Zusammenhang des lebenslangen Lernens stehen, z. B. des Einsatzes von neuen Technologien, des Aufbaus besserer Kommunikationsstrukturen, eines notwendigen Kompetenzerwerbs für die Gestaltung selbstorganisierter und praxisnaher Lernformen erörtert, diskutiert und nach Lösungswegen gesucht. Die Notwendigkeit von kooperativer Zusammenarbeit wird erkannt und über die Herstellung verschiedener netzwerkartiger Strukturen auch realisiert. Dabei wird meist nicht explizit über die Veränderung von Unternehmenskulturen gesprochen, obwohl der Begriff der Lernkultur undifferenziert genannt wird.

1.3.1 Berufliche Bildung

Wenn es um Lernen und Lernmöglichkeiten in den Unternehmen geht, stehen zumeist Aspekte der beruflichen Bildung im Vordergrund. In der beruflichen Bildung geht es um Fragen der Personalentwicklung, in Bezug zu den unternehmerischen Zielen. Personalentwicklungsmaßnahmen können, aber müssen nicht mit organisationalen Entwicklungen einhergehen und werden dann auch eher als Folgemaßnahmen geplant. Bildungsprozesse im Bereich der Personalentwicklung lassen sich in drei Bereiche aufteilen: die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Führungsbildung. Zu den Intentionen, warum Weiterbildungsveranstaltungen besucht werden, zählen die Anpassung oder Weiterentwicklung hin zu angemessenen Qualifizierungen der Fach und Führungskräfte, gewerkschaftliche Bildung, die zur Mitbestimmung im Unternehmen befähigen soll und auch die persönliche Weiterentwicklung der Mitarbeiter. Die Entscheidung über die Förderung der Mitarbeiter liegt dabei maßgeblich in den Händen der Führungskräfte.

Dieses Ausleseprinzip für den Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen besitzt seine Gültigkeit für viele Unternehmen dieser Zeit, und es kann durchaus die Feststellung gewagt werden: auch noch heute.⁶³

Einen Einblick in die Situation der beruflichen Bildung in Unternehmen gibt Sabine SCHMIDT-LAUFF in ihrem Buch „Kooperationsstrategien in der betrieblichen Bildung“. Sie will verdeutlichen, inwieweit in bestehenden Unternehmenskulturen Lernmöglichkeiten umgesetzt werden bzw. inwieweit hier Ansätze von Lernkulturen vorhanden oder entwickelt werden.

SCHMIDT-LAUFF kann in ihren Untersuchungen im Allgemeinen einen Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der Bildungsaktivitäten in den Unternehmen und den technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen sowie gesellschaftlichen Wandlungsprozessen erkennen.⁶⁴ Dieser Zusammenhang wird auch von DICKAU thematisiert:

So besteht zwischen Bildung und Wirtschaft eine Wechselbeziehung, die in jedem Abschnitt der geschichtlichen Entwicklung durch die vielfältigen epochentypischen Faktoren und Bedingungen – dem Stand der Produktionstechnik, der Höhe der wirtschaftlichen Produktivität, den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Staat und Gesellschaft, dem Grad der allgemeinen Teilhabe am kulturellen Leben und dem Niveau der wissenschaftlichen Forschung – ihre konkrete Ausprägung erhält.⁶⁵

Die Bedeutung des sogenannten „humanen Faktors“ wurde bereits in den 1930er Jahren hervorgehoben. Qualifizierungen wurden dahingehend als ein

63 Schmidt-Lauff 1999, S. 37.

64 Vgl. ebenda, S. 19ff.

65 Dickau 1968, S. 22.

notwendiges Instrument zur Erlangung von Chancengleichheit und Selbstbestimmung angesehen. In der Wirtschaft stehen aber immer ökonomische Beweggründe im Vordergrund, wobei Bildungsmaßnahmen als Anpassungsqualifizierungen anzusehen sind, die Kompetenzerweiterung ermöglichen und gleichzeitig die Aufstiegschancen der Mitarbeiter verbessern sollen.⁶⁶

SCHMIDT-LAUFF hat sich vorrangig mit den Entwicklungstendenzen von Weiterbildungsstrukturen in größeren Unternehmen auseinandersetzt. Sie kommt dabei über die Situation der Weiterbildung in diesen Unternehmen zu der Aussage, dass in ihnen nicht von einer einheitlichen Bildungssituation ausgegangen werden kann.⁶⁷ In der Literatur über die Situation der beruflichen Bildung in den Unternehmen gibt es allerdings auch nur wenig bzw. nur unzureichende Angaben. Sie beziehen sich zudem mehr auf die berufliche Ausbildung als auf die betriebliche Bildung. Wissenschaftliche Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung gibt es, so SCHMIDT-LAUFF, erst seit Anfang der 1970er Jahre. Der Grund für die schlechte Datenlage liege aber auch an den unzureichenden Angaben zu Organisationsformen, Trägern, Funktion und Zielen der betrieblichen Weiterbildung in den Betrieben selbst.⁶⁸

Traditionell fallen unter betriebliche Bildung berufliche Ausbildung und betriebliche Weiterbildung, die weitgehend als organisierte Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt werden. Die Durchführung von Bildungsmaßnahmen selbst wird oft nach außen verlagert, an Weiterbildungsträger vergeben, wobei sich meist an dem Angebotsspektrum der Weiterbildungseinrichtung orientiert wird.

Die Zuständigkeiten der betrieblichen Bildung liegen je nach Größe der Unternehmen in den Händen von Führungskräften, Fortbildungsbeauftragten oder Personalentwicklern. Die Spannweite reicht vom totalen Fehlen betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten bis hin zu ausgebauten Bildungswerken oder Formen des Outsourcings. In größeren Unternehmen erfolgt betriebliche Bildung weitestgehend unter einer zentralen Steuerung bzw. wird betrieblich übergreifend von einer Bildungsabteilung geplant. Diese bekommen dann auch verstärkt Entwicklungsfunktionen im Zusammenhang mit Personalentwicklung zugeschrieben.⁶⁹

Durch ihre Untersuchungen kann SCHMIDT-LAUFF belegen, dass Personalentwicklung vermehrt längerfristig und strategisch geplant wird, wobei systematische Bedarfserhebungen durchgeführt werden. Diese orientieren sich an wirtschaftlichen, technischen und organisatorischen Belangen, aber auch an den Bedürfnissen der Mitarbeiter. Auch arbeitsplatzbezogene und arbeitsplatznahe Lernformen und Formen „selbstgesteuerten Lernens“ wer-

66 Vgl. Schmidt-Lauf 1999, S. 24ff.

67 Vgl. ebenda, S. 24: Schmidt-Lauff verweist dabei auch auf Faulstich.

68 Vgl. ebenda, S. 2, 40.

69 Vgl. ebenda, S. 38ff.

den vermehrt in betrieblichen Lernformen umgesetzt. Dazu gehören u. a. Unterweisungen durch Kollegen, Trainings, Jobrotation, Auslandsaufenthalte und Qualitätszirkel. Neben fachlicher Qualifizierung nimmt die sogenannte „extrafunktionale“ Qualifizierung zu, wozu Teamfähigkeit oder Kommunikationskompetenz zählen. Bildungsprozesse werden zunehmend mit strukturellen Überlegungen zur Umgestaltung von Arbeitsstrukturen verknüpft.⁷⁰

PETERKE liefert uns für eine Unterscheidung von Personalentwicklungsansätzen folgende Einteilung⁷¹: Personalentwicklung kann als Weiterbildungsansatz, als Problemlösungsansatz und als strategischer Ansatz verstanden und umgesetzt werden. Im Weiterbildungsansatz geht es hauptsächlich um die Qualifizierung von Mitarbeitern und Führungskräften. Die Personalentwickler sind in der Rolle von Weiterbildungsveranstaltern. Sie organisieren Seminare zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften und verfügen über Trainingskonzepte, Bildungsprogramme und Entwicklungspläne. Personalentwicklung als Problemlösungsansatz hat die Leistungsverbesserung von einzelnen Prozessen in Unternehmen im Blick. Personalentwickler werden in Projekten, Workshops und Teamentwicklungsmaßnahmen zu Prozessbegleitern. Im strategischen Ansatz geht es um die Gestaltung von Unternehmensentwicklungsprozessen. Sie umfassen Projekte, in denen strategisch determinierte Förder- und Qualifizierungsprogramme entwickelt und umgesetzt werden.

Die Beurteilung vom Wirkungsgrad betrieblicher Bildung lässt sich daran erkennen, inwieweit Fragen von Organisationsentwicklung, der Veränderung von Strukturen und Sinnorientierungen aufgegriffen werden. In vielen Unternehmen kommt es trotz des konstatierten wirtschaftlichen Wandels und der zunehmenden Bedeutung des Faktors „Wissen“ kaum zu nennenswerten Veränderungen, wenn es darum geht, lernförderliche Bedingungen zu schaffen. Autoritäre Führungsstrukturen und tayloristische Organisationsmodelle bestehen vielfach fort.

So weist DREHER in einer Untersuchung darauf hin, dass besonders in Deutschland kaum partizipative Organisationsgestaltung stattfindet. Das zeigt sich z. B. in der geringen Verbreitung von Gruppenarbeit in der industriellen Fertigung (15 %) im Vergleich mit anderen europäischen Staaten sowie der geringen Verbreitung partizipativer Ansätze der Arbeitsgestaltung, wie Qualitätszirkel und Mitarbeitergespräche. Institutionalisierte Mitarbeitergespräche führen in Deutschland lediglich 18 % der Beschäftigten.⁷² Darüber hinaus ist die Beschaffenheit traditioneller Unternehmenskulturen eher auf die Erhaltung von Stabilität als auf die Gewährleistung von organisationalen Lern-

70 Vgl. ebenda, S. 44ff.

71 Vgl. Peterke 2006, S. 40f.

72 Hilliger/Jäger/Uhlmann beziehen sich auf Dreher in Hilliger/Jäger/Uhlmann 2002.

prozessen, die strukturelle Veränderungen einschließen, ausgerichtet. Veränderungen kommen oft lediglich in der Managementrhetorik zum Ausdruck oder bleiben in Sachdiskussionen stecken. Konzepte und Maßnahmepläne werden nur wenig oder zögernd umgesetzt. Auch E-Business-Lösungen, welche die Verbesserung des Informations- und Wissensmanagements ermöglichen sollen, führen meist zu keiner optimalen Kommunikation und eines effizienten Know-how-Transfers. Bleiben zum Beispiel starke Hierarchieebenen weiter bestehen oder fehlen ernst zu nehmende Partizipationskonzepte können Mitarbeiter von Unternehmen kaum das notwendige Vertrauen für offene Kommunikationsprozesse, welche die Informationstechnik erleichtern soll, aufbringen. Es nützt auch wenig, wenn Hierarchien verflacht werden um letztendlich lediglich die Kontrollmechanismen umzustrukturieren und repressive Fehlerkulturen weiterhin vorherrschen.⁷³

Verantwortlich sind dafür nicht zuletzt auch Vorgehensweisen von Organisationsentwicklern, die für Unternehmen, aber ohne Beteiligung der Unternehmen, Entwicklungskonzepte ausarbeiten. Ihre Vorschläge orientieren sich oftmals maßgeblich an Kosten und Rationalisierungsfragen. Die Lösung kommunikativer Probleme soll zum Beispiel durch den Einsatz moderner Informationstechnik behoben werden. Diese Konzepte klingen aus betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten oft erfolgversprechend, können jedoch von den Unternehmen meist nicht umgesetzt werden. Die Gründe liegen einmal in den nichtvorhandenen Kapazitäten und darin, dass wesentliche Aspekte der Beteiligung außer Acht gelassen wurden. Infolgedessen erfolgt keine partizipative Erarbeitung von Veränderungswünschen, Zielen und Möglichkeiten, einschließlich ihrer Umsetzungsstrategien. Dass zum Beispiel der Einsatz moderner IuK-Technologien irgendwelche Kommunikationsprobleme löst, bleibt formelles Wunschdenken. Die Technik bietet Hilfestellungen und stellt bei wachsender Unternehmensgröße ein unverzichtbares Tool dar. Doch Einstellungen und Verhalten als so genannte „weiche“ Erfolgsfaktoren lassen sich in global agierenden Unternehmen wesentlich schwieriger und nur über kontinuierliche und längerfristige Lernprozesse verändern.

Auf der einen Seite erwarten die Unternehmen von dem Mitarbeitern, dass sie sich an die bestehenden Anforderungen anpassen, auf der anderen Seite geht es um Selbstbestimmung und Selbstorganisation, wozu entsprechende Kompetenzen erworben werden müssen. Die Verbindung von „Identitätslernen“ und „Qualifikationslernen“ wird zwar als wesentliche Entwicklung in der betrieblichen Bildung angesehen.⁷⁴ Doch gilt es auch dabei zu

73 Vgl. ebenda.

74 Vgl. Arnold 1991, S. 93.

beachten, dass gesellschaftliche und betriebliche Verhältnisse, Interessen, Konflikte und Hierarchien nicht außen vor bleiben.⁷⁵

1.3.2 *Lernsituationen in kleinen Unternehmen*

Klein- und mittelständische Unternehmen (KMU) stellen in der Unternehmenslandschaft in Deutschland die zahlenmäßig prägende Gruppe dar, zu der immerhin mehr als 90 % aller Unternehmen gehören. Sie sichern und schaffen in der Wirtschaft notwendige Arbeits- und auch Ausbildungsplätze. Die Situation der betrieblichen Bildung stellt sich in Klein- und Mittelständigen Unternehmen und besonders in Klein- und Kleinstunternehmen noch mal wesentlich anders dar als in den Großunternehmen. KMU unterscheiden sich in vielerlei organisatorischen Aspekten von größeren Unternehmen. Aus der Perspektive – Möglichkeiten der Entwicklung einer Lernkultur, die partizipative Strukturentwicklung und Kompetenzentwicklung einschließt – können sich diese Rahmendbedingungen sowohl hemmend als auch förderlich auswirken. Zu den förderlichen Bedingungen wird z. B. die Nähe der Geschäftsführer zu den Mitarbeitenden im Unternehmen gezählt. Die Kommunikationswege in kleinen Unternehmen verlaufen kürzer und direkter und die Verantwortungsbereiche gehen oft ineinander über, so dass die Mitarbeiter mehr über die Belange des Unternehmens wissen. Zu den hemmenden Faktoren für die Entwicklung von Lernkulturen zählt, dass kleine Unternehmen kaum strategische Zielplanung und Bedarfsermittlungen durchführen und dass sie sich anders als Großunternehmen vorrangig an der Auftragslage orientieren, die meist wenig Spielraum für Entwicklungsprozesse zulässt. Die Betriebsstrukturen sind meist geprägt durch die Dominanz des Geschäftsführers, wobei die Arbeitsorganisation auch hier zum großen Teil über Anweisungen verläuft. Reorganisationsansätze wie z. B. Lean Production, Kaizen⁷⁶ und TQM (Total Quality Management) fanden bisher eher in großen Unternehmen statt.⁷⁷ Entsprechend den spezifischen Arbeitsstrukturen in KMU weisen auch die Bildungsaktivitäten und Möglichkeiten eine Reihe von Besonderheiten auf.

Döhring hat im Rahmen der Einführung neuer Informationstechniken betriebliche Qualifizierungsstrategien vor allem in Klein- und Mittelbetrieben untersucht, wobei sein Augenmerk auf der Bedarfsermittlung von Weiterbil-

75 Vgl. Faulstich 1998, S. 10.

76 Kaizen – im Abendland auch als KVP (Kontinuierlicher Verbesserungsprozess) bekannt – ist eine japanische Lebens- und Arbeitsphilosophie mit dem Ziel der stetigen (statt sprunghafter) Verbesserung von Arbeitsprozessen durch Weiterbildung, Prozessorientierung und Qualitätsmanagement der Mitarbeiter und Führungskräfte.

77 Vgl. Hilliger/Jäger/Uhlmann 2002.

dung, dem Grad der Systematisierung der Weiterbildungsplanung, der Ressourcennutzung und der Einordnung der Weiterbildung in personalpolitische Konzepte lag.⁷⁸ Weiterbildung hat nach seinen Untersuchungen auch in kleinen Unternehmen ein hohes Ansehen und die grundsätzliche Bedeutung von Lernen wird erkannt. Die Mitarbeiter bilden sich zum Teil aus eigener Initiative fort, teils durch privat getragene Weiterbildung, teils auch autodidaktisch. Man kann davon ausgehen, dass die selbständigen Weiterbildungsaktivitäten in der informationstechnischen Branche höher liegen, da die Mitarbeiter daran gewöhnt sind, sich mit den neuen technischen Standards auseinander zusetzen. In seinen Untersuchungen werden zum einen verschiedene Weiterbildungsstrategien in den KMU sichtbar. Zum anderen muss aber festgehalten werden, dass nur in wenigen Fällen in den KMU Weiterbildungsfragen professionell behandelt werden. Die Strategien unterscheidet Döring in strukturkonservative und innovativ-angemessene Weiterbildungsstrategien und in konzeptlose Strategien. In strukturkonservativen Weiterbildungsstrategien ist eine Weiterbildungstradition zu verzeichnen, bei der in traditioneller Form Weiterbildungsveranstaltungen zu ausgewählten Themen besucht werden. Sie kann mit dem Weiterbildungsansatz als Personalentwicklungsansatz bei PETERKE verglichen werden. Es gibt aber auch innovativ-angemessene Weiterbildungsstrategien, in denen entsprechend des Problemlösungsansatzes auf Entwicklungen und veränderte Anforderungen reagiert wird. In ihnen finden bezüglich der Entwicklungsthemen oder des Differenzenerlebens Lernprozesse statt, die sich vom traditionellen Qualifikationslernen in Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden. Als konzeptlos bezeichnet DÖHRING jene Strategie, wenn KMU sich keine Gedanken um Personal- und Organisationsentwicklung machen und Weiterbildungen eher zufällig besucht werden. Der Grund liegt seines Erachtens vor allem darin, dass es in KMU kaum hauptamtliches Weiterbildungspersonal oder spezielle Beauftragte für Entwicklungsfragen gibt. Entsprechend der fehlenden strategischen Planung werden notwendige Qualifikationen meist auch erst dann erworben, wenn eine kurzfristige Anpassung erfolgen muss. Betriebliche Bildung bleibt auch hier meist auf den Besuch von Seminaren reduziert. Die Unternehmen verbleiben bezüglich ihrer Lernprozesse im klassischen Nachfrageverhalten, die sich an den Angeboten der Weiterbildungseinrichtungen orientieren. Qualifizierungsmaßnahmen sind zwar sinnvoll, wenn es zum Beispiel darum geht, Theorien und Methodenkenntnisse weiter zu entwickeln oder zu erwerben. In diesen Veranstaltungen können sich Unternehmensangehörige theoretisches Wissen aneignen oder sich mit Kollegen austauschen.

78 Döring 1995. Die Untersuchungen beziehen sich hauptsächlich auf die Weiterbildungsbemühungen von KMU und auf die informationstechnische Weiterbildung in Nordhessen.

In kleinen Unternehmen sind derartige Weiterbildungsveranstaltungen längerfristig jedoch nur schwer in den betrieblichen Ablauf zu integrieren. Entschließt sich z. B. eine Mitarbeiterin in Absprache mit dem Geschäftsführer einen Weiterbildungskurs zu besuchen, können nicht immer die betrieblichen Belange und die organisatorischen Bedingungen der Weiterbildungsmaßnahme in Einklang gebracht werden. Ein Kurs, der zum Beispiel mit einem anerkannten Zertifikat abgeschlossen werden soll, setzt voraus, dass die Mitarbeiterin mindestens 80 Prozent, wenn nicht 90 Prozent oder sogar zu 100 Prozent anwesend sein muss. Sie muss sich gewöhnlich vorher anmelden und bezahlen. Nun kann es passieren, dass in der Zeit der Weiterbildung die Auftragslage überhaupt nicht zulässt, dass die Mitarbeiterin ihren Arbeitsplatz verlässt, dass sie im Betrieb nicht abkömmlich ist. Andernfalls ist durch das Wegbleiben von Mitarbeitenden oder Führungskräften der reibungslose Produktionsverlauf gefährdet und somit entstehen dem Unternehmen zusätzlich indirekte Kosten. Besonders die kleinen Unternehmen können demnach nicht entsprechend der Anmeldelegik von Weiterbildungsträgern planen.

Darüber hinaus bieten Weiterbildungskurse meist nicht ausreichende Möglichkeiten des Lernens an konkreten Themen des Unternehmens. Insofern Konkurrenzprobleme vermutet werden, kann eine offene Auseinandersetzung mit unternehmerischen Themen und Zielen in öffentlichen Veranstaltungen nicht erwartet werden. Das hat wiederum zur Folge, dass nicht unmittelbar an betrieblichen Fragestellungen gelernt werden kann. In den Diskussionen wurde dazu auf die Probleme der Transformation der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in die betrieblichen Abläufe hingewiesen.

Analytische Instrumente zur Weiterbildungsplanung werden in KMU ebenfalls kaum eingesetzt. Entsprechend der ungenügenden Zielklärung in Unternehmen stehen Fragen der Weiterbildungsaktivitäten auch in einem unklaren Bezug zu Personalentscheidungen.

Bei der Auswahl der Weiterbildungsveranstaltungen wird häufig nach dem Prinzip Zufall vorgegangen oder recht zweifelhafte Kosten-Nutzen-Kalkulationen geben den Ausschlag.⁷⁹ Das Problem ist: Den kleinen Unternehmen fehlen für die Erarbeitung und Umsetzung betrieblicher Bildungskonzepte wirtschaftliche und ideelle Ressourcen, sowie vielfach die betriebliche Infrastruktur. Somit kann das Erfahrungs- und Handlungswissen der Mitarbeiter nicht für alle nutzbringend zugänglich gemacht werden und die Unternehmen verbleiben in einem mehr oder weniger selbst produzierten Handlungsdruck.⁸⁰

79 Ebenda, S. 58.

80 Vgl. Rappe-Giesecke in Fatzer/Rappe-Giesecke/Looss 2002, S. 33.

Das Fazit ist daher: Kleine Unternehmen betreiben im Unterschied zu großen kaum systematische Organisations- und Personalentwicklung bzw. die damit verbundenen Lernprozesse werden nicht als Investition erkannt.

1.3.3 Reflexive Lernprozesse als Identitäts- und Problemlösungsstrategien

Betriebliche Bildung greift in den meisten KMU zu kurz und versteht Lernen nicht als institutionelle Entwicklungsaufgabe des Unternehmens und seiner Mitarbeiter, in der Lernanlässe und Ziele vorerst bestimmungsbedürftig sind und selber zum Lerngegenstand werden. Von Wissensmanagement kann hier kaum die Rede sein. Demzufolge können auch keine entsprechenden Lernstrukturen entstehen, in der das Wissen in seinen verschiedenen Dimensionen Beachtung findet. Reflexive Lernprozesse werden zudem oft als Luxus angesehen oder als unnötige Zeitverschwendung empfunden,⁸¹ da der wertschöpfende Faktor „Wissen“ nicht genügend anerkannt wird. Der Erwerb von Wissen bezieht sich meist ausschließlich auf die Vermittlung theoretischer Kenntnisse und praktischer Erfahrungen. Diese Erwartungen sind sowohl auf Seiten der Unternehmen, als auch auf Seiten der Weiterbildungsanbieter anzutreffen.

Das Fehlen reflexiver Lernprozesse bringt besonders kleine Unternehmen an Grenzen, wenn es darum geht, unternehmerische Probleme zu lösen und den wahrgenommenen Anforderungen von Außen kreativ zu begegnen. Die Unternehmen erleben dies als massiven Handlungsdruck, ohne dafür Problemlösungskompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Die Bearbeitung von Problemlagen in Veränderungsprozessen kann in traditionellen Weiterbildungsveranstaltungen nicht erfolgen. In den vorhandenen Strukturen reagieren die kleinen Unternehmen meist defensiv. Bleiben reflexive Prozesse außen vor, verharren die Unternehmen in ihren selbstgeschaffenen und heute oft als Überforderung erkannten Kreislauf weiter.

Für die Unternehmen geht es zukünftig darum, dass sie ihre Gestaltungsfähigkeit wiedererlangen und nicht hilflos der vermeintlichen Außenwelt gegenüberstehen. Wenn die kleinen Unternehmen im verschärfenden Wettbewerb erfolgreich sein wollen und die eigene Gestaltungsfähigkeit zurück erlangen wollen, besteht mehr denn je auch für sie die Notwendigkeit, dass sie sich den Veränderungsanforderungen stellen und Innovationsprozesse bewusst gestalten. Sie werden mit der Herausforderung konfrontiert, neue Produkte zu entwickeln, bezahlbare komplexe Dienstleistungen anzubieten, neue Technologien einzusetzen und die Besonderheiten ihrer individuellen

81 Vgl. ebenda.

Produkte durch geeignete Marketingstrategien herauszustellen. Das bedeutet, dass sie sich mit der Entwicklung eigener Profile und Geschäftsfelder auseinandersetzen und sich für eine Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen und Kunden öffnen müssen. Die Veränderungen vollziehen sich in den Strukturen und durch die Beteiligten. Um am Markt bestehen zu können, müssen diese Veränderungen bewusst mit vollzogen und gestaltet werden. Somit werden in den Unternehmen reflexive Lernprozesse in der Verbindung mit Organisationsentwicklung als auch Personalentwicklung zur notwendigen Voraussetzung.

Wenn Wissen als Erklärungsmodell für das Verhalten von Unternehmen angesehen wird, muss das vorhandene Wissen, welches als zu gestaltende Komponente in der betrieblichen Organisation eine große Rolle spielt, sinnvoll gemanagt werden. Im Kontext von Wissensmanagement werden auch kleine Unternehmen Wissen als wirtschaftlichen Faktor betrachten und organisieren müssen. Wissensmanagement bezieht die Erfahrungen und das Wissen der Beteiligten ein, fördert komplexe Wahrnehmungs- und Lernvorgänge, die sich auf Einstellungen und Verhalten auswirken, fördert die betriebliche Integration, ist auf die Organisation, Personen und das Umfeld bezogen, fördert die Sicherung der Qualität und individueller Entwicklungen und setzt auf die Entwicklung von Beziehungen.

In Lernkulturen, die Wissensmanagement ermöglichen, geht es vor allem um einen kreativen und offenen Umgang mit bestehendem und neuem Wissen, das in dem Unternehmen teils implizit verankert ist und wozu entsprechende Kompetenzen entwickelt werden müssen. Das bedeutet: Das Wissen, welches die Akteure in den beruflichen und sozialen Anforderungen entwickelt haben und welches sie über die bestehenden Strukturen besitzen, soll dem Unternehmen zugänglich gemacht werden. Erst darauf aufbauend können Prozesse der Problemlösung, Zielplanung und Umsetzung effektiv gestaltet werden.

In Lernkulturen, die diesem Paradigma folgen, wird, wie im vorangegangenen Abschnitt herausgestellt wurde, die Kultur des Unternehmens selber zum Gegenstand des Lernens oder wie SCHMIDT-LAUFF es formuliert – „Bildung erhält den Stellenwert einer Kulturaufgabe“⁸²-, und somit einer Versteheraufgabe. Es geht um Vorgänge des Beobachtens, Wahrnehmens, neu Bestimmens und Gestaltens bezüglich der Steuerungspotenziale eines Unternehmens im Umgang mit sich selbst und seiner Umwelt.

Das übergeordnete Ziel ist das Erreichen von Kompetenzen der Selbstorganisation: die Unternehmensmitglieder können kreativ mit Problemen umgehen, selbstreflexiv handeln, ihre Kompetenzen einbringen und erweitern. Selbstorganisation meint, dass die Verantwortung für die Inhalte des Lernens

82 Vgl. Schmidt-Lauff 1999, S. 25.

in den Händen der Lernenden bleiben und im unternehmerischen Kontext, dass die Unternehmen für den Umgang mit Wissen selbst zuständig sind.

In sich entwickelnden Lernkulturen müssen entsprechende Rahmenbedingungen hergestellt werden, die es ermöglichen das reflexive Lern- und kreative Gestaltungsprozesse stattfinden können und diese genauso ernst genommen werden, wie die alltäglichen Produktionsabläufe. Wenn organisationales Lernen und Kompetenzentwicklung gezielt stattfinden sollen, dann müssen Unternehmen sich auch als Ort des Lernens begreifen. Das Leitkonzept einer Lernkultur zielt nicht auf Anpassung sondern auf Gestaltungsfähigkeit, wobei es darum geht, antizipierend die Potenziale zu erkennen und an und mit den Erfahrungen zu lernen. Lernen in diesem Sinn kann nicht beiläufig erfolgen, sondern muss zum strategischen Parameter in der Organisationsentwicklung werden.

Die Strukturen der kleinen Unternehmen, die unter den vermeintlichen Rahmenbedingungen keine strategische Planung und Entwicklung sondern nur ein Reagieren „ad hoc“ zulassen, sind zu hinterfragen. Welche Identitätskonstitution und Problemlösungsstrategien werden hier verfolgt? Welche Einstellungen, Werthaltungen, Motive, Ziele, Regeln, Normen usw. stehen dahinter? Welches explizite und implizite Wissen haben die Betriebsangehörigen über die internen Strukturen der Unternehmen, über die von ihnen gestalteten Arbeitsabläufe und ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen?

In diesem Sinne bedeutet Wissensmanagement ein Verstehen der eigenen Arbeit, der Zusammenhänge im Unternehmen, der äußeren und inneren Dispositionen in ihrem ökonomisch-sozialen Wechselverhältnis und Wirkungszusammenhängen.⁸³ Es bedarf demnach einer Zusammenführung von betrieblichen Lern- und Entwicklungsprozessen, die unter dem Postulat einer zu entwickelnden Lernkultur als betriebliche Aufgabe wahrgenommen werden.

Für HEITGER ist Wissensmanagement auch der Versuch eines Brückenschlages zwischen individuellem und kollektivem Lernen, beziehungsweise zwischen Selbst- und Organisationsentwicklung.⁸⁴ In diesen Personal-, Team- und Organisationsentwicklungsprozessen werden durch analytische und supervisorische Vorgehensweisen Suchprozesse ermöglicht und Lernräume gestaltet, in denen an arbeitsplatz- bzw. an unternehmensspezifischen Themenstellungen orientierte Lernprozesse erfolgen können. Wissensvermittlung sollte dabei in einem Gesamtkonzept integriert werden.

Selbst- und Organisationsentwicklung bezieht sich auch auf die zugrunde liegenden Fragen der Verantwortung, Mitbestimmung und Integration, ihre Einstellungen, Werthaltungen und Motive. Mitarbeiter sollen in Unternehmen effizient ihre Aufgaben erfüllen, als Problemlöser mitwirken und eigene

83 Vgl. ebenda, S. 56.

84 Vgl. Heitger 1994, S. 5.

Ziele integrieren können, denn „der Selbständigkeits- und Mitverantwortlichkeitsrahmen des einzelnen wird zur wesentlichen Voraussetzung seines Leistungserfolges“⁸⁵. Arbeitsorganisatorisch erfordert die Mitwirkung an Problemlösungsprozessen und an unternehmerischen Entscheidungen eine veränderte Teilhabe von Mitarbeitern. Unternehmen werden dann zu Lernorten als auch zu „Performanzbühnen“ für kompetenzrelevante Dispositionen.⁸⁶ Diese schließen ein verändertes Rollenverständnis der Führungskräfte und Mitarbeiter und veränderte Funktionsbeschreibungen in den Arbeitsbereichen ein. Hierin liegt wohl die schwierigste Aufgabe vor den Betroffenen. Zumal aus unternehmenspolitischen oder machtpolitischen Konstellationen vielfach auch Gegenstrategien zu erwarten sind. Kulturelle Grundkonstitutionen sind tief verwurzelt und wirken rückbezüglich. Wenn sie als Gestaltungsaufgabe wahrgenommen werden sollen, sind sie gleichsam Inhalte von Bildungsprozessen, die der Thematisierung der Widerstände bedürfen. Die durch Selbst- und Systemreflexion erkannten Dimensionen betrieblicher Realität können dann zum Ausgangspunkt für weitere Entwicklungsprozesse werden.

1.3.4 Zusammenfassung

In diesem ersten Kapitel wurden ausgehend von den gravierenden gesellschaftlichen und technischen Veränderungen die Auswirkungen auf die Arbeitswelt und die Anforderungen, die damit für Menschen und Organisationen einhergehen, thematisiert. Das Thema der besonderen Bedeutung von Wissen und seiner Konsequenzen für Lebenslanges Lernen steht im Diskurszusammenhang mit der Frage, wie in den Veränderungsprozessen Emanzipations- und Gestaltungsfähigkeit erlangt werden kann. Wenn dabei von Wissensmanagement und der Entstehung von reflexiven Lernkulturen die Rede ist, geht es letztlich um ein erweitertes Verständnis von Wissen und Lernen. Dieses kommt einem Paradigmenwechsel gleich, da die Grundhaltungen und Überzeugungen, die der jeweiligen Lernkultur verhaftet sind, sich nicht nur grundlegend unterscheiden, sondern auch unterschiedliche Kompetenzen, Strukturen und Rahmenbedingungen erfordern.⁸⁷

Die These, dass reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion notwendige Bestandteile des Lernens in Veränderungsprozessen sind, wird aus verschiedenen Blickwinkeln unterstützt. Dafür wurden in den vorausgegangenen Abschnitten die Zusammenhänge zwischen Wissensmanagement, Selbstorganisation, Veränderungskompetenzen und Lernkulturen herausgearbeitet.

85 Schmidt-Lauff 1999, S. 57. Schmidt-Lauff zitiert aus einer Broschüre der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, die bereits 1974 erschien.

86 Vgl. Schmidt 2005, S. 212.

87 Vgl. Rosa 2003, S. 50.

Nunmehr wird im Mittelpunkt der Diskussion stehen, was diese Veränderungsanforderungen für die Erwachsenenbildung bedeuten. Zum Teil greifen entstehende neue Strukturen und Lernformen diese Anforderungen bereits auf. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene sind jedoch eher Unsicherheiten und ein Festhalten an traditionellen Lernstrukturen zu beobachten. Mit einer Verschiebung des Funktions- und Leistungsverständnisses sind in der Erwachsenenbildung daher Suchprozesse zu identifizieren, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Dazu sollen die bisher erfassten Dimensionen einer reflexiven Lernkultur an dieser Stelle zusammengefasst werden. Sie dienen als Folie, vor der die zu gestaltenden Lern- und Unterstützungsprozesse zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen nachvollzogen werden können.

Wissensmanagement bedeutet, bestehendes Wissen zu nutzen sowie neues Wissen zu schaffen und in der Organisation zu verbreiten. Zu dem hier relevanten Wissen zählt das *kulturelle Wissen*, welches sich auch als organisationsspezifisches Wissen darstellen lässt und in dessen Kontext das *explizite und implizite Wissen* der Aktanten zu erfassen ist. Das explizite Wissen umfasst alle fassbaren Fakten und Informationen (über Strukturen, Arbeitsabläufe, Fähigkeiten und Kompetenzen). Im impliziten Wissen sind die subjektiven organisationsspezifischen Einsichten und Intuitionen enthalten, die sich in den Idealen, Werten, Gefühlen oder Sinnzuschreibungen widerspiegeln.

Im Verlauf der *Wissensaneignung*, in der Auseinandersetzung bzw. den Interaktionen mit der Umwelt und den damit vermittelten Wissensinhalten und gegebenen Strukturen, entstehen die organisationsspezifischen und individuellen Ordnungsmuster durch unreflektierte Prozesse des Bewertens und Verknüpfens. Ordnungsmuster zu bilden ist somit ein sinn- und bedeutungsstrukturierender Prozess. Diese Prozesse werden als *kreative Bildungsprozesse* bezeichnet; sie geschehen teils explizit (z. B. durch Qualifikationslernen) und teils implizit (z. B. Lernen durch Erfahrung, Vorbilder, Bewerten).

Die Gesamtheit der Ordnungsbildung und semantischen Zuschreibung bildet das Erklärungsmodell für das Verhalten von Organisationen, beruhend auf dem organisationalen expliziten und impliziten Wissen. In diesem Zusammenhang wurde *Kultur als ein erlerntes und lernendes Programm* identifiziert. Sie ist das Produkt menschlichen Handelns. Die jeweiligen Wirklichkeitsmodelle bilden die sozialreflexiven Bezugnahmen der Beteiligten in ihren Handlungen und Kommunikationen und die symbolisch-semantischen Ordnungen. Die Muster des Denkens, Fühlens und Handelns stehen im Wechselspiel mit den tradierten Sicht- und Werthaltungen.

Die besondere Bedeutung von Wissensmanagement in Veränderungsprozessen zielt dahingehend darauf ab, zu verstehen, dass bestehendes Wissen die Grundlage für den Umgang mit neuen Erfahrungen und Anforderungen darstellt und somit für weitere Lernprozesse relevant wird. In der Konsequenz muss die jeweilige Kultur eines Unternehmens – das Programm also

zur Identitätskonstitution und Problemlösung – zum Ausgangspunkt für Lernen werden. Wenn *Selbstorganisation als Metakompetenz* für das Verstehen, Aufrechterhalten und Entwickeln von Ordnungsmustern beschrieben wird, bedeutet das nichts anderes, als dass reflexive Lernprozesse stattfinden, in denen es darum geht, die vorhandenen Ordnungsmuster zu beschreiben und zu analysieren. Für organisationales Lernen heißt das: Die bestehenden Ordnungsmuster und Steuerpotenziale können im Zusammenhang mit den jeweiligen Einstellungen und dem darauf aufbauenden Verhalten erkannt und verändert werden. Eine lernförderliche Kultur wird demzufolge als Beschreibungskultur charakterisiert, die sich selbst zum Gegenstand hat: *eine Selbstbeschreibungskultur*.

Das Metakzept der Selbstorganisation setzt komplexe Wahrnehmungsvorgänge voraus und realisiert sich als besondere Form des Interaktionshandelns zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen. Kompetenzen der Selbstorganisation werden als *Veränderungskompetenz* sichtbar.

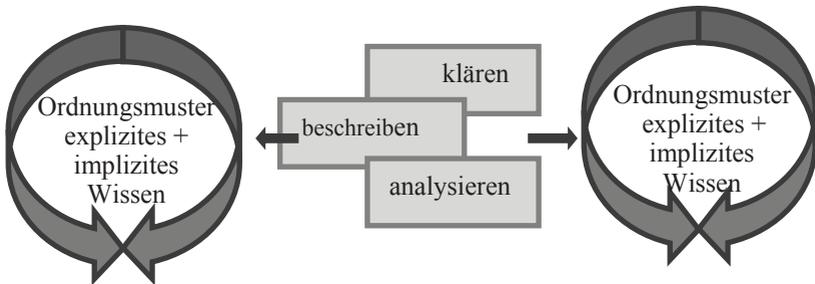
Das *Wechselspiel zwischen den verschiedenen Wissensformen* wurde als Schlüssel zur Wissensbeschaffung bezeichnet. Die Kultur selber wird Gegenstand des Lernprozesses und bekommt hier eine Diskursfunktion zugeschrieben. Kultur ist nicht nur Produkt der Ordnungsbildung, sondern zugleich Handlungsfeld. In einer Lernkultur – oder präziser: in einer lernförderlichen Kultur – steht also die Kultur selber, das Wissen, welches in Interaktionen erfahren und erschlossen wurde, zur Disposition. Gestaltungsfähigkeit zu erlangen bedeutet, durch Klärungsprozesse hindurch zuerst Ordnungsmuster zu verstehen, neu zu bewerten und sie auch verändern zu können. Die Voraussetzung dafür ist, offen für neue, unbestimmte Wege, Einstellungen und Werte zu sein und den Mut zu haben, mit Unsicherheiten und Fehlern umzugehen: eine *fehlerfreundliche, Lernkultur* also, die *offene und unbestimmte Prozesse* zulässt. Solche lernförderlichen Strukturen bedürfen kooperativ angelegter reflexiver Prozesse, in der die Beteiligten in einer Organisation miteinander kommunizieren, planen und entscheiden können. Es müssen *klare Lernräume* vorhanden sein bzw. entstehen, die eine Transformation zu einer reflexiven Lernkultur ermöglichen, das heißt, in denen sich die genannten Kompetenzen entwickeln können und sich gleichzeitig ein neues Lernverständnis herausbilden kann. Darin *verschmelzen Organisations- und Personalentwicklung* von Unternehmen, wobei die basalen impliziten und expliziten Bildungsprozesse durch reflexives Lernen sichtbar sowie Kompetenzentwicklung und Strukturveränderung miteinander verbunden und in organisationsspezifischen und individualisierbaren Lernanlässen konkretisiert werden.

In Abbildung 1 sind die bisherigen Grundaussagen zum Thema Wissensmanagement zusammenfassend dargestellt. Wissensmanagement ist folglich der Prozess der Wissensbeschaffung, Wissensaneignung und -gestaltung. Die aufeinander zulaufenden Pfeile sollen verdeutlichen, dass Kulturen keine starren Gebilde sind, sondern sich in der Auseinandersetzung

Wirtschaftlicher Wandel und veränderte Anforderungen

– in den Interaktionen – mit der Umwelt herausbilden. Die dabei entstehenden Ordnungsmuster, die durch sinn- und bedeutungsstrukturierende Prozesse hervorgebracht werden, bilden den Kern der jeweiligen Kultur, in der das jeweilige implizite und explizite Wissen verankert und das spezifische Sein in der Welt begründet ist.

Im Prozess der Wissensbeschaffung wird der Zusammenhang des organisationsspezifischen impliziten und expliziten Wissens nachvollzogen, die bestehende Kultur im klärenden Prozess der Selbst- und Systemreflexion analysiert. Dieser Verstehensprozess bildet gleichzeitig die Grundlage dafür, die bestehenden Ordnungsmuster neu zu bewerten und zu verändern.



Wissensmanagement: bestehendes Wissen nutzen, neues schaffen und verbreiten



Kreativer Bildungsprozess
sinn- und bedeutungs-

Selbst- und Systemreflexion
klären, beschreiben,
analysieren

Neu bewerten und verändern

Abbildung 1: Wissensmanagement

2 Neuere strukturelle Ansätze in den Angeboten zwischen Bildungsträgern und KMU – eine empirische Bestandsaufnahme

In dem Maße, wie sich gewohnte Arbeits- und Lebenszusammenhänge auflösen, wird die Fähigkeit zur Gestaltung neuer Perspektiven und Strukturen zum entscheidenden Faktor. Dies gilt sowohl für die Gestaltung neuer Arbeitsfelder als auch für die Entwicklung innovativer Produkte oder neuer Kooperations- und Lebensformen. Im vorangegangenen Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass Wissen diesbezüglich und in seiner Komplexität von Erfahrungs- und Fachwissen einen veränderten Stellenwert erhalten muss. Wissen und Erfahrung, Kommunikation und Kooperation werden zu den wesentlichen Elementen in den Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen. Heute geht es verstärkt darum, Wissen zu kommunizieren, zu reflektieren, zu bewerten und weiterzuentwickeln. Dafür bedarf es reflexiver Fähigkeiten sowie kooperativer und dialogischer Strukturen, die Perspektiverweiterung, Wissensaustausch und -erzeugung ermöglichen.

Die gesellschaftsweiten Transformationen erfordern einen grundsätzlichen Wandel im Verständnis dessen, was Bildung bedeutet, welches Wissen jeweils relevant wird, inwieweit Lernziele bestimmungsbedürftig werden und wie in unterschiedlichen Zusammenhängen Lernen organisiert werden kann. In den Unternehmen werden die Arbeitsplätze ein Ort des Lernens und fort-dauernder Kompetenzentwicklung. Dazu wurde die Notwendigkeit der Implementierung neuer Formen des Lernens und von Strukturen, die Wissensmanagement ermöglichen, hervorgehoben, wobei personenbezogenes Lernen und organisationales Lernen ineinandergreifen müssen. Die Bearbeitung von Spannungsfeldern zwischen Verändern und Bewahren, zwischen innovativer Kreativität und reflexiver Besinnung, kennzeichnet Organisationen, die die eigenen Regeln ihres Handelns verstehen und verändern wollen und dementsprechend eine Kultur entwickelt haben, in der dafür passende Rahmenbedingungen und Regeln verankert sind.

Der Wandel, in dem Bildung in seiner reflexiven Funktion erkannt und auch in vielseitigen Formen der Anpassung an die lebensweltlichen Bedarfe in die gesellschaftlichen Bereiche Eingang findet,⁸⁸ wird und muss auch als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsaufgabe wahrgenommen werden. Aus

88 Reflexive Lernformen sind Bestandteil in Ansätzen der Organisationsentwicklung, in der Supervision, in verschiedenen Therapieformen; sie finden sich in der systemischen Sozialarbeit wieder und sind Bestandteil ganzheitlicher Heilmethoden. Sie lassen sich als geistige Haltung und somit als kulturspezifische Ansätze beobachten, die sich zeitgemäß ausbreiten.

dem ordnungspolitischen Rahmen heraus wurden und werden auf politischer Ebene Förderprogramme ins Leben gerufen bzw. lässt sich eine Reihe von Förderaktivitäten dem Themenbereich Lebenslanges Lernen zuordnen. So hat das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) zum Beispiel im Jahr 2001 das BMBF-Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ vorgelegt, das mit der konzertierten Aktion Weiterbildung, den Ländern und den Sozialpartnern im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit abgestimmt wurde. Das BMBF-Aktionsprogramm bündelt alle Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungsmaßnahmen des Bundes, die der Förderung lebensbegleitenden Lernens dienen. Mit den Teilprogrammen und Projekten des BMBF-Aktionsprogramms zielt das BMBF, im Rahmen der Zuständigkeiten des Bundes, auf eine nachhaltige Förderung lebensbegleitenden Lernens aller Menschen und auf eine zukunftsorientierte Veränderung der Bildungsstrukturen.⁸⁹

Solche Programme und Projekte folgen dem Leitgedanken, dass die Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden gestärkt werden muss; sie wollen so zur Chancengleichheit beitragen und auch benachteiligte bzw. bildungsfernere Gruppen motivieren. Zum Ausbau kooperativer Ansätze zwischen Bildungsanbietern und Nutzern werden bildungsbereichs- und trägerübergreifende Vernetzungsstrukturen auf regionaler und überregionaler Ebene gefördert. Ein Schwerpunkt liegt in der Herausbildung neuer Lehr- und Lernkulturen durch Förderung des informellen und selbstgesteuerten Lernens, Nutzung neuer Medien oder Lernberatung und -begleitung.

Eine Vielzahl von Förderprogrammen ließe sich weiter aufzählen, die sowohl aus den Landesprogrammen als auch aus Bundesprogrammen mit nationalen Mitteln und solchen des Europäischen Sozialfonds' (ESF) finanziert werden und wurden. Allein in Berlin und Brandenburg kommen verschiedene Förderinitiativen zum Tragen, z. B. die Programme „INNO-PUNKT“, „Lernende Regionen“, „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „EQUAL“.⁹⁰

Zentrales Anliegen des Programms „INNOPUNKT“ des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie ist die Kompetenzentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen sowie die Bewältigung zusätzlicher Fachkräftebedarfe. Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, gefördert aus Bundes- und ESF-Mitteln, soll Impulse zur Weiterentwicklung des Bildungssystems geben, wobei Bildungsanbieter und -nachfrager über die Organisationsgrenzen verschiedener Träger hinweg dauerhaft zusammenarbeiten sollen. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen: Lernkultur Kompetenz-

89 http://www.lernende-regionen.info/dlr/2_6_27_88.php

90 http://www.esf-brandenburg.de/sixcms/detail.php/land_bb_boa_01.c.31254.de#anktop

entwicklung“ greift verschiedene Entwicklungsfelder auf mit dem Ziel, dass notwendige Kompetenzen in Veränderungsprozessen hervorgebracht und entsprechende Strukturen entwickelt werden: Grundlagenforschung, Lernen im Prozess der Arbeit LiPA, Lernen im sozialen Umfeld LisU, Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen LiWe, Lernen im Netz und mit Multimedia LiNe. „EQUAL“ ist eine EU-Gemeinschaftsinitiative, in der neue Wege, Methoden und Konzepte gegen Diskriminierung und Ungleichheiten am Arbeitsmarkt entwickelt wurden.

Nach einer Literaturrecherche zu über 50 Projektbeschreibungen kann die Autorin folgendes Fazit ziehen: Insgesamt geht es um die gesellschaftliche Entwicklung einer neuen Lernkultur, wobei die Reflexionsfunktion von Lernen teils implizit, teils explizit hervorgehoben wird. Die verschiedenen Ansätze artikulieren sich mehr oder weniger als Suchprozesse, die in ihrer Gesamtheit die Anforderungen des Strukturwandels aufgreifen. Dabei sind die Angebotsprofile selber strukturellen Wandlungsprozessen unterworfen. bzw. werden als Strukturwandel in ihren neuen Lernformen, Strukturen und Rahmenbedingungen sichtbar.

Aus den Projektbeschreibungen wurden für eine exemplarische Darstellung vorzufindender Projektaktivitäten sieben Modellversuche ausgewählt, in denen die Unterstützung der Innovationsfähigkeit von Betrieben im Vordergrund stand. In den Projekten finden sich Konzepte und Aktivitäten, die den Aufbau lernförderlicher Arbeitskulturen sowohl aufseiten der Bildungsträger als auch aufseiten von kleinen und mittleren Unternehmen unterstützen sollten. Die eingehenden Beschreibungen von Modellversuchen und Konzepten veröffentlichte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Das BIBB hat in Forschungsprojekten diese Modellversuche untersucht, begleitet und dokumentiert. Es gibt regelmäßig Informationsblätter heraus, in denen die Projekte ihre Aufgaben und Ziele sowie ihr Vorgehen präsentieren.

Die Literaturrecherche verfolgte das Ziel, Projektanliegen und -konzepte daraufhin zu analysieren, inwieweit sie den komplexen Wissensbegriff und die daraus abgeleiteten reflexiven Lernformen und -strukturen in Ziele und Vorgehen integrieren bzw. welche lernförderlichen Formen und Strukturen in den Projektdarstellungen sichtbar werden.

2.1 Strukturelle und funktionale Veränderungen in den Angeboten der Beispielprojekte

In den Modellprojekten sollten neuartige Konzepte für arbeitsplatznahe und kooperative Lernformen umgesetzt werden. Anhand der Projektbeschreibungen wird herausgearbeitet, wie sich *strukturelle und funktionale Veränderungen*

gen in den Leistungsangeboten der Bildungsinstitutionen vollziehen bzw. welche strukturellen und funktionalen Veränderungen in den Konzepten bezüglich der Entwicklung von Angebotsprofilen, Methoden, Instrumente und Kooperationsformen zwischen Bildungsträgern und KMU sichtbar wurden. Wird der erforderliche Paradigmenwechsel vom Reproduktionslernen zum Reflexionslernen vollzogen oder steht weiterhin Wissensvermittlung im Vordergrund? Werden Prozesse des Wissensmanagements erkennbar, in denen die Notwendigkeit reflexiven Lernens zur Wissenserzeugung und zur Erlangung von Gestaltungsfähigkeit betont wird?

Bereits an den Beispielen der Projektaktivitäten kann gezeigt werden, in welchen verschiedenen Dimensionen auf die herausgestellten Veränderungsanforderungen reagiert wird. Das Leistungsspektrum der Projekte reichte vom Erstellen passgenauer Qualifizierungsangebote über die Entwicklung von Veränderungs- und Selbstlernkompetenzen, die Gestaltung arbeitsplatznaher Lernkonzepte bzw. lernhaltiger Arbeitsgestaltung bis zur Umsetzung von reflexiven Lernformen in der Integration von Organisations- und Personalentwicklungsprozessen.

Insgesamt wurden von allen Projekten die gesellschaftlichen Entwicklungsthemen und die daraus entstehenden neuen Anforderungen – mit Veränderungssituationen umgehen zu lernen – aufgegriffen. Deutliche Unterschiede sind darin erkennbar, inwieweit die Projektaktivitäten gerichtet waren auf eine fachliche Qualifizierung als Anpassungslernen oder als Erlangen sozialer, kommunikativer und reflexiver Kompetenzen sowie das selbständige Gestalten von Lernmöglichkeiten. Mal wurde die Entwicklung von unternehmensspezifischen Lernaufgaben beschrieben und mal die Entwicklung von Lernmaterialien, die selbstorganisierte Lernprozesse unterstützen sollen. Andere Projekte konzentrierten sich auf die Gestaltung von Lernräumen in den Unternehmen, in denen fachliche Kompetenzen, aber auch soziale und reflexive Kompetenzen erworben werden sollten.

Innerhalb der Diskussion der Projektaktivitäten wurde sichtbar:

- wie unterschiedlich sich der Wechsel von einer angebotsorientierten zu einer unternehmensorientierten Perspektive gestaltet
- wie verschiedene arbeitsplatznahe Lernformen umgesetzt werden
- inwieweit das Wissen und die individuellen Lerninteressen der Mitarbeiter berücksichtigt werden
- in welchem Maße und in welcher Form die Unternehmen selber zum Lernort und Lerngegenstand werden

Unterschiedlich waren auch die Zielgruppen, die durch die Lerndienstleistungen der Projekte erreicht wurden oder werden sollten: zum einen Mitarbeitende oder Auszubildende, zum anderen die Geschäftsführer von Unternehmen. Es gab Projekte, welche die Gleichzeitigkeit von Organisations- und Personalentwicklungsprozessen in den Unternehmen sowie in den beteiligten

Bildungseinrichtungen für notwendig hielten und in beide Richtungen tätig wurden. So wurde aufseiten der Weiterbildungseinrichtung Kompetenz- und Strukturentwicklung unterstützt, die für eine Entwicklung reflexiver Lernkulturen voraussetzungsvoll sind. Zum Beispiel wurden projektbegleitend Coachs ausgebildet, um eine individuelle Beratung und Begleitung von Unternehmen und Lernenden gewährleisten zu können, oder Netzwerkstrukturen zwischen den verschiedenen Partnern aufgebaut, die eine kooperative Zusammenarbeit ermöglichen sollten.

Folgende Projekte wurden für eine empirische Reanalyse von öffentlich geförderten Projektaktivitäten zwischen Weiterbildungseinrichtungen und KMU exemplarisch ausgewählt:

1. Projekt: Flex^{potential} – Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Berufslaufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeugtechnik-Handwerks.
2. Projekt: VOKAL – Veränderungsprozesse im Bildungsdienstleister zur Gestaltung flexibler Lernkonzepte für KMU auf dem Weg zum Service-Systemanbieter
3. Projekt: Lern- und Arbeitsaufgaben zum selbstorganisierten Lernen in KMU. Entwicklung von Gestaltungsgesichtspunkten, die eine breite Anwendung durch auszubildende Fachkräfte ermöglichen⁹¹
4. Projekt: ZICONU – Umsetzung unternehmensindividueller Weiterbildung in Kleinunternehmen aus dem Bereich Natur und Umwelt. Zielorientiertes Coaching initiiert selbstgesteuertes Lernen
5. Projekt: Change – Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch den Erwerb von Veränderungskompetenz
6. Projekt: Go-IT – Gestaltungsoffene Lernkonzepte in der Arbeit, entwickelt in kleinen und mittleren Unternehmen der IT-Branche
7. Projekt: Wisent-Plus – Förderung der Unternehmenskultur von KMU im Kontext von Wissensmanagement und Wertschöpfung

Die Projekte konnten entsprechend ihrer Ausrichtung unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet werden:

1. Erstellen passgenauer Qualifizierungsangebote
2. Entwicklung von Veränderungs- und Selbstlernkompetenzen
3. Umsetzung von reflexiven Lernformen in der Integration von Organisations- und Personalentwicklungsprozessen

Im Folgenden werden die Modellversuche hinsichtlich ihres emanzipierten Umgangs mit Wissen, der Entstehung von kooperativen Beziehungen zwischen Bildungsträgern und Unternehmen und der Entwicklung lernförderlicher Kulturen unter folgenden Gesichtspunkten beschrieben und diskutiert:

91 Im Folgenden zuweilen unter der Abkürzung „LAA in KMU“.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

- Ziele des Modellversuchs
- angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch
- strukturelle und funktionale Veränderungen in neuen Lerndienstleistungen

2.1.1 Erstellen passgenauer Qualifizierungsangebote

1. Projekt: Flex.^{potential} – Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Berufslaufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeugtechnik-Handwerks⁹²

Ziele des Modellversuchs

Der Bildungsträger wollte durch den Modellversuch dazu beitragen, dass zukünftig durch passgenaue Angebote auf notwendige Qualifizierungsanforderungen aus der Wirtschaft flexibel und effizient reagiert werden kann. Dafür sollte ein Qualifizierungsfrüherkennungsprozess entwickelt werden, der die Eigenheiten der Region berücksichtigt (regionale Einflüsse wie Bevölkerungsdichte, ländliche Strukturen) und in dem Lernkooperationen gefördert werden. Die Ausgangsfrage lautete: „Welche Themen/Trends werden für Qualifizierungsmaßnahmen im Kfz-Handwerk zukünftig wichtig?“

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Für die Realisierung der Qualifizierungsfrüherkennung wurde ein Instrumentarium zur Dauerbeobachtung betrieblicher Qualifikationsbedarfe entwickelt und angewandt (IDO). Zudem sollte die Bedarfsaufdeckung sogleich mit der Angebotsentwicklung verknüpft werden, und zwar unter Einbeziehung der beteiligten Lernorte. Die Aus- und Weiterbildungsangebote sollten außerdem eine modulare Struktur erhalten.

Innerhalb des Erhebungsverfahrens wurde auf einen kombinierten Einsatz von quantitativen und qualitativen Verfahren in einer mehrstufigen Ausrichtung Wert gelegt. Um die Qualifikationsanforderungen, die vom Wirtschaftssystem ausgehen, systematisch erfassen zu können, sollte auch das Erfahrungswissen von Experten verstärkt genutzt werden. Dafür wurde ein Netzwerk von Multiplikatoren (Unternehmen, Prüfungsausschüsse, Verbände etc.) aufgebaut. Der Prozess wurde wie folgt beschrieben: Zuerst werden

92 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 2/2006. Den Modellversuch führte das Berufsbildungszentrum der Handelskammer Arnberg durch. Laufzeit: 1.10.2004–30.9.2007.

Expertendiskussionen durchgeführt. Die ermittelten Daten werden auf ihre Relevanz geprüft und branchengerecht formuliert. Danach wird ein Fragebogen entwickelt, der einem weiteren Expertenkreis zugeleitet wird.

Zusätzlich wurde die einschlägige Fachliteratur ausgewertet, wobei Trendaussagen und branchenspezifische Themen gesammelt werden sollten mit dem Ziel, relevante Informationen zu generieren. Weitere Arbeitsschritte im Projekt galten der Bestimmung der Qualifizierungsbedarfe, deren Zuordnung zu einem ersten Berufslaufbahnkonzept, der niveaustufengerechten Zuordnung und Entwicklung entsprechender Module, der Zusammenstellung eines Reportes als Basis für bestehende Aus- und Weiterbildungsangebote, der Weiterentwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen und der Entwicklung entsprechender neuer Angebote.

Es wurde ein Expertenworkshop ins Leben gerufen, an dem Kfz-Experten der Werkstätten, des Handels, der Zulieferbetriebe und der beruflichen Bildung teilnahmen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmenden hohe berufliche Fach- und Kommunikationskompetenzen besitzen, kritikfähig sind, strategisch denken und eine dauerhafte Motivation mitbringen.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Im Ertrag des Modellversuchs konnten 518 potenzielle Qualifikationsthemen für die Kfz-Branche ermittelt werden, u. a. eine crashaktive Kopfstütze und die Marktentwicklung von Hybrid-Fahrzeugteilen. Das Augenmerk lag in der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten, die diesen wirtschaftlichen Entwicklungen angepasst werden sollten.

Die Beobachtung durch Experten blieb dabei auf die technischen und marktspezifischen Veränderungen gerichtet. Vordergründig war hierbei ein Angebotsdenken zu verorten, wobei die Angebote den Anforderungen entsprechend passgerecht gestaltet werden sollten. Demzufolge war auch die Zusammenarbeit mit Prüfungsausschüssen und Verbänden ein wesentlicher Bestandteil im Modellprojekt.

Die Einbeziehung von Experten aus Unternehmen und Zulieferbetrieben verfolgte das Ziel, Wissen bezüglich der wahrgenommenen Veränderungen und Trends zu generieren und für die Angebotsentwicklung nutzbar zu machen. Im Modellprojekt nicht verfolgt wurden Ansätze reflexiven Lernens, der Entwicklung kooperativer Lernstrukturen zwischen dem Bildungsträger und den Unternehmen sowie der Entwicklung einer lernförderlichen Kultur, die die Beteiligten des Unternehmens einschließt und das Unternehmen selber zum Lernort und Gestaltungsfeld werden lässt. Der Modellversuch verblieb somit im Modus des traditionellen Qualifikationslernens. Die strukturellen Veränderungen in Form des aufgebauten Netzwerkes, unter Einbezie-

hung von Unternehmensvertretern, bezogen sich somit auf die Planung der Qualifizierungsangebote, nicht auf die gemeinsame Erstellung einer Lerndienstleistung.

2. Projekt: VOKAL – Veränderungsprozesse im Bildungsdienstleister zur Gestaltung flexibler Lernkonzepte für KMU auf dem Weg zum Service-Systemanbieter⁹³

Ziele des Modellversuchs

In diesem Projekt wurde besonders auf die Veränderungsnotwendigkeit von KMU reagiert. Die Akteure und Akteurinnen gingen davon aus, dass diese Notwendigkeit für den technischen Bereich den KMU zwar bewusst ist, dass sie aber der Entwicklung der eigenen Organisation und des Personals weniger Bedeutung zurechnen.

Das Projekt hatte das Ziel, Unternehmen bei der Förderung der erforderlichen Kompetenzen und Strukturen, die ein kundenorientiertes und flexibles Reagieren auf Marktveränderungen ermöglichen (Servicekompetenzen, unternehmerisches Denken auf allen Hierarchieebenen) zu unterstützen. Das Hauptaugenmerk lag im Projekt auf der Entwicklung geeigneter Konzepte und Instrumente für die Unterstützung der Kompetenzentwicklung durch die Bildungsdienstleister.

Es wurde hervorgehoben, dass es dafür einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Bildungsdienstleister und Unternehmen bedarf. Dafür sollten gemeinsam Voraussetzungen geschaffen werden, die ein kontinuierliches Lernen ermöglichen und die an den individuellen Bedarfen der Unternehmen und Mitarbeitenden orientiert sind. Hierbei ging es hauptsächlich um die Initiierung und Institutionalisierung neuer Weiterbildungsstrukturen. Diese Strukturen sollten an den Gegebenheiten der KMU ausgerichtet werden. Das heißt, es musste auf die knappen Ressourcen an Zeit und Geld reagiert werden, auf fehlende Kenntnisse über Personal- und Organisationsentwicklung, mangelnde Motivation aufseiten der Geschäftsleitung sowie bildungsbiografisch begründete Motivationshemmnisse der Mitarbeitenden.

Das Projekt ging davon aus, dass für die neuen Lerndienstleistungsangebote – Beratung und Unterstützung, Initiierung und Begleitung für ein kundenorientiertes und flexibles Unternehmen – auch Kompetenzen und Strukturen aufseiten der Bildungsdienstleister entwickelt werden müssen, wenn sie die genannten Leistungen im eigenen Bildungsbereich organisatorisch veran-

93 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 1/2005. Das Modellprojekt wurde durchgeführt durch die Handelskammer für München und Oberbayern. Laufzeit: 1.3.2004–28.2.2007.

kern wollen. Somit wurden auch Fragen der Personalentwicklung in den beteiligten Bildungseinrichtungen aufgegriffen.

Letztlich müssen die Veränderungen organisatorischer Struktur und Qualifizierung parallel in den KMU und den Bildungseinrichtungen in Angriff genommen werden. So wurden im Projekt sowohl die Bildungsdienstleister als auch die KMU zu Zielgruppen von Unterstützungsangeboten. Die Entwicklung und Durchführung von Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen mussten bezüglich der jeweiligen neuen Anforderungen, der zu erlangenden Kompetenzen und aufzubauenden Strukturen aufeinander abgestimmt werden.

Konkret hieß das für das Projekt, in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer (HWK) systematische Kompetenzerweiterung zur passgenauen Unterstützung von KMU beim Aufbau flexibler Weiterbildung im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung zu fördern mit dem Ziel, zukunftsweisende Konzepte für ein Lernen in der Arbeit zu entwickeln. Das Projekt wollte gleichzeitig zur überregionalen Netzwerkbildung und zur Förderung langfristiger Kooperation zwischen Bildungsdienstleistern und KMU beitragen.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Die Arbeit im Projekt begann mit der Bildung von zwei Gremien bzw. Arbeitsteams: einem Beirat als Steuergremium und dem Projektteam für die operative Leitung, bestehend aus Projektleitung, wissenschaftlicher Begleitung, Vertretern der HWK, Betriebsberater und der Leitung des Bildungszentrums. Das Projektteam erarbeitete die neuen Strategien, wie Veränderungsprozesse innerhalb der HWK zu initiieren und deren Umsetzung zu begleiten sind. Die Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung sollten Kompetenzen erwerben können für die Erstellung neuer Dienstleistungen in den Bereichen Bildungsberatung, Personal- und Organisationsentwicklung und gleichzeitig erste Praxiserfahrungen sammeln. Daneben wurden in der Bildungseinrichtung interne Maßnahmen zur Organisationsentwicklung (OE) durchgeführt, damit die Strukturen für die neuen Dienstleistungen sichergestellt werden können.

Am Projekt waren zudem zwanzig Unternehmen des Handwerks beteiligt. Diese führten zum Einstieg leitfadengestützte Interviews unter Anwendung des Organisationsentwicklungsinstruments Analyse-Dialog-System (ADS) durch. Im Anschluss wurde den Geschäftsführern die Auswertung der Analysen ausgehändigt und präsentiert. Dabei wurden sie auf Entwicklungspotenziale in den Unternehmen, die sich aus der Auswertung ergaben, aufmerksam gemacht. Darauf aufbauend wurden mit den Geschäftsführern gemeinsam Aktionspläne erstellt. Sie reichten von Unternehmensanalysen über

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

moderierte Sitzungen zum Lösen von Schnittstellenproblemen bis zu maßgeschneiderten Weiterbildungsangeboten für Mitarbeiter. Für die Erarbeitung von Lernkonzepten der einzelnen Mitarbeiter wurde jeweils deren Bildungsbiografie berücksichtigt. Die Lernkonzepte sollten die Motivation zum Selbstlernen und die Reflexionskompetenz fördern.

Des Weiteren wurde eine Bildungsbedarfsanalyse erstellt, die auf der Befragung von Kunden, Vorgesetzten und Mitarbeitenden basierte. Sie generierte jene Informationen, die in den Weiterbildungsworkshops als praxisnahe Fallbeispiele bearbeitet werden konnten. Praxisnähe sollte dahingehend hergestellt werden, dass die Teilnehmer der Weiterbildungsangebote Hausaufgaben bekamen, die die Umsetzung des Gelernten in der Praxis fördern sollten. Nach vier bis sechs Wochen wurde der Lern- und Umsetzungserfolg überprüft.

Den Geschäftsführern wiederum wurden Arbeitskreise mit spezifischen Weiterbildungsthemen angeboten, die durch Referate und Diskussionen geprägt waren. In dieser Runde wurde auch der Modellversuch evaluiert. Die Arbeitskreise sollten den Austausch und somit die Vernetzung der Betriebe fördern. Auch durch die Einrichtung einer Internetplattform sollte der Dialog zwischen den verschiedenen Organisationen gefördert werden.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Im Projektansatz wurde deutlich, dass die Unternehmen von sich aus nicht bereit waren, Zeit und Geld zu investieren in breit angelegte Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die Lernen ermöglichen. Für die Führungskräfte und Mitarbeitende sind Unternehmen ein Ort, an dem hauptsächlich gearbeitet wird, und nicht Ort des Lernens: Traditionell geht man zum Lernen mehr oder weniger gern in Bildungseinrichtungen, wo man dann Wissen erwirbt, um dieses im Unternehmen zur Anwendung zu bringen. Kompetenzerwerb steht also nicht unbedingt an vorderer Stelle, eher geht es um den Nachvollzug der technischen Entwicklung. Aus eigenem Antrieb oder Problembewusstsein werden die Unternehmen kaum Weiterbildungseinrichtungen beauftragen, sie bei der Entwicklung von Lernkulturen in den Unternehmen zu unterstützen.

Das Projekt intervenierte mit seinem Angebot somit direkt im Feld der Unternehmenslandschaft mit dem Ziel, die Geschäftsführer für Lern- und Strukturierungsprozesse in den Unternehmen zu sensibilisieren oder aufzuschließen.

Auf der anderen Seite wussten die Projektbeteiligten, dass entsprechende Strukturen und Kompetenzen für maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für Unternehmen auch in den Bildungseinrichtungen erst entwickelt werden müssen. Das Projekt versuchte diesen komplexen Herausforderungen durch

Interventionsstrategien in beide Richtungen zu begegnen. Im beteiligten Bildungsträger wurden Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt, welche auch auf die Veränderung des Funktions- und Leistungsverständnisses zielten. Lehrende, die zukünftig beratungsintensive Unterstützungsleistungen und arbeitsplatzbezogene Qualifizierungen anbieten, sollten die dazugehörigen Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben. Diese sollten in den Weiterbildungseinrichtungen in Form neuer Lernformen und Methoden erprobt und durch entsprechende strukturelle Veränderungen gefördert werden. Das Projekt trug so der Tatsache Rechnung, dass die paradigmatischen Veränderungen im Lernverständnis sich in den Lernkulturen niederschlagen müssen, welche auch in den Bildungseinrichtungen unterstützt werden müssen.

In den Unternehmen wurde Unternehmens- und Personalentwicklung miteinander verbunden. Die Weiterbildungsmaßnahmen sollten sich an den Arbeits- und Entwicklungsaufgaben der Unternehmen orientieren und passgerecht angeboten werden. Zu diesem Zweck wurden die Unternehmens- und Bedarfsanalysen erstellt.

Die relevanten Themen wurden in Workshops für die Mitarbeiter bzw. in Arbeitskreisen für die Führungskräfte zur Vermittlung und Diskussion aufgearbeitet. Dabei wurde sichtbar, dass das Grundmodell für die Erstellung von Lerndienstleistungen einer angebotsorientierten Sicht entspricht. Die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtung und des Unternehmens zielte hauptsächlich auf eine kooperative Erstellung von Weiterbildungsangeboten. Reflexives Lernen wurde zwar implizit durch die Analysen und die Lernkontrollen gefördert, es war jedoch nicht explizit Gegenstand des Projekts. Die Unternehmenskulturen mit ihren bestehenden Ordnungsmustern, die für Fragen der Problembewältigung verantwortlich sind, wurden im Projekt nicht explizit zum Lerngegenstand der Beteiligten. Selbst- und Systemreflexion als Form der Wissensbeschaffung wurde jedoch zum Teil in die moderierten Sitzungen oder Workshops integriert.

Somit wurden Handlungskompetenzen herausgebildet, die implizit auf die Entstehung einer reflexiven Lernkultur Einfluss haben können. Die Bedarfsermittlungen selber wurden jedoch in Form von Fremdanalysen durchgeführt, auf deren Grundlagen Weiterbildungsangebote durch die Weiterbildungsträger entwickelt wurden. Das VOKAL-Projekt war somit eine ausdifferenzierte Variante des Qualifizierungslernens, die sich mit arbeitsplatznahen und reflexiven Lernformen verknüpfte.

2.1.2 *Entwicklung von Veränderungs- und Selbstlernkompetenzen*

3. Projekt: Lern- und Arbeitsaufgaben zum selbstorganisierten Lernen in KMU – Entwicklung von Gestaltungsgesichtspunkten, die eine breite Anwendung durch ausbildende Fachkräfte ermöglichen⁹⁴

Ziele des Modellversuchs

Im Modellversuch⁹⁵ sollte gemeinsam mit ausbildenden Fachkräften eine Sammlung von Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt werden, wobei die Wünsche der Fachkräfte im Vordergrund standen. Diese komplexen Lern- und Arbeitsaufgaben sollten das selbstorganisierte Lernen der Lernenden anregen und unterstützen.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Das Vorgehen war so konzipiert: Durch Interviews, begleitende Beobachtung, Diskussionen und Gespräche Bedarfe an Lern- und Arbeitsaufgaben zu erschließen und daran anschließend eine Sammlung von Lern- und Arbeitsaufgaben zu erstellen. Der Entwurf dafür sollte den Fachkräften und Führungskräften zur Durchsicht gegeben werden. In Anschluss konnten dann die Fachkräfte, Führungskräfte, Mitarbeiter und Projektbeteiligten auf einem gemeinsamen Treffen die erstellte Aufgabensammlung bewerten. Bei diesem Treffen sollten auch Einsatzmöglichkeiten des Aufgabenmaterials erörtert werden. Im nächsten Schritt sollte die Aufgabensammlung in ihrer Anwendung erprobt werden.

Eingeschobenes Resümee

In der Auswertung des Modellprojekts verweisen die Projektverantwortlichen darauf, dass nachweislich positive Effekte in der Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Fachkräften zu verzeichnen waren. Die Fachkräfte selber schätzen ein, dass durch das Lernmaterial Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Auszubildenden erhöht wurden. Das Leistungspotenzial der Auszubildenden könnte dadurch besser beurteilt werden. Innerhalb der Fachkräfte selber veränderte bzw. verbesserte sich die eigene Einstellung zur Ausbildungsgestaltung. Die Auszubildenden äußerten sich ebenfalls positiv zu den neuen Lernmöglichkeiten. Sie sprachen von völlig neuen Ausbildungserfahrungen, die als interessant, anspruchsvoll und hilfreich angesehen

94 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 3/2006. Der Modellversuch wurde durchgeführt durch die GmbH Co. KG. Laufzeit: 1.1.2004–31.12.2006.

95 Im Folgenden abgekürzt mit „LAA in KMU“.

wurden: Die komplexen Aufgaben fördern die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, sie sind hilfreich für das fachliche Gespräch mit anderen Mitarbeitern und regen die Lernenden an, mit Literatur zu arbeiten bzw. sie motiviert hinzuzuziehen. Die Aufgaben verlangen ein intensiveres Nachdenken, veranlassen zu logischem und planvollem Denken über unterschiedliche Lösungswege und fördern gleichzeitig die Wissensfestigung.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Es ist interessant zu beobachten, wie über die Erstellung von komplexen Lernmaterialien die Lernkultur im Unternehmen beeinflusst wurde: Das Unternehmen wurde zum Lerngegenstand, da durch ein Nachdenken über relevante Aufgaben, die das Wissen und die Kompetenzen der Lernenden fördern, das Unternehmen selber in den Blickpunkt geriet.

Die Fachkräfte und Führungskräfte übernahmen infolgedessen selbst mehr Verantwortung für die Gestaltung von Lernsituationen. Oft laufen ja die Lernenden in den Betrieben nebenher und müssen Hilfsaufgaben übernehmen. Im Projekt LAA in KMU hingegen wurden sie als Lernende bewusst gefördert und erhielten einen Raum, in dem sie selbständig und verantwortungsvoll arbeiten und lernen konnten. Selbstorganisiertes Lernen stand zwar nicht im Kontext eines Metakonzeptes, welches das Verstehen der Ordnungsstrukturen beinhaltet; es ging vielmehr um ein Verständnis über die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen, die Lernende benötigen, um Aufgaben selbständig zu erledigen. Dazu zählte, dass sie mit neuen und ungewohnten Aufgaben und Situationen umzugehen lernen. In den erforderlichen Lernprozessen sollten sie in ihren spezifischen Kontexten verschiedene Kompetenzen ausprägen und kombinieren. Folglich ging es um die Herausbildung wesentlicher Kompetenzen, die in lernförderlichen Kulturen als notwendig angesehen werden oder für sie als charakteristisch dargestellt wurden. Auch wenn die Ziele des Projekts hier enden, wurden Anstöße für ein verändertes Bewusstsein gegeben, wie lernförderliche Prozesse insgesamt in Unternehmen gestaltbar werden können. Man kann davon ausgehen, dass Auszubildende, die gelernt haben, eigenständig Aufgaben zu meistern, planvoll Ziele zu verfolgen und sich mit anderen darüber auszutauschen, diese Kompetenzen im Arbeitsfeld auch später einsetzen und verfolgen werden und ihrerseits die Entwicklung von lernförderlichen Kulturen eher einfordern werden. Aufseiten der Führungskräfte bleibt zu hoffen, dass sie ihre Erfahrungen in der Organisation von Lernsituationen der Auszubildenden auf Lernsituationen von Mitarbeitern im Unternehmen übertragen.

4. Projekt: ZICONU – Umsetzung unternehmensindividueller Weiterbildung in Kleinunternehmen aus dem Bereich Natur und Umwelt. Zielorientiertes Coaching initiiert selbstgesteuertes Lernen⁹⁶

Ziele des Modellversuchs

Das Ziel des Projekts bestand darin, durch individuelle und arbeitsplatznahe Qualifizierungsangebote die tägliche Arbeit und die Arbeitsfähigkeit von Kleinunternehmen zu unterstützen und zur Etablierung des selbstgesteuerten Lernens beizutragen. Die Weiterbildungen sollten in die Lösung täglicher Aufgaben integriert werden, indem die jeweiligen Lernaufgaben den Unternehmensnutzen konzeptionell integrieren.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Das didaktisch-methodische Konzept der Weiterbildung umfasste drei Phasen: die „Präsenzphase“, eine „Phase des selbstgesteuerten Lernens“ und eine „Coaching-Phase“. Zu Projektbeginn wurde in den Unternehmen vorerst das didaktische Konzept vorgestellt; dann wurden die anstehenden Arbeitsaufgaben analysiert. Anschließend wurde der Qualifizierungsbedarf ermittelt auf Basis der analysierten Arbeitsaufgaben und des Feedbacks aus den Unternehmen. Im nächsten Schritt wurden gemeinsam mit der Unternehmensleitung Projektaufgaben für die Mitarbeiter entworfen, die gleichzeitig einen unternehmerischen Nutzen aufweisen sollten. Die Erstellung der individuellen Projektaufgaben erfolgte durch den Projektträger und durch einen Coach. Die jeweils ermittelten Handlungsfelder (u. a. „Kostenstellenrechnung“, „Produkterfolg richtig kalkulieren“, „Planung/Budgetierung“) wurden mit unternehmensbezogenen konkreten Aufgaben untersetzt. In einem unternehmensübergreifenden Anfangsteil wurden die Mitarbeitenden aus verschiedenen Unternehmen für die Vermittlung allgemeiner Kenntnisse zusammengefasst. In der individuellen Qualifizierung sollten die Mitarbeitenden selbstgesteuert die Projektaufgaben bearbeiten. Dabei unterstützte sie ein Coach. Der Selbstlernprozess wurde mit durchschnittlich sieben Coaching-Veranstaltungen begleitet, die jeweils einen Zeitumfang von 2,5 bis 3,5 Stunden beanspruchten.

Die Auswertung des ersten Qualifizierungsdurchgangs mit Unternehmen, Projektträger und wissenschaftlicher Begleitung ergab folgende Ergebnisse und Hinweise: Die Kleinunternehmen wünschen sich, dass noch stärker Be-

96 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 4/2006. Das Modellprojekt wurde durchgeführt durch das Bildungszentrum Lernen und Technik gGmbH. Laufzeit: 11/2002–4/2006.

zügen zu den Unternehmen hergestellt werden. Die Projektaufgaben waren zu umfangreich und anspruchsvoll für die selbständige Anwendung auf die betrieblichen Bedingungen. Gewünscht wurde auch eine stärkere Begleitung durch die Coachs. Als Konsequenz intensivierten die Projektmitarbeiter im Anschluss die Abstimmungsgespräche mit den Unternehmen, verbanden die Projektaufgaben noch mehr mit den alltäglichen Aufgaben und bezogen die Coachs intensiver in die Abstimmungsgespräche und die Entwicklung der Projektaufgaben ein. Die Coachs werden zunehmend zu Prozessbetreuern und Ansprechpartnern.

Darüber hinaus konnten die Unternehmen resümieren: Die Mitarbeiter nahmen eine eigene Leistungssteigerung wahr; damit verbesserten sich ihre Arbeitsplatzchancen im Unternehmen. Für die Unternehmen verband sich damit auch ein konkreter wirtschaftlicher Nutzen.

Vonseiten des Projekts wurde der erhöhte Aufwand an Kosten hervorgehoben, die den Unternehmen durch das Weiterbildungskonzept entstehen. Die Frage stellt sich, inwiefern Unternehmen Gelder in derartige Weiterbildungsangebote investieren werden. Hierbei muss allerdings gegengerechnet werden, dass erstens Fahr- und Ausfallzeiten der Mitarbeiter geringgehalten werden können und dass zweitens die Weiterbildungsangebote mit konkreten unternehmensbezogenen Fragestellungen und Ergebnisse verbunden werden, wobei Personalentwicklung indirekt mit organisationalen Fragen gekoppelt werden kann.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Auch im vierten der vorgestellten Weiterbildungskonzepte wurden verschiedene Lernformen miteinander verbunden. Die Teilnehmenden wurden qualifiziert, indem ihnen fachlichen Inhalte und arbeitsplatzorientierte Aufgaben vermittelt wurden – Kenntnisse, die im Unternehmen angewendet und umgesetzt werden sollten. Die Analyse der Arbeitsaufgaben und die Entwicklung der Lernaufgaben mit den Unternehmen entsprechen Formen des reflexiven Lernens. Hier wurde Organisations- mit Personalentwicklung verbunden. Diese Verbindung wurde sogar intensiviert, indem der Coach zur Schlüsselfigur ernannt wurde, der die Bedürfnisse der Kleinunternehmen kennen sollte und sowohl an der gemeinsamen Analyse und Entwicklung der Aufgaben wie auch der Betreuung der Selbstlernphasen beteiligt ist. Zu seinen Aufgaben gehörte die Unterstützung der Mitarbeiter bei der Bestimmung ihrer individuellen Lern- und Arbeitsziele, deren schriftliche Fixierung sowie die Unterstützung in der Reflexion und Bewertung der Handlungsschritte, in der Lösung der Aufgaben und in der Bilanzierung der Ergebnisse und Erfahrungen. Durch die Unternehmensanalysen und die Verlagerung der Selbstlernprozesse

se ins Unternehmen bei Anwesenheit des Coachs wird das Unternehmen selber zum Lernort und zum Gegenstand des Lernens.

Bei den Weiterbildungseinrichtungen veränderte sich deren Funktions- und Leistungsverständnis sukzessive in Richtung der Erstellung von unternehmensspezifischen Beratungs- und Lerndienstleistungen. Die Bedarfsermittlung erfolgte hier in enger Kopplung mit der Angebotsentwicklung, wobei eine Leistungsentwicklung im Dialog sichtbar wurde. Allerdings waren die Themen der Lernaufgaben hauptsächlich fachlicher Natur und weniger auf die Erweiterung der sozialen, kommunikativen und kreativen Kompetenzen gerichtet. So wurden auch die Unternehmensanalysen nicht als eigenständige reflexive Lernprozesse gestaltet. Reflexives Lernen ging dann eher implizit damit einher.

Im vorgestellten Projekt wurden Organisations- und Personalentwicklung sowohl in den Unternehmen als auch in den beteiligten Bildungseinrichtungen im Zuge neuer Lerndienstleistungen parallel organisiert. So wurden im Projekt die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Coachs ausgebildet. Des Weiteren sollte das Konzept auch nach Projektende ins Profil des Bildungsträgers übernommen werden.

5. Projekt: Change – Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch den Erwerb von Veränderungskompetenz⁹⁷

Ziele des Modellversuchs

Da berufliche Tätigkeiten heute mehr denn je lediglich auf Zeit ausgeübt werden und Arbeitsplätze wie Arbeitsinhalte häufiger wechseln, geht den Arbeitnehmern Kontinuität verloren, und sie müssen mit Orientierungsverlusten umgehen lernen; dennoch müssen sie Entscheidungsfähigkeit in unsicheren Situationen erlangen. Berufliche Bildung soll Jugendliche und auch Erwachsene auf mögliche Wechsel und Veränderungen im Berufsleben vorbereiten und sie darin unterstützen.

Das Ziel des Modellversuchs war entsprechend, Arbeitnehmer, insbesondere Auszubildende, auf die neuen Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt vorzubereiten. Innerhalb der beruflichen Bildung soll die Entwicklung von Kompetenzen zur Orientierung und Stabilisierung der beruflichen Entwicklung ermöglicht werden. Dafür müssen individuelle Stärken und Kompetenzen, die für eine selbstbestimmte berufliche Entwicklung maßgeblich sind, entdeckt und anschließend gefördert werden.

97 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 1/2005. Das Modellprojekt wurde durchgeführt durch das Lippische Fortbildungszentrum für Neue Technologien e.V. Laufzeit: 1.9.2004–31.8.2008.

Die Kompetenzermittlung bezog sich zum einen auf die Anforderungsseite und zum anderen auf die persönlichen Ressourcen. Als persönliche Ressourcen wurden die Kernkompetenzen definiert, d. h. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von den Personen besonders gut beherrscht werden. Veränderungskompetenz meint ja, dass Kernkompetenzen unter wechselnden Anforderungen angewendet werden können. Für das Erreichen von Veränderungskompetenz sollten wiederum Erfahrungsräume eingerichtet werden, in denen fachliches und soziales Lernen verbunden wird, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume bieten und berufliche Perspektiven erweitern. In Auseinandersetzung mit unbekanntem Qualifikationsanforderungen sollte die Eigeninitiative der Auszubildenden ebenso wie die der Mitarbeitenden gefördert werden. Zusammenfassend ging es im Projekt

1. um die Vermittlung von Veränderungskompetenzen,
2. um die Gestaltung von Arbeits- und Erfahrungssituationen und
3. um die Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen im Umgang mit neuen Situationen.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Im Projekt wurde eine Zusammenarbeit zwischen dem Berufskolleg, den Unternehmen und der Kreishandwerkerschaft angestrebt. Vorrangig ging es um die Entwicklung von sozialen „face to face“- und virtuellen Erfahrungsräumen in der beruflichen Ausbildung. Zudem sollten diese Lernformen Eingang in die berufliche Weiterbildung finden. Soziale Erfahrungsräume sollten z. B. durch den Einsatz in Fremdfirmen oder durch Verbund- bzw. kooperative Ausbildungsformen geschaffen werden. Aber auch Einsätze im sozialen Umfeld – z. B. als Jugendgruppenleiter oder Trainer – wurden dazugerechnet.

Der Erwerb von Veränderungskompetenzen sollte durch verschiedene Maßnahmen befördert werden. Zum Beispiel konnten verschiedene Abteilungen durchlaufen werden, wodurch die erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten zum Tragen kommen konnten. Des Weiteren wurden Formen der Projektausbildung anvisiert, in denen Teamarbeit erforderlich wurde. Es konnten Juniorenfirmen gegründet werden, aber auch erlebnispädagogische Seminare sollten zum Kompetenzerwerb beitragen. Zusätzlich wurden virtuelle Erfahrungsräume wie das Content Management System, eine Lernplattform oder der *virtual classroom* zur Verfügung gestellt. Für die Berufsorientierung kamen Instrumente zur Analyse der individuellen Kompetenzen und Konzepte zur Erarbeitung von Personalentwicklungsplänen zum Einsatz. Neben der Gestaltung von Erfahrungsräumen sollten die Erträge aus informellen Lernprozessen ermittelt werden. Ferner wurde eine Zusatzquali-

fizierung für Lerndienstleister konzipiert, damit diese die Auszubildenden bei der Kompetenzentwicklung unterstützen können.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Das Projektkonzept sollte dazu beitragen, dass zukünftig mehr auf die Ausbildung von Veränderungskompetenzen Wert gelegt wird: dass Personen in unterschiedlichen Situationen ihre Kernkompetenzen anwenden können. Der Schwerpunkt lag demzufolge auf dem Herausstellen und Anwenden der Kernkompetenzen von Arbeitnehmern, die sich künftig verstärkt für ihre berufliche Entwicklung engagieren müssen. Das Projekt betonte die individuellen Stärken der Arbeitnehmer und die steigende Verantwortung für die eigene berufliche Entwicklung. Der Abteilungsdurchlauf oder die Arbeit in Fremdfirmen sollten die Anwendung der Kompetenzen unter verschiedenen Bedingungen und die Ausbildung von sozialen Kompetenzen fördern.

Für die Entfaltung kreativer Kompetenzen müssen jedoch Handlungs- und Entscheidungsspielräume vorhanden sein. Diese sollten in Form von Projektarbeiten oder Juniorfirmen geschaffen werden. Vordergründig wurden Formen des reflexiven Lernens umgesetzt, die das Sichtbarmachen der individuellen Kompetenzen der Arbeitnehmer und informelles Lernen in verschiedenen Arbeitssituationen fördern. Reflexives Lernen bezog sich dabei auf eine Selbstanalyse der Mitarbeiter im Unternehmen. Organisationsanalyse und -entwicklung standen nicht im Mittelpunkt, denn die aktive Gestaltung neuer Situationen und Bedingungen in den Unternehmen war nicht das vordergründige Ziel. Allerdings mussten für die Verwirklichung der Projektziele betriebliche Rahmenbedingungen verändert werden. Daher wurde über die Gestaltung neuer Lernformen in der betrieblichen Bildung und die Qualifizierung von Lerndienstleistern Einfluss auf die Entwicklung der Lernkulturen genommen. Durch die Entwicklung betriebspezifischer Ausbildungsmaßnahmen mussten sich die Betriebe selber mit den Themen der Veränderungskompetenz auseinandersetzen.

2.1.3 Umsetzung von reflexiven Lernformen in der Integration von Organisations- und Personalentwicklung

6. Projekt: Go-IT – Gestaltungsoffene Lernkonzepte in der Arbeit – entwickelt in kleinen und mittleren Unternehmen der IT-Branche⁹⁸

Ziele des Modellversuchs

Obwohl in der IT-Branche Weiterbildung und Wissensaustausch von elementarer Bedeutung sind, da in diesem Bereich gerade die technische Entwicklung immens voranschreitet, gibt es kaum ausgereifte Konzepte der beruflichen Weiterbildung und Personalentwicklung. Das Projekt stellte sich die Aufgabe, für und mit Firmen der IT-Branche Konzepte und Weiterbildungsformen zu entwickeln, die das Lernen im Prozess der Arbeit systematisieren und verbessern. Dafür galt es Arbeits- und Lernformen zu gestalten, die formelles und informelles Lernen miteinander verbinden.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

In den Konzepten wurde unterschieden in lernhaltige Arbeitsformen und arbeitsgebundene Lernformen. Der Unterschied liegt im Fokus: Lernhaltige Arbeitsformen betonen, dass der Arbeitsgegenstand oder Prozess selber lernhaltig ist und dass dem Rechnung zu tragen ist. In arbeitsgebundenen Lernformen steht der Lernvorgang an sich im Vordergrund, wobei das Lernen arbeitsplatznah gestaltet wird.

Als lernhaltige Arbeitsformen wurden im Modellprojekt vornehmlich das Arbeiten in Tandems und die Arbeit in Projekten anvisiert. Zwei Formen des lernhaltigen Arbeitens seien hier exemplarisch für alle vorgefundenen oder entwickelten Formen beschrieben: die Tandemarbeit und das Messe(P)Review.

Das Arbeiten in Tandems trägt der Erkenntnis Rechnung, dass kleine Teams und Dyaden erfolgreicher lernen als größere Teams. Im sogenannten „Extreme Programming“ (XP) wird in Paaren an einem Computer programmiert. Dies ist ein Ansatz der Software-Entwicklung und ein Gebiet des lernhaltigen Arbeitens in der IT-Branche: In der Arbeitskooperation müssen sich die Programmierer austauschen und einander Feedback gegeben. Das führt zu größerer Fehlervermeidung und allgemein zu effizienterem Arbeiten. Der

98 Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB 2006. Das Modellprojekt wurde durchgeführt vom bbw Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg e. V. Laufzeit: 1.10.2004–30.9.2007.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Ansatz ist gekennzeichnet durch die Kombination von Strukturierung und weitgehender Selbststeuerung.

Projektteamarbeit wurde unter dem Ansatz des *Messe(P)Review* eingeführt. Im Vordergrund stand hierbei die Auswertung von Messen und die jeweilige Vorbereitung der folgenden Messe. In der Rückschau wurden die Ergebnisse und Erfahrungen mit und auf der letzten Messe reflektiert und die sich aus sogenannten Reflexionsspots (kurze, arbeitsintegrierte Reflexionsmomente) ergebenden Veränderungen in To-do-Listen operationalisiert.

Bei der Förderung der arbeitsgebundenen Lernformen standen *Lernen mit Arbeitsaufgaben* sowie *Formen der Wissensmultiplikation* im Mittelpunkt. Ein Schwerpunkt war der „Qualifizierungsprozess Betriebsaufgaben“: Die technischen Mitarbeiter einer Firma sollten in der täglichen Arbeit für Vertriebsaufgaben qualifiziert werden. Ein weiterer Schwerpunkt war das „Wissensforum Technik“. Hier handelte es sich um ein organisiertes firmeninternes Wissensforum, in dem dialogisch aktuelle Fragen aus dem Unternehmen aufbereitet und diskutiert werden sollen.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

Die Prozesse und Strukturen in der IT-Branche sind von sich aus sehr dynamisch, wodurch sich auch Unternehmensstrukturen fortwährend verändern. Aus diesem Grund gibt es hier kaum feste Arbeitsfelder und Tätigkeitsbeschreibungen. In der IT-Branche gehört das beständige Lernen an Arbeitsaufgaben für die Beschäftigten zum Alltag. In den dynamischen Strukturen gelingt es aber nicht immer, dieses Wissen für das Unternehmen optimal zu nutzen. Im Projekt sollten deshalb Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse so ausgerichtet werden, dass in ihnen die Erfahrungen und das implizite Wissen der Organisationsmitglieder zur Geltung kommen können und so für das Unternehmen nutzbar werden.

Die Arbeits- und Lernanlässe im Unternehmen bildeten im Projekt den Kern des Interesses. In der Projektdurchführung wurde ein verändertes Leistungs- und Funktionsverständnis betrieblicher Bildung sichtbar, indem es nicht vordergründig um das Erstellen von Weiterbildungsangeboten geht. Im hier vorgestellten Projekt wurden vielmehr Qualifikationslernen und reflexives Lernen in einem Gesamtkonzept integriert. Der Blick galt der spezifischen Situation des Unternehmens. Die bereits bestehenden lernhaltigen Situationen wurden aufgegriffen und für alle bewusst hervorgehoben. Sie wurden als kontextspezifische Lernanlässe übersetzt sowie strukturelle Varianten reflexiven Lernens organisch in den Arbeitsprozess integriert. Reflexive Lernprozesse wurden im Tandem, also paarweise, im Team und im gesamten Unternehmen angesiedelt. Die Projektmitarbeiter organisierten als externe Unterstützung den Rahmen, in dem Aufgaben strukturiert und reflek-

tiert werden konnten. Die Mitarbeiter des Unternehmens sind die Experten, die in die geschaffenen Lernräume gezielt ihr Wissen einbringen und gemeinsam an der Entwicklung von Aufgaben, der Präsentation des Unternehmens nach außen und der Entwicklung des Unternehmens arbeiten.

Für die Gestaltung einer reflexiven Lernkultur bedurfte es vorerst der externen Unterstützung, da es in den Unternehmen kaum ausgebildete Praktiken und Handlungskompetenzen im Umgang mit reflexiven Lernformen gab. Ein Konzept, welches formelles und informelles Lernen integriert, sollte in den KMU den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz und die Herausbildung reflexiver Handlungsfähigkeit fördern. Durch die interaktiven Prozesse wurden bereits weitere innovative Prozesse angestoßen. Die Beteiligten lernten neue Lernformen kennen; gleichzeitig entwickelte sich durch die gestalteten Lernprozesse eine lernhaltige Unternehmenskultur. Das Projekt ging davon aus, dass künftig diese Aufgaben Personalentwicklern zufallen, die dann auch die Kontinuität der reflexiven Lernmöglichkeiten sicherstellen. Hierzu gehört die Vor- und Nachbereitung der Wissensforen, Projektarbeiten und Qualifizierungsprozesse in Unternehmen.

7. Projekt: Wisent-Plus – Förderung der Unternehmenskultur von KMU im Kontext von Wissensmanagement und Wertschöpfung⁹⁹

Ziele des Modellversuchs

Das Modellprojekt bezog sich auf die defizitäre Situation in den KMU bezüglich ihrer Teilhabe an Weiterbildung. Als problematisch wurde hervorgehoben, dass in vielen KMU das erforderliche Wissen und Humankapital fehlt, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit verbessern zu können. Wenn KMU ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöhen wollen, reduzieren sie meist zuerst das Personal. Die Einheit von Prozess-, Qualitäts- und Wissensmanagement, die sich in einer lernförderlichen Unternehmens- und Arbeitskultur wiederfindet, wird nicht genügend beachtet. Mittel- und langfristige Überlegungen zu den Entwicklungslinien des Unternehmens fehlen oft gänzlich.

Der Modellversuch stellte sich die komplexe Aufgabe, unterschiedliche Themen und Bereiche des Bildungs-, Prozess- und Qualitätsmanagements in den KMU zu befördern und zu verbinden. Der Fokus lag auf dem Thema Wissensmanagement. In den KMU sollten Realitäten abgebildet, Möglichkeiten und Grenzen ihres effektiven Umgangs mit Wissen aufgezeigt und auf mögliche Perspektiven ihrer Teilhabe an der Wissensgesellschaft verwiesen werden. Dabei stand zunächst die Entwicklung und Ausprägung eines entsprechenden Problembewusstseins von Geschäftsleitung und Mitarbeitern im

⁹⁹ Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, *Infoblatt* 1/2006. Den Modellversuch führte die Industrie- und Handelskammer Frankfurt (Oder) durch. Laufzeit: 1.9.2004–31.12.2007.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Vordergrund. Notwendige Veränderungen der Unternehmenskultur waren selber zu assoziieren und die Komplexität von Unternehmenskultur und Human Resource Management und deren Einfluss auf den ökonomischen Erfolg und das subjektive Erleben der Beschäftigten zu erfassen. Hervorgehoben wurde die besondere Verantwortung der Führungskräfte bei der Entwicklung einer Wissenskultur: Führungskräfte sind für die Sicherung der Übereinstimmung von Prozess-, Tätigkeits- und Wissensstrukturen verantwortlich und können sowohl förderliche als auch hemmende Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Wissensmanagement und einen effektiven Umgang mit Wissen gestalten.

Angewandte/entwickelte Methoden und Umsetzungsstrategien im Modellversuch

Im Modellversuch wurde Wissensmanagement mit strategischer Planung verknüpft. Die Wissensziele und Lernstrategien sollten konkret aus mittel- bzw. langfristig orientierten Unternehmensstrategien abgeleitet werden.

Die Funktion des Bildungsträgers im Modellprojekt belief sich auf die Anleitung und Beratung der KMU. Es sollte untersucht werden, wie sich die Struktur des folgenden Wissensmanagement-Zyklus' als Prozessmodell in KMU zur Optimierung von Wissen- und Prozessstrukturen nutzen lässt:

- Sensibilisierung für das Wissensmanagement
- Wissensziele des Unternehmens definieren
- Defizite aufdecken
- Potenziale entdecken
- Wissensmanagement planen
- Maßnahmen zum Wissensmanagement durchführen
- Wissensmanagement kontrollieren und verbessern

Das Projekt verfolgte die Fragestellungen, wie Tätigkeits- und Wissensstrukturen in Übereinstimmung gebracht und zur Wertschöpfung genutzt werden können, wie eine wirksame Personalarbeit zur Umsetzung der Einheit von Wissens-, Prozess- und Tätigkeitsstrukturen aussehen muss und wie regionale Kooperationen und Netzwerke zur Wissensentwicklung gestaltet und Bildungsdienstleister in diesen Prozess integriert werden können. Die wissenschaftliche Begleitung im Modellprojekt wollte darüber hinaus strategische Überlegungen zur Unternehmensentwicklung in KMU generieren und als Ausgangspunkt für längerfristige Wissensziele darstellen.

Das Modellprojekt wurde zuerst in Unternehmerstammtischen bzw. Workshops vorgestellt und der Transfer vorbereitet. Zu Beginn sollten Wissensbilanzen erstellt werden: Als strategisches Instrument zur Erfassung, Bearbeitung und Steuerung von Wissen, der Messung von Veränderungen im Wissenstand wurde das „Storytelling“ als narrative Methode eingesetzt. Da-

bei werden Geschichte erzählt, die als Fakten dokumentiert und durch einen „Interpreten“ als Wissen generiert werden.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bezüglich neuer Lerndienstleistungen

In erster Linie hatte das Projekt die Ausprägung einer reflexiven Lernkultur zum Ziel, in der das Wissen der Beteiligten aus den Unternehmen gesichert und erweitert, Perspektiven sichtbar gemacht und diese in eine strategische Planung überführt werden sollten. Die Verantwortlichen im Modellprojekt wussten darum, dass der Aufbau lernförderlicher Strukturen nicht widerspruchlos umgesetzt werden kann, dass es vielmehr eines längeren Prozesses bedarf, in dem die KMU-Angehörigen an den Wandel im Umgang mit Wissen herangeführt und sensibilisiert werden müssen. Für diesen Prozess müssen die Führungskräfte verantwortlich gemacht werden. Erst wenn diese bereit sind, Strukturen und das eigene Verhalten zu hinterfragen, können organisationale und personale Lernprozesse in Gang kommen und miteinander verkoppelt werden.

Durch die Anwendung der narrativen Analyse sollte das implizite Wissen der Unternehmensmitglieder genutzt werden. Im Erzählen von Geschichten, im Interpretieren und Dokumentieren von Fakten wurden die Unternehmenskultur und die mit ihr verbundenen individuellen Erlebnisse zum Gegenstand des Lernens. Reflexives Lernen erfolgt anhand des Beschreibens und Analysierens von Strukturen, Handlungen in den Unternehmen und den damit verbundenen Sinnzuschreibungen. Die Interpretationen können als Verstehensprozesse gestaltet werden, wenn sie Selbst- und Fremdverstehen ermöglichen und als Klärungsprozess angelegt sind. Die in dieser Form gestalteten Betriebsanalysen dienen dazu, Potenziale und Defizite sichtbar zu machen und als Ausgangspunkt für Entwicklungen zu nehmen. Das Erproben der Methode nimmt somit direkten Einfluss auf den Führungsstil und die Unternehmenskultur. Die Methode fördert ein partizipatives Herangehen, in dem die Mitarbeiter in den Veränderungsprozess einbezogen und letztlich alle Beteiligten verantwortlich werden.

Es wurde sichtbar, dass im Modellprojekt ein Paradigmenwechsel vom Qualifikations- zum Reflexionslernen in der betrieblichen Bildung vollzogen werden sollte. Es ging nicht darum, Qualifizierungsangebote zu entwickeln, sondern die Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Wissen und die betrieblichen Strukturen zu erhöhen sowie darauf aufbauend Gestaltungsfähigkeit zu erlangen. Der Bildungsträger wurde zum Partner der Unternehmen. In seinem Leistungs- und Funktionsverständnis fühlte er sich dafür verantwortlich, die reflexiven Lernprozesse zu strukturieren und in neuen Kooperationsstrukturen zu verwirklichen. Das Funktionsverständnis wechselte somit vom traditi-

onellen Ansatz des Lehrens im Sinne der Wissensvermittlung zu einem beraterischen und reflexiven Lernansatz in zieloffenen Lernprozessen.

Tabelle 3 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die hier vorgestellten Projekte. In ihr werden dezidiert die Ziele, Zielgruppen und Gegenstände der zu unterstützenden Lernprozesse herausgestellt sowie das jeweilige Vorgehen und die Methoden, die zum Einsatz kamen. Zudem findet sich in der Tabelle, ob es sich in den Projekten eher um Personalentwicklung, Organisationsentwicklung oder beides handelte, welche Lernformen vorherrschten und welche Kooperationsformen angestrebt wurden.

2.1.4 *Bedarfsorientierte Weiterbildung als Interventionsstrategie für lernförderliche Unternehmenskulturen*

Augenscheinlich ist, dass Formen des Wissensmanagements und unternehmensorientierte Qualifizierungsangebote auch aufseiten der Bildungsträger andere Rahmenbedingungen erfordern, als sie in traditionellen Weiterbildungsveranstaltungen üblicherweise gegeben sind. Diese Lerndienstleistungen beanspruchen u. a. Flexibilität bezüglich der Lernzeiten, Lernorte und Lernthemen. Ferner muss die Frage nach der Gestaltung und Bewertung der Leistungskalkulation gestellt werden. Die Projektbeteiligten merkten u. a. kritisch an, dass der erhöhte Zeitaufwand kaum für kleinere Unternehmen bezahlbar ist. Gegenüber traditionellen Qualifizierungen handelt es sich hier um eine andere Art von Lerndienstleistungen. Doch genau dieser Unterschied muss künftig herausgestellt und kommuniziert werden.

Die Leistungserstellung in unternehmensspezifischen Lernprozessen unterscheidet sich nicht nur in struktureller Hinsicht, sondern auch in ihrem funktionalen Aspekt von den traditionellen Angebotsprofilen (in Kapitel 5.2 wird hierauf unter dem Aspekt der strukturellen Entgrenzung wieder Bezug genommen).

Indem die Lernprozesse mit den Lernzielen und Prozessen des Unternehmens verknüpft werden, werden Prozesse der Lern- und Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern und Führungskräften in den Unternehmen sowie notwendige organisationale Veränderungen aufeinander bezogen. Dadurch entsteht für die Unternehmen ein höherer individueller wirtschaftlicher Nutzen. Erst Unternehmen, die den *Stellenwert des Wissens als wirtschaftliche Ressource* anerkennen, werden in diese Formen betrieblicher Bildung investieren. Nun lag hierin ja auch ein besonders herausgestelltes Problem: dass den Unternehmen genau dieses Bewusstsein oft fehlt. Entsprechend betreiben Unternehmen von sich aus selten Organisations- und Personalentwicklung; wegen ihrer traditionellen Lernsozialisation verfügen Geschäftsführer und Mitarbeiter kaum über derartige Lernerfahrungen.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und kleineren Unternehmen

Tabelle 3: Übersicht über die Projekte

	1. Projekt	2. Projekt	3. Projekt	4. Projekt	5. Projekt
Ziel	Früherkennung von Qualifizierungsthemen	unternehmensspezifische und individuelle Qualifizierungsangebote entwickeln	Lern- und Aufgabensammlung entwickeln für selbstorganisiertes Lernen	Unterstützung der Unternehmen durch Förderung von selbstgesteuertem Lernen	Veränderungs- und Gestaltungskompetenz bzgl. der Berufsbiografien erlangen
Zielgruppe	Mitarbeiter von Unternehmen	Mitarbeiter und GF von Unternehmen und WBE	Auszubildende	Mitarbeiter von Unternehmen, Coach von WBE	Auszubildende, Lerndienstleister von WBE
Gegenstand	fachspezifische Qualifizierungsangebote	Unternehmensspezifische Qualifizierungsangebote	Unternehmensspezifische Lernaufgaben	Unternehmensspezifische Lernprojekte	Kernkompetenz- und Kompetenzentwicklung
Vorgehen	Befragung von Experten, Literaturanalyse zur Themenfindung	Analyse in Unternehmen, Erstellen von Aktionsplänen, Bildungsbedarfsanalyse, arbeitsplatznahe Weiterbildung	Diskussionen mit Fachkräften zur Erstellung der Materialien und Durchführung der Lernprozesse	Analyse der Arbeitsaufgaben, Ermittlung der Qualifizierungsbedarfe, Entwicklung von Projektaufgaben, Umsetzung der Qualifizierung	Ermittlung der Kernkompetenzen, soziale Erfahrungsräume gestalten; Abteilungsdurchläufe, kooperative Ausbildungsformen, Einsatz im soz. Umfeld

OE: Organisationsentwicklung, PE: Personalentwicklung; WBE: Weiterbildungseinrichtung; GF: Geschäftsführer

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Fortsetzung Tabelle 3: Übersicht über die Projekte

	1. Projekt	2. Projekt	3. Projekt	4. Projekt	5. Projekt
Methoden/ Instrumente	Fragebögen, Diskussion	Workshops, arbeitsplatzbezogene Hausaufgaben, Arbeitskreise, Evaluation	Selbstständigkeitsfördernde und arbeitsplatzbezogene Methoden	Analysemethoden, selbstgesteuerte Lernprozesse anhand der Aufgaben, Coaching	Kompetenzanalyse, Projekt- und Teamarbeit, Juniorfirmen, Erlebnispädagogik
OE + PE	PE entsprechend den Anforderungen von außen	indirekte OE und PE in KMU, OE und PE in WBE	Indirekte OE und PE	implizite OE, PE in Unternehmen, OE und PE in WBE	Indirekte OE und PE in KMU, PE in WBE
Kooperationen	Bildungsanbieter, Unternehmen, Verbände	Bildungsanbieter, Unternehmen	Bildungsanbieter, Unternehmen	Bildungsanbieter, Unternehmen	Berufskolleg, Unternehmen, Kreishandwerk
Lernformen	Qualifizierung	Qualifizierung arbeitsplatzbezogen und individuell angepasst	Qualifizierung und arbeitsplatzbezogene Anwendung der Kenntnisse	Qualifizierung und arbeitsplatzbezogene Lernformen, Coaching	Reflexives Lernen, informelles Lernen, arbeitsplatzbezogenes Lernen

Quelle: eigene Darstellung

In diesem Sinne sind die Projekte *Interventionen*: Sie sensibilisieren für die Entwicklung eines veränderten Lernbewusstseins und eines anderen Umgangs mit Wissen im Unternehmen.

Damit einher geht die Veränderung des Leistungs- und Funktionsverständnisses in der betrieblichen Bildung bzw. in den Weiterbildungseinrichtungen, die Unternehmen und deren Mitarbeitende als Zielgruppe betrachten. In einigen Projekten wurde die *Gleichzeitigkeit der Veränderungsanforderungen an KMU und Weiterbildungseinrichtungen* beachtet. In diesen Projektkonzepten wurden Unterstützungsstrukturen in beide Richtungen realisiert zur Herausbildung organisationaler Rahmenbedingungen und zur Kompetenzentwicklung.

Der Aspekt dieser Gleichzeitigkeit von Veränderungsanforderungen in Unternehmen und Bildungseinrichtungen steht im Zentrum einer weiteren empirischen Untersuchung. Unter dem Fokus der *pädagogischen Organisationsentwicklung als komplexe Wahrnehmung pädagogischer Organisation* soll herausgearbeitet werden, inwieweit Bildungsträger, die Aufgaben einer reflexiven und praxisnahen Entwicklungsbegleitung aufgreifen und systematisch berufliche Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem Aufbau lernförderlicher Strukturen in Unternehmen fördern, auch die eigenen strukturellen Bedingungen verändern.

2.2 Untersuchungsgegenstand: Ein Unterstützungssystem für KMU – Das Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“

Als Untersuchungsgegenstand wurde ein Projekt gewählt, in welchem außerhalb des gewohnten Kontextes beruflicher Bildung eine koproduktive Praxis zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen im Sinne von best practice realisiert werden sollte. In dem Projekt standen bedarfsgerechte Weiterbildung und prozessbegleitende Kompetenzentwicklung im Vordergrund.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde das *Wechselverhältnis* betrachtet

- zwischen den veränderten Anforderungen an Bildungsprozesse bei der Realisierung von Konzepten arbeitsplatznaher Weiterbildung und der Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen in KMU und
- den damit einhergehenden Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen.

Die wissenschaftliche Untersuchung des Projekts erfolgte durch eine Begleitung des Projekts in einem Zeitraum von zwölf Monaten. Die Untersuchung sollte herausarbeiten, inwieweit die Gestaltung von lernförderlichen Kulturen sich im Projekt verorten lässt als Suchprozess nach passenden Institutionalformen für entsprechende Lernprozesse, inwieweit Strukturen entwickelt werden, die ermöglichen, sich mit den neuen Anforderungen auseinanderzusetzen, inwieweit Wissensstrukturen generiert und verändert werden und inwieweit die Entwicklung neuer Lernformen als intermediäre Aufgabe wahrgenommen und als dialogischer Prozess zwischen den Bildungsträgern und den Unternehmen ausgerichtet wird.

2.2.1 *Beschreibung des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“¹⁰⁰*

Im Land Brandenburg sollten mithilfe einer Kampagne arbeitsmarktpolitische Lösungen gefördert werden, die das Potenzial zur Schaffung von Arbeitsplätzen haben. Das Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ war das Siegerprojekt eines damit verbundenen Ideenwettbewerbes des Landes Brandenburg, welches die Sicherung und Festigung der Wettbewerbssituation kleiner und mittlerer Unternehmen unterstützen wollte.

Die projektdurchführende Weiterbildungseinrichtung wollte mit dem Projekt die Einführung von Wissensmanagementstrukturen in den Unternehmen unterstützen und neue Wege der Mitarbeiterfortbildung beschreiten. Im Projektverlauf sollten innovative Weiterbildungsprofile entwickelt werden, und zwar durch die Kombination von Beratung, bedarfsgerechter Weiterbildung im Prozess der Arbeit und organisierter Weiterbildung.

Es wurde davon ausgegangen, dass neue Weiterbildungsstrukturen nicht im Alleingang entwickelt werden können: Der Zielgruppe Unternehmen steht ein Netzwerk von Weiterbildungseinrichtungen gegenüber, die sich auf ein gemeinsames Vorgehen einigen sollten und aus denen jeweils Lerncoachs für die individuelle Beratung der Unternehmen bereitgestellt wurden. Die Coachs sollten als Experten für die Aufdeckung und Begleitung der verschiedenen Lernbedarfe zur Verfügung stehen.

Die projektbeteiligten Unternehmen sollten ihrerseits einen Tutor benennen, der als fester Ansprechpartner für die Weiterbildungseinrichtungen fungiert und sich für die Belange der Weiterbildung im Unternehmen zuständig fühlt.

100 Der Titel wurde für die Darstellung in dieser Arbeit ausgewählt und entspricht nicht dem realen Projekttitel.

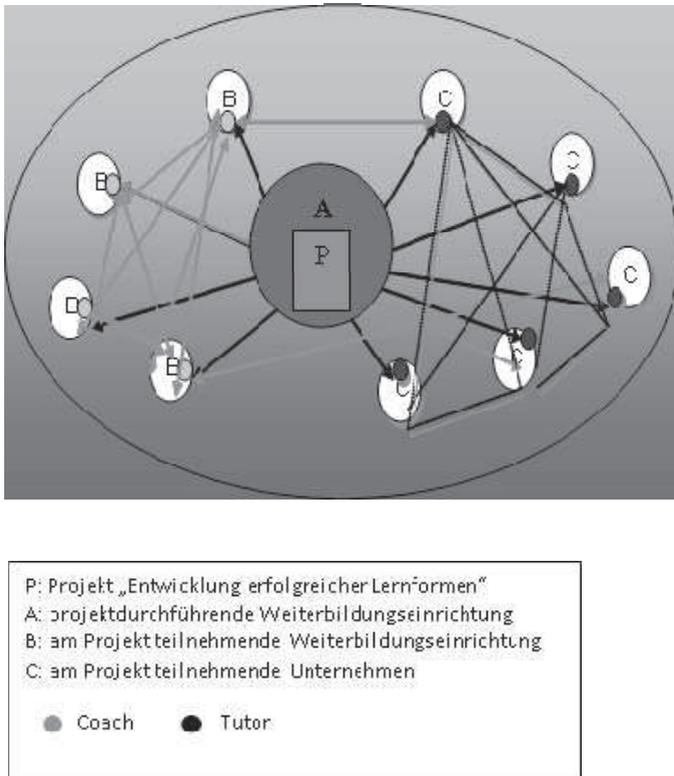


Abbildung 2: Projektstrukturen

In den Unternehmen wurde zu Beginn der Projektlaufzeit eine Unternehmens- und Bildungsbedarfsanalyse durchgeführt. Auf der Grundlage der Bedarfsanalysen wurden für unternehmensspezifische Bildungsbedarfe arbeitsplatznahe Lernmöglichkeiten entwickelt und für themenübergreifende Bedarfe Weiterbildungsveranstaltungen konzipiert, auf denen sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte aus den Unternehmen zusammenkamen.

Die Unternehmen sollten jeweils von einem Lerncoach begleitet werden. Die Lerncoachs kamen aus den projektbeteiligten Weiterbildungseinrichtungen; sie erhielten zu Beginn eine Weiterbildung zum Lerncoach. Die Tutoren aus den Unternehmen wurden ebenfalls in einer Weiterbildung für die Weiterbildungsprozesse sensibilisiert.

Die Projektaktivitäten bezogen sich somit sowohl auf Unternehmen, speziell auf kleine und kleinste Unternehmen, als auch auf die beteiligten Wei-

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

terbildungseinrichtungen. Die verschiedenen Transformationsmöglichkeiten der Projektziele können wie folgt zusammengefasst werden:

- Erstellen von Unternehmens- und Bildungsbedarfsanalysen
- Entwicklung von maßgeschneiderten Bildungslösungen in der Kombination arbeitsplatznaher Lernmethoden und externer Bildungsangebote
- Durchführung von individueller Beratung durch Coaching und Tutoring in den Unternehmen
- Durchführung einer Lern-Coach-Weiterbildung
- Durchführung einer Tutoren-Weiterbildung
- Erstellen fortlaufender Angebote zu Personalentwicklung und Weiterbildung
- Durchführung von Netzwerkveranstaltungen

2.2.2 *Erwachsenenpädagogische Strukturanalyse*

Die Untersuchung galt den Konstitutionsbedingungen und Einflüssen in den pädagogischen Handlungsfeldern, wie sie als zu überwindende temporäre Schwierigkeiten oder als Lernanlass wahrgenommen wurden, und den Fragen der Nachhaltigkeit der Produkte und Prozesse. Die Ziele des Projekts wurden als Anlass zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen aufgegriffen und in dieser Realisierung verfolgt. Es ist davon auszugehen, dass der anstehende Paradigmenwechsel vom Reproduktions- zum Reflexionslernen bei der Gestaltung von lernförderlichen Arrangements im Zuge lebenslangen Lernens nur im Rahmen eines Wechsels von der Anbieterperspektive zum Nutzerverhalten und innerhalb eines längerfristigen organisationalen Wandels realisiert werden kann.

Die Intention des Projekts lag in einer operationalen Umsetzung der bildungspolitisch motivierten Vorgaben der Kampagne. Strukturelle Veränderungen sollten die Entstehung einer lernförderlichen Kultur befördern. Sie mussten zunächst aufgrund ihrer neuen und darum auch experimentell angelegten Ausdeutungsformen in ihren pädagogischen Handlungsdimensionen einer praxisfeldnahen Zielfindung und -klärung zugeführt werden. Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen ist hierbei strukturelle Voraussetzung wie auch Ergebnis dieses Prozesses. So sollten die Veränderungsprozesse, die durch eine bewusste Gestaltung neuer Lernarrangements (z. B. durch den prozesshaften Ansatz einer Bildungsberatung von kleinen Unternehmen) hervorgerufen werden, untersucht und Impulse zur weiteren Gestaltung der innovativen Wege gegeben werden.

Das Forschungsvorgehen folgte einem von Prof. Otfried SCHÄFFTER entwickelten Evaluationsansatz¹⁰¹, der die nachfolgenden Kriterien zur Datenerhebung heranzieht.

Kriterien der Dateninterpretation

Die Daten, die zur Verfügung standen – durch eine prozessnahe Begleitung und akteursbezogene Interpretationen in Form von Protokollen und Mitschriften aus Interviews, Gruppendiskussionen und Veranstaltungen sowie aus Primärmaterialien –, wurden unter dem Fokus der pädagogischen Organisationsentwicklung in einem institutionstheoretisch angelegten Kriterienraster ausgewertet.

Das der Interpretation zugrunde gelegte Kriterienraster zur Ausdeutung von Prozessen der Organisationsentwicklung basiert auf einem systemtheoretisch angelegten Analyseschema von Talcott PARSONS (LIGA- bzw. AGIL-Schema), mit dem unterschiedliche Systemreferenzen einer gesonderten Behandlung unterzogen wurden, und folgt somit einem systemtheoretischen Ordnungsschema.¹⁰²

Das Bezugssystem ist das Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“, welches aus einer Initiative der projektdurchführenden Weiterbildungseinrichtung entwickelt wurde. Das Projekt steht im Wechselverhältnis mit der projektdurchführenden Weiterbildungseinrichtung, den am Projekt teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen sowie dem Projektträger (Ministerium für Arbeit des Landes Brandenburg).

Unterschieden wurden folgende Systemreferenzen¹⁰³.

1. *Konstitution*
das Verhältnis des Systems zu den Bedingungen seiner Möglichkeit – strukturelle Voraussetzungen und Entstehungsbedingungen des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ und seine Konsequenzen für Organisationsentwicklung
2. *Leistung*
das Verhältnis des Systems zu anderen „Systemen“ in der Umwelt – „Leistung“ als wechselseitige Realisierung zwischen Dienstleistern und Nutzern – spezifisches Leistungsprofil des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“
3. *Funktion*
das Verhältnis des Systems zu dem es umfassenden (übergreifenden)

101 Vgl. den Evaluationsansatz von Prof. Otfried Schäffter im BLK-Programm „LLL“, dargestellt in Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003.

102 Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003.

103 Nach Parsons/Platt (1973) in Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003. Schäffter verweist hier auf Luhmann (1977).

„Gesamtsystem“ – Funktionsbestimmung des Interventionscharakters des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ für ausgewählte Wirkungsbereiche, Funktionsbestimmung des Projekts im Rahmen der Entwicklung einer gesamtgesellschaftlichen Infrastruktur Lebenslangen Lernens

4. *Reflexion*

das Verhältnis des Systems zu sich selbst und zu seinen eigenen Prozessen – Selbstthematisierung, interne Integration, Schnittstellenprobleme des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ als Anlässe und Begrenzungen für Organisationsentwicklung

2.2.3 *Interpretation der Daten und Beobachtungen*

1. Konstitution

Die strukturellen Voraussetzungen des Projekts sollten zunächst anhand der unterschiedlichen Handlungsfelder in der Weiterbildungspraxis betrachtet werden. Diese geben Aufschluss über die Entstehungsbedingungen des Projekts.

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränken sich Weiterbildungseinrichtungen nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern sind als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber „locker verkoppelten“ Operationskreisen zu fassen.¹⁰⁴ Das Funktionssystem Weiterbildung umfasst:¹⁰⁵

- den ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen
- die Weiterbildungseinrichtung
- die Aneignungsstrukturen und Lernmilieus

Die ordnungspolitischen Entscheidungsräume werden anhand der Zieldimension der Kampagne erkennbar.

Im Oberziel der Kampagne geht es ganz generell erst mal darum, überhaupt zur Weiterbildung zu sensibilisieren. Darüber hinaus geht es darum, bedarfsorientierte Weiterbildung zu machen, das heißt also nicht angebots-, sondern nachfrageorientiert. Es heißt also zu schauen, was braucht ein Unternehmen wirklich, um gerade jetzt stabilisiert zu werden und seine strategischen Ziele erreichen zu können. Das soll dann auch nicht in traditionellen Formen gemacht werden. Es geht darum zu schauen, in welchen Methoden, Sozialformen, Gruppen, Netzwerken kann Weiterbildung noch stattfinden

104 Schäffter 2001, S. 123.

105 Ebenda, S. 124.

außer im traditionellen Rahmen. Dann ist arbeitsplatznahe Weiterbildung eines der wichtigen Ziele, wenn es irgendwie geht, dass man an den Arbeitsplatz auch räumlich rankommt. Das heißt, Bildung kommt zu demjenigen und nicht andersrum. Das vierte Ziel ist auch, Netzwerklernen da mit reinzubringen.¹⁰⁶

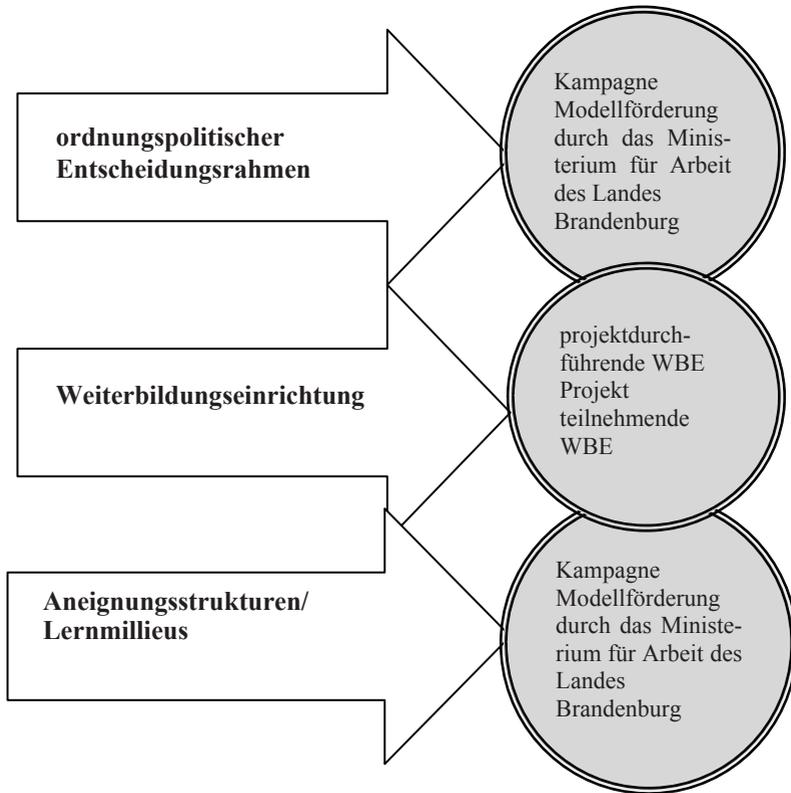


Abbildung 3: Funktionssystem Weiterbildung

Als bildungspolitische Programmatik sollte die Entwicklung von Lernkulturen in Unternehmen und die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter gefördert und durch zielgerichtete Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden.

Der Frage nachgehend, welche Aneignungsstrukturen und Lernmilieus, die zur Schaffung neuer Arbeitsplätze beitragen können, im Feld vorhanden

106 Aus Interviewprotokoll (1).

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

waren und welche neu entwickelt werden mussten, wurden folgende organisationale Gesichtspunkte betrachtet:

- die konstitutiven Voraussetzungen, die das Projekt in seinem Entstehungszusammenhang beeinflusst haben
- seine konkreten Entstehungsbedingungen in der Weiterbildungseinrichtung
- die Projektstruktur

Traditionelle Aufgabenfelder und Strukturen von Weiterbildungseinrichtungen

Die traditionellen Betätigungsfelder der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen sind vor allem berufliche Erstausbildung von Jugendlichen und die Erwachsenenbildung. Dazu zählen ABM, SAM, Beschäftigungs- und Vermittlungsprojekte, Fortbildungen und Weiterbildung als Seminarangebote. Daneben werden berufliche Weiterbildung und berufs begleitende Weiterbildung für Unternehmen durchgeführt.

Weiterbildungseinrichtungen, die betriebliche Qualifizierung durchführen, bieten diese in der Regel in schulischen und kursförmigen Unterrichtsformen an. So dominiert bei der Formulierung einer Weiterbildungsmaßnahme vielfach ein angebotsorientiertes Vorgehen. Den Ausgangspunkt bilden nicht die Analyse und damit die Diagnose von Problemfeldern in Unternehmen und auch nicht das Individuum mit seinem konkreten Kenntnis- und Weiterbildungsstand, sondern meist die Kompetenzen der Seminaranbieter oder die vermeintlich objektiven Anforderungsbedingungen des Arbeitsplatzes.

Finanzielle Situation der Weiterbildungseinrichtungen

Die drastischen Kürzungen des großen Finanziers der Weiterbildungseinrichtungen, die Bundesagentur für Arbeit, werden vor allem als dramatische ordnungspolitische Maßnahme wahrgenommen und verändern zurzeit maßgeblich die Situation der Weiterbildungseinrichtungen.

Diese Kürzungen hängen ja mehr oder weniger mit dem Geschäft des Arbeitsamtes zusammen, der Zusammenarbeit. Strategisch betrachtet muss man natürlich weg von dieser Arbeitsamtsgeschichte in den Größenordnungen, wie es bisher gelaufen ist in den zurückliegenden Jahren.¹⁰⁷

Manche sagen, aufgrund der finanziellen Situation werden neue Konzepte nicht so stark angenommen. Ich denke oder es ist meine Wahrnehmung, dass gerade deshalb, weil diese

107 Aus Interviewprotokoll (5).

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Situation jetzt so ist, da auch stärker nach Alternativen geguckt wird und die Bereitschaft, etwas Neues auszuprobieren, auch jetzt gerade hoch ist.¹⁰⁸

Projektdurchführende Weiterbildungseinrichtung

Die projektdurchführende Weiterbildungseinrichtung führt vorrangig kaufmännische, IT- und Fremdsprachenlehrgänge durch, welche bislang hauptsächlich vom Arbeitsamt finanziert wurden. Die Ausbildungen erfolgten sowohl betrieblich als auch außerbetrieblich. In der Einrichtung waren 1998/99 60 feste Mitarbeiter und ein Stamm von 120–150 freien Mitarbeitern beschäftigt. Heute ist die Mitarbeiterzahl auf ca. 25 feste und 60 freie Mitarbeiter geschrumpft. Von ehemals zehn Standorten gibt es nur noch drei. Der betriebswirtschaftliche Druck wurde als „riesengroß“ bezeichnet und stellt die Weiterbildungseinrichtung vor die Aufgabe, sowohl in der Angebotsstruktur als auch in der Organisationsstruktur Veränderungen durchzuführen.

In der Weiterbildungseinrichtung gab es im Rahmen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems bereits Arbeitsgruppen, die an relevanten Themen arbeiten. Der Leiter der Einrichtung stellte dahingehend fest:

Da hat uns auch die Entwicklung überrollt. Wir müssen Entwicklungen auch antizipieren, die Dozenten mussten ihre Methoden verändern, aber immer gegen erbitterte Widerstände der handelnden Personen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen war eben, wir müssen gucken, wie wir viel näher örtlich auch an dem Bedarf der KMU in der Fläche sind. Das heißt, dass wir schneller an den Bedürfnissen der KMU dran sind, also Richtung Qualifizierung, dass schnell Lerninhalte zur Verfügung stehen, die jetzt schnell in den KMU auch benötigt werden. Wir haben ja diese kleinteilige Struktur im Land Brandenburg und haben festgestellt, dass wir nie unter betriebswirtschaftlichem Aspekt Gruppen zusammenbekamen. Deswegen haben wir uns überlegt, wir schaffen ein Netzwerk, wo wir individualisiertere Angebote machen können, ohne dass lange Wartezeiten entstehen für die, die etwas lernen wollen, und auf der anderen Seite, wie wir die Wege verkürzen können. Das können wir also nur über neue Lernformen organisieren. Wir haben geguckt, wie kommen wir von dem Frontalunterricht weg.¹⁰⁹

Projektpartner

Als Projektpartner wurden ein Institut und eine Fachhochschule (Lehrstuhl für Unternehmensführung) gewonnen. Das Institut war auch verantwortlich für die Durchführung von Unternehmensanalysen zu lernförderlichen Rahmenbedingungen in den Unternehmen und für die Erprobung des APO-Konzepts¹¹⁰ im Kontext von kleinen und kleinsten Unternehmen. Mit der

108 Aus Interviewprotokoll (3).

109 Aus Interviewprotokoll (4).

110 Das APO-Konzept ist ein längerfristiger Prozess, der mit einer Auswahl von arbeitsnahen Lernprojekten und der Definition bestimmter Lernziele verbunden und auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen ausgerichtet ist.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Durchführung der Bedarfsanalysen wurde der Lehrstuhl für Unternehmensführung beauftragt. Diese Bedarfsanalyse sollte mit einer ausführlichen, betriebswirtschaftlich orientierten Betrachtung verbunden werden.

Ferner wurde eine Praktikantin gewonnen, die die Durchführung der Bildungsbedarfsanalysen unterstützte. Hierfür konnten ihre Kompetenzen als Sozialpädagogin und Personalentwicklerin (in Ausbildung) in Anspruch genommen werden. Sie nahm an Gesprächen zwischen der Projektleiterin und den Geschäftsführern der Unternehmen teil und hatte die Aufgabe, besonders auf die kulturellen und zwischenmenschlichen Feinheiten in den Gesprächen zu achten. Zudem wurde ein Projektbeirat gegründet, der dem Projekt mit seinem Fachwissen zur Seite stand.

Aufbau eines Netzwerks

Es sollten Kooperationspartner aus weiteren Weiterbildungseinrichtungen gewonnen werden für die Entwicklung neuer Lernstrukturen in den Unternehmen und die Umsetzung bedarfsgerechter und arbeitsplatznaher Lernangebote und -methoden. Begründet wurde dies damit, dass erst durch den Aufbau eines Netzwerks individualisierte Lernangebote in kurzer Zeit realisiert werden können. Zu diesem Zweck wurden zu Beginn der Projektphase mit weiteren Bildungseinrichtungen Gespräche geführt (Geschäftsführer, Institutsleiter, Nebenstellenleiter). Es entstand ein Verbund aus acht Bildungsträgern. Dazu zählten bundesweite Bildungsträger, Vereine und GmbHs.

Die Projektstruktur sah vor, dass aus jeder Bildungseinrichtung Coaches als Brückenköpfe in den Einrichtungen fungieren. Die jeweiligen Mitarbeiter aus den Weiterbildungseinrichtungen wurden innerhalb des Projekts zum Lerncoach weitergebildet. Die Lerncoach-Weiterbildung war für die beteiligten Mitarbeiter aus den Weiterbildungseinrichtungen kostenfrei. Im Gegenzug sollten die Weiterbildungseinrichtungen ihren Mitarbeitern Arbeitszeit zur Verfügung stellen, in der diese die projektbezogenen Aufgaben erledigen konnten. Die Aufgaben bestanden in der Akquise und Betreuung von Firmen und der Bearbeitung von Anfragen nach Fachexperten in der Einrichtung.

Im Projektverlauf schätzte das projektdurchführende Team kritisch ein, dass die Weiterbildungseinrichtungen weniger aus eigenständigen Überlegungen und Engagement Veränderungen in der Durchführung von Lernarrangements durchführen wollten, dass vielmehr eine Projektteilnahme eher in der Hoffnung befürwortet wurde, „irgendwie an Aufträge ranzukommen“: „Bei manchen, ich glaube denen hätten wir alles anbieten können, das hätte auch die Wiedereinführung des Frontalunterrichtes sein können.“¹¹¹

111 Aus Interviewprotokoll (1).

Bisheriger Kontakt der Weiterbildungseinrichtungen zu Unternehmen

Die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen hatten nach ihren Aussagen bereits zu vielen Unternehmen Kontakte aufgebaut. Diese waren zumeist durch Teilnehmer aus den durchgeführten Kursen oder Trainingsmaßnahmen zustande gekommen, die anschließend in die Unternehmen vermittelt werden konnten. Weitere Kontakte entstanden durch die Weiterbildungsangebote an Mitarbeiter aus Unternehmen. Die Leiter der Weiterbildungseinrichtungen waren auch zum Teil in Arbeitsgremien und Unternehmensstammtischen mit Geschäftsführern aus Unternehmen im Gespräch.

Die bisherige Zusammenarbeit belief sich auf Firmenschulungen. Angebote in Richtung Personal- und Unternehmensentwicklung wurden von den Unternehmen entweder nicht angenommen oder waren für die Unternehmen zu kostenaufwändig.

Wenn ich zum Beispiel ein Seminar in Programmierung mache und das Unternehmen sagt, es braucht das, dann gehe ich da hin und mache den Lehrgang bei dem 40 Stunden vor Ort; und so was wie Organisationsberatung können Sie vergessen, kann der gar nicht bezahlen. Ich kenne keinen Betrieb, der so was macht.¹¹²

In Betriebe gehen und vor Ort den Bedarf ermitteln, das machen wir. Allein davon würden wir nicht leben können. Es ruft schon mal die eine oder andere Firma an und sagt, „Wir hätten jetzt ein Vorortproblem“, aber das scheitert meistens an der Frage der Bezahlung, und wir vermitteln dann eigentlich solche Geschichten auch schon an die VHS.¹¹³

Zielgruppe: Unternehmen

Das Projekt wendete sich an Unternehmen aus dem Dienstleistungsbereich und hier speziell an besonders kleine Unternehmen, für die Weiterbildung aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl schwierig erscheint. Auf die Frage, warum ein Unternehmen bisher keine Weiterbildung machte, wurde in der Mehrzahl geantwortet: „... wenn da einer fehlt, dann sind 33 Prozent der Arbeitskräfte weg, das bekommen wir nicht hin.“¹¹⁴

Arbeitsplatznahe Lernmethoden, wodurch die Mitarbeiter nicht aus dem Arbeitsprozess herausgeholt werden müssen, sollten ermöglichen, dass Unternehmen in der Entwicklung ihrer Mitarbeiter und beim gleichzeitigen Aufbau lernförderlicher Arbeitsbedingung unterstützt werden.

Für die Zusammenarbeit im Projekt wurden elf Unternehmen aus der Dienstleistungsbranche ausgesucht. Es wurde darauf geachtet, dass sie in keinerlei Konkurrenz zueinander standen. Zu den Unternehmen gehörten Firmen, die mit der Weiterbildungseinrichtung bereits im Vorfeld Kontakt

112 Aus Interviewprotokoll (7).

113 Aus Interviewprotokoll (7).

114 Aus Interviewprotokoll (1).

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

hatten; diese wurden direkt angesprochen. Andere Unternehmen wurden über Öffentlichkeitsarbeit wie Informationsveranstaltungen, Artikel in der Lokalpresse oder Zweitkontakte gewonnen.

Weiterbildungserfahrung und -niveau in den Unternehmen

Die Projektverantwortlichen mussten feststellen, dass im Rahmen der konjunkturellen Situation über Weiterbildung kaum nachgedacht wurde: Im Ganzen hatten die Unternehmen eher wenig bis gar keine Weiterbildung durchgeführt. Nur für Unternehmen, die in wissensintensiven Dienstleistungen angesiedelt sind, gehört Weiterbildung zum täglichen Geschäft. Die meisten Unternehmen greifen eher auf bekannte und traditionelle Arbeitsmethoden zurück oder versuchen, Arbeitsprozesse zu optimieren, um Mitarbeiter freizusetzen und somit Personalkosten zu sparen. Auf der anderen Seite besteht auf vielen Gebieten Fachkräftemangel.

Ferner stellten die Weiterbildungseinrichtungen fest, dass sich, von ein paar Spezialistenfirmen abgesehen, das fachliche Niveau der meisten Mitarbeiter, die aus den Unternehmen in die Weiterbildungskurse kommen, erheblich von den Kursteilnehmern in den berufsausbildenden Maßnahmen unterscheidet.

Da ist doch das Level in der Praxis durchaus nicht immer so hoch. In ihrer Firma sind sie die ganz großen Spezialisten. Das mag auch so sein, aber gegenüber dem, was streckenweise Weiterbildungseinrichtungen gemacht haben, sind sie noch weit entfernt.¹¹⁵

Handlungsspielräume und Gestaltungsvarianten

Die konstitutiven Voraussetzungen des Projekts hatten neben der Bedeutung für die Entfaltung ihrer Zieldimension und der Zugänglichkeit für spezifische Interventionsbereiche auch Auswirkungen auf Prozesse des Zielwandels im Projektverlauf. Als Entwicklungs- und Gestaltungsprojekt bedarf ein Projektkonzept einer praxisfeldbezogenen Überprüfung der Handlungsspielräume und Gestaltungsvarianten. Dieser Prozess kann als wechselseitiger Aussteuerungsprozess verstanden werden im produktiven Zusammenspiel von allgemeinen Zielvorgaben auf der ordnungspolitischen Ebene und den Ebenen, in denen Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse umgesetzt werden.¹¹⁶

So wurden Probleme aufgrund praktischer Erfordernisse festgestellt, die durch die neuen Wege der praxisnahen Beratungs- und Bildungsangebote und Netzwerkbildung erst im Projektverlauf erkennbar wurden oder aufgrund unvorhersehbarer Veränderungen entstanden. Der Projektgeber war jedoch sehr an einer konzeptnahen Umsetzung des Projekts interessiert. Das erzeugte

115 Aus Interviewprotokoll (2).

116 Vgl. Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003.

für das Projekt ein Spannungsverhältnis, da nicht prozessnah auf anstehende Erfordernisse reagiert und Angebote entsprechend angepasst werden konnten. Gerade in der ersten Phase ist eine starre Planung für Gestaltungs- und Entwicklungsprojekte hinderlich. Die Planung erfordert eine gegenseitige Aussteuerung der Vorstellungen und Zielsetzungen mit allen Projektbeteiligten.

2. Leistung

Im Folgenden wird der Leistungsaspekt betrachtet, der sich einerseits auf die projekttragende Weiterbildungseinrichtung und andererseits auf die projektbeteiligten Institutionen richtet. Im Konzept einer „kooperativen Produktentwicklung“ greift der Ansatz, dass jede systemische Leistung ein Zusammenspiel zwischen Dienstleister und Nutzer voraussetzt. Die jeweilige Struktur ist davon geprägt, welcher Seite hohe Intentionalität und strukturelle Dominanz zukommt bzw. welche Seite in einem Dienstleistungsprofil eher von Rezeptivität und struktureller Passivität gekennzeichnet ist. Für die pädagogische Institutionsanalyse wurde ein Analyseschema herangezogen, wie es in Abbildung 4 dargestellt ist.¹¹⁷

Dem Analyseschema folgend wurde in der Strukturanalyse das Spektrum der Weiterbildungs- und Beratungsangebote entfaltet, die das Projekt entwickelte und umsetzte.

In der Akquisephase wurden Unternehmen via Informationsveranstaltungen und die Presse über Ziele und Möglichkeiten des Projekts informiert und teilweise direkt angesprochen. Zu Beginn erhielten die Unternehmen eine Lernberatung, die auf förderliche Lernstrukturen im Unternehmen gerichtet war: Auf Grundlage der Bedarfs- und Lernfeldanalysen wurden individualisierte und arbeitsplatznahe Weiterbildungsangebote entwickelt, angeboten und realisiert. Zudem wurden durch das Projekt betriebsübergreifende Angebote gemacht, die speziell für Bedarfe, die als verallgemeinerbar galten, durchgeführt wurden und einer allgemeinen Qualifizierung und dem Erfahrungsaustausch dienen sollten. Im Sinne des Strukturmodells der Lehr-Lern-Beziehungen entspricht dies dem *Interventionsmodell*, dessen Merkmale lauten: Hineingehen der Dienstleister in die Alltagswelt der gewünschten Bildungsadressaten, Organisation von Lernsituationen unter den Bedingungen der Verwendungssituation der Nutzer.¹¹⁸ Kennzeichnend für das Interventionsmodell ist die zunächst hohe Aktivität der Dienstleister. Das Projekt informiert in Informationsgesprächen über das Projektvorhaben und das Leistungsspektrum, es organisiert die Bedarfsanalysen und Weiterbildungsaktivitäten.

117 Schäffter 1981, S. 31.

118 Vgl. ebenda.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

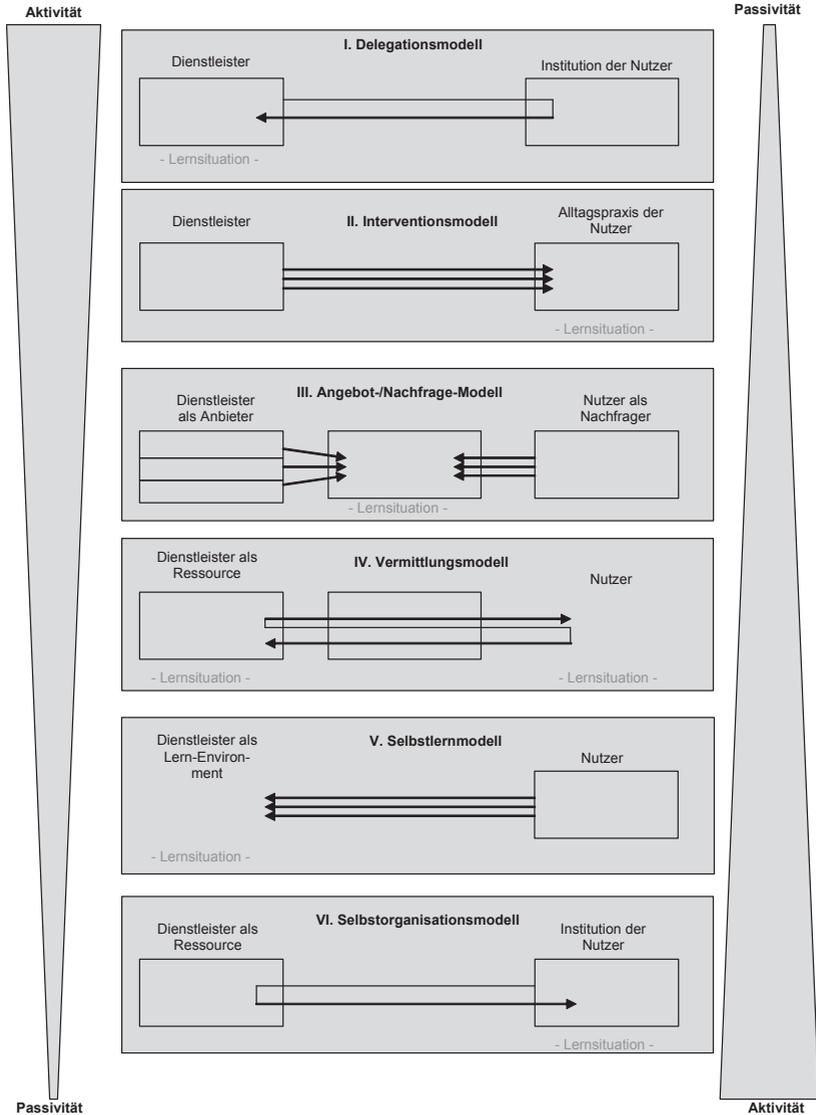


Abbildung 4: Dienstleistungsmodelle von Lehr-Lern-Beziehungen (Schäffter 1981, S. 31)

Die Lernsituation fand am Arbeitsplatz statt und verband tendenziell Lerninteressen der Mitarbeiter mit der Lösung unternehmensspezifischer Probleme.

Die Bildungsbedarfsanalysen und die Weiterbildungsberatung richteten sich folglich auf die Aktivierung von eigenständigen Bildungsinteressen in den Unternehmen; durch sie sollten die unbewussten und ungenutzten Lernpotenziale im Unternehmen aufgedeckt und gefördert werden. Dazu gehörten neben dem allgemeinen Lernklima das Kommunikations- und Kooperationsverhalten, die Gestaltung der Arbeitsprozesse und die Lernhaltigkeit der Arbeit. Somit ging es um den Einfluss auf einen komplexen Arbeitsbereich.

Die Umsetzung der Weiterbildungsbedarfe sowie die Begleitung der selbständigen Lernprozesse erfolgten nach den Bedarfsanalysen durch Fachexperten und Coachs der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen im Projekt. Die Weiterbildungseinrichtungen stellten jeweils einen Mitarbeiter dafür zur Verfügung, der innerhalb des Projekts eine Weiterbildung zum Lerncoach durchlaufen hatte. Die Lerncoachs sollten die ablaufenden Bildungsprozesse in den Unternehmen begleiten und unterstützen. Außerdem sollten sie Anfragen nach Fachexperten und Trainern vermitteln, entsprechend den erhobenen Bildungsbedarfen in den eigenen Weiterbildungseinrichtungen. In diesem Sinne wirkte das Projekt als eine Art *Bildungsagentur*, die beim Auffinden potenzieller Bildungsinteressen beratend und unterstützend tätig ist und zugleich die Ressourcen aus dem Netz der Weiterbildungsträger nutzt. Diese Struktur entspricht im Strukturmodell der Lehr-Lern-Beziehungen weitgehend dem *Vermittlungsmodell*.

Die Verständigung über die individuellen Lerninteressen, das Finden geeigneter Lernmethoden, die praxisnahe und selbstorganisierte Lernprozesse fördern, stellt für beide Seiten einen Lernprozess da, der im Projekt didaktisch strukturiert wurde. Das sollte zum einen durch die Weiterbildung der Coachs erreicht werden und zum anderen, indem in den Unternehmen Tutoren benannt wurden, die ebenfalls als Ansprechpartner für betriebliche Lernprozesse fungieren sollten und auch innerhalb des Projekts für diese Aufgabe gesondert vorbereitet wurden. Lerncoachs und Tutoren übten demnach Brückenfunktionen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen aus.

Durch diese strukturellen Interventionen beschränkte sich die Vermittlungsfunktion nicht auf den gegenseitigen Austausch über mögliche „Lernpartner“. In Form der aufzubauenden Scharnierstellen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsinstitution sollten Coach und Tutor in intermediären Rollen agieren, in denen sie gleichzeitig auf die Entwicklung der Lernkulturen in den Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen Einfluss ausüben.¹¹⁹

119 Vgl. ebenda.

Bedarfsanalysen

Die Bedarfsanalysen wurden durch die beteiligte Fachhochschule – einem Professor für Unternehmensführung – durchgeführt. Dazu gehörten Interviews mit den Geschäftsführern aus den Unternehmen und die Beantwortung eines Fragebogens, der die betriebswirtschaftlichen Parameter ermittelte. Ein Mitarbeiter aus dem am Projekt beteiligten Institut führte mittels eines Interviewleitfadens eine Lernrahmen- und -chancenanalyse durch. Die Interviews wurden extern ausgewertet und daraus Dossiers verfasst. Die Ergebnisse wurden dann durch die Projektleiterin mit den Informationen aus den Erstgesprächen verglichen. Aus der Summe der Analysen wurden Empfehlungen für Weiterbildungsangebote abgeleitet.

Weiterbildungsbedarfe sind ja nicht immer als kleinste zertifizierbare Größen umwandelbar, sondern sind ganz häufig ein punktuelles Bedürfnis: Das hat man schon gemacht und das will man nicht noch mal machen und das braucht man gar nicht, das empfindet man als Ballast. Man möchte nur den Kern haben, der wirklich wichtig ist für den Arbeitsplatz. Hier geht es also im Projekt darum, den Kern zu ermitteln, zu schauen, was der einzelne Mitarbeiter braucht. Es geht darum, Qualifizierungsbedarfe zu verbalisieren, also wirklich zu sagen, was wollen wir überhaupt. Auf der anderen Seite geht es darum, Unternehmensanalysen durchzuführen bezüglich lernförderlicher Rahmenbedingungen in den Unternehmen. Also wirklich zu gucken: Wie geht die Firma eigentlich mit solchen Zielen um, wie findet informelles Lernen, Lernen nebenbei oder auch strukturiertes Arbeiten statt?¹²⁰

Aus den Bildungsbedarfsanalysen wurde deutlich, dass vor allem Themen wie Konfliktmanagement, Beschwerdemanagement, Kundenorientierung, Verhandlungsführung und Motivation als notwendige Qualifizierungsthemen angesehen wurden. Fachliche Themen bezogen sich auf IT-Themen aller Art.

Beratung

Die Ergebnisse der betriebswirtschaftlichen Bedarfsanalyse sind den Unternehmen komplett zur Verfügung gestellt worden. Die Ergebnisse der Lernrahmen- und Chancenanalyse und daraus abgeleitete Empfehlungen wurden in einem Beratungsgespräch mit dem jeweiligen Geschäftsführer durchgesprochen. In diesen Gesprächen konnten die Bedarfe weiter angepasst werden. Der Geschäftsführer entschied danach, welche Weiterbildung sofort durchgeführt wird und welche eventuell später erfolgen kann.

Eine weitere Feinabstimmung wurde dann mit den Mitarbeitern vorgenommen, wobei der Bildungsbedarf entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Zielen konkretisiert wurde.

120 Aus Interviewprotokoll (1).

Weiterbildung in den Unternehmen

Die Weiterbildung in den Unternehmen sollte die individuellen Lernbedarfe mit den unternehmensspezifischen Aufgaben verbinden. Es wurden entsprechende Methoden ausgewählt, Zeitstrukturen festgelegt und kompetente Dozenten gesucht. Die Qualifizierungen am Arbeitsplatz erfolgten zumeist in einer seminaristischen Form, in der vor allem konkret umsetzbares Wissen vermittelt wurde. Durch die konkrete Anwendung im Arbeitsprozess sollten die Selbstlernkompetenzen der Mitarbeiter aktiviert werden. Eine Erprobung des APO-Konzeptes, welche in der Kooperation mit dem Institut möglich gewesen wäre, hat nicht stattgefunden.

Es hat sich im Laufe des Projektes gezeigt, dass da kein Bedarf bei den Unternehmen war, das so umzusetzen, wie wir uns das gedacht haben. Der Wunsch der Unternehmen war nicht, so eine längerfristige Weiterbildung durchzuführen, eher am konkreten Bedarf zu arbeiten, jetzt bestimmte Funktionen in Excel zu lernen.¹²¹

Unternehmensübergreifende Weiterbildung

Neben den individuellen Weiterbildungsangeboten wurden sogenannte Netzwerkveranstaltungen durchgeführt. Hierzu wurden verallgemeinerbare Bedarfe zusammengeführt. Dies erfolgte zum einen aus Kostengründen, zum anderen sollte den Teilnehmern ein Erfahrungsaustausch ermöglicht werden. So kamen Geschäftsführer und Mitarbeiter aus unterschiedlichen Firmen zu unterschiedlichen Themen zusammen. In den gemeinsamen Treffen wurde an den aktuellen Fragestellungen unter anderem mit der Methode der kollegialen Beratung gearbeitet. Mit den Mitarbeitern wurden Seminare durchgeführt, für die Geschäftsführer gab es fünf Treffen zu den Themen Konfliktmanagement, Zeitmanagement, Verhandlungsführung, Mitarbeitermotivation und Marketing.

Darüber hinaus wurden den Geschäftsführern Veranstaltungen angeboten, in denen sie Methoden für die Reflexion und Moderation ihrer Organisation erlernten (Teamlernen, Reflecting Team, Kollegensupervision).

Das ist auf der inhaltlich-fachlichen Seite sehr gut gelungen; vom Organisatorischen, jetzt kommt der Abstrich, hat das mit den Mitarbeitern auch wunderbar geklappt, aber bei den Geschäftsführern hatten wir ein extremes Problem, unterschiedliche Geschäftsführer zu einem Punkt und zu einem Thema zusammenzubringen. Es haben auch alle Geschäftsführer gesagt, dass sie selber nicht in ihrer Firma weitergebildet werden wollen. Da gab es eine große Diskrepanz. Die, die Veranstaltung besucht haben, waren super zufrieden, hätten das gern öfter gemacht, bekamen das aber auf der anderen Seite terminlich nicht auf die Reihe. Es kamen dann Absagen wegen Alltagsgeschichten, dass die Geschäftsführer da nicht rauskamen. Die Geschäftsführer hatten auch individuelle Fortbildungen. Da hatten wir

121 Aus Interviewprotokoll (3).

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

zwar auch etliches Rumgeschiebe, aber nach vier oder fünf Terminveränderungen ist es schon zustande gekommen.¹²²

Tutoren

Die Tutoren sollten zum einen eine Verbindung, einen „Brückenkopf“ zum Unternehmen gewährleisten, indem sie als Ansprechpartner fungieren, zum anderen sich für das Thema Weiterbildung in den Unternehmen verantwortlich fühlen und es verstärkt in die Unternehmen hineinragen. Die Tutoren wurden von den Geschäftsführern bestimmt; hier spielte in der Regel das Vertrauensverhältnis zum Mitarbeiter eine wesentliche Rolle. Sie sollten in Schulungen für das Thema Weiterbildung sensibilisiert werden und sich methodische und fachliche Kompetenzen aneignen, damit sie als „Experten für Lernen“ lernhaltige Prozesse in den Unternehmen wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren können. Dabei ging es vor allem um die Themen „Organisation von Weiterbildung“, „Wie können Bedarfe umgesetzt werden?“ und „Wie kommt man zu Bedarfen?“

Die Tutoren fanden dann den Austausch untereinander auch wieder sehr fruchtbar, aber das hieß dann nicht, dass sie das nächste Mal auch kommen. Auch da war wieder Arbeitsalltag. Wir haben es nicht hinbekommen, daraus eine durchlaufende Veranstaltung zu machen.¹²³

Tutoren als Ansprechpartner für das Projekt und als Brückenkopf zum Unternehmen zu installieren erscheint zwar sinnvoll, die Verantwortung für Unternehmensentwicklung und Personalentwicklung bleibt aber in erster Linie bei den Geschäftsführern und hängt davon ab, inwieweit diese sich als Impulsgeber für Veränderungen verstehen.

Weiterbildung für Lerncoachs

Momentan haben wir verstärkt diese wirklich fachlichen Kompetenzen im Bereich Bildungsorganisation, aber wenn es dann wirklich darum geht, auch stärker mit den Unternehmen selbst zusammenzuarbeiten, auch da Veränderungsprozesse umzusetzen, da würde ich sagen, fehlen der Masse der Bildungsdienstleister noch die Kompetenzen.¹²⁴

Dem Defizit an Beratungskompetenzen sollte im Projekt entgegengewirkt werden. Dafür wurde für die Vertreter aus den teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen eine Lerncoach-Ausbildung konzipiert. Für die Auswahl der Lerncoachs stellte das Projekt fachliche, soziale und methodische Kriterien zusammen, welche für die Eignung und Motivation der Mitarbeiter vorteilhaft erschienen. Hinter dem Konzept der Coach-Ausbildung stand der Gedanke, ein Umdenken von den traditionellen Lehr- und Lernformen hin

122 Aus Interviewprotokoll (1).

123 Ebenda.

124 Aus Interviewprotokoll (3).

zur Beratung und Begleitung von selbstorganisierten Lernprozessen anzustoßen. Die Förderung von Beratungskompetenzen bei einzelnen Mitarbeitern der Weiterbildungseinrichtungen sollte auch bewirken, dass diese als Multiplikatoren fungieren, neue Lehr- und Lernmethoden in die eigenen Einrichtungen tragen und verbreiten und dass sie somit etwas zur Veränderung des traditionellen Lernverständnisses und zur Gestaltung einer neuen Lernkultur in den Weiterbildungseinrichtungen beitragen. Nach der absolvierten Lerncoach-Ausbildung hatten die Coachs in einer Art Praktikum die Möglichkeit, ein Unternehmen im Rahmen des Projekts selbst zu betreuen. (Im Projekt war ein Teil des Budgets für diese Phase vorgesehen.) Dafür sollten sie selber weitere Unternehmen akquirieren, in den Unternehmen den Bildungsbedarf ermitteln und Lösungsvorschläge für geeignete Lernsettings erbringen.

Das heißt also, derjenige geht zu der Firma hin, macht sich dort bekannt und ist dann für alles, was um den Lernprozess geschieht, zuständig, an den Formen von Terminvereinbarungen, wann passt es am besten in ihren Arbeitsablauf rein, brieft den Trainer, der dann also den Fachinput macht, prüft die Unternehmensstruktur und was ist da bisher gelaufen, oder vielleicht läuft noch eine zweite Weiterbildung, mit der die verzahnt werden soll, nimmt auch Kontakt mit den Lernenden auf und stellt sich auch denen als Ansprechperson vor. Sollte jetzt zum Beispiel der Lernende in seiner Selbstlernphase Probleme mit dem Zeitmanagement haben, zum Beispiel sein Pensum nicht bringen, ist er dann Ansprechpartner und persönlicher Coach auf den Lernprozess bezogen. Einfach wirklich im Gespräch zu gucken, wie kann derjenige das jetzt auch ganz gut in Griff kriegen.¹²⁵

Es wurde zwar versucht, die Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen an die Aufgaben und Methoden eines Lerncoachs heranzuführen, allerdings war die Fähigkeit und Motivation zur Umsetzung von beratungsgeleiteten Lernprozessen bei den einzelnen Coachs unterschiedlich ausgeprägt. Es war kaum die Bereitschaft erkennbar, selbständig auf Unternehmen aktivierend zuzugehen und in der Alltagswelt Lehr- und Lernsituationen beratend zu begleiten und zu gestalten. Die Aktivitäten der Lerncoachs verblieben zum großen Teil auf der Ebene der Vermittlerfunktion von Weiterbildungsexperten und eines Abfragens der erfolgten Weiterbildungsaktivitäten nach Zufriedenheitsgraden. Dies wurde zudem oft per Telefon oder Internet abgewickelt. Die Möglichkeit für die Weiterbildungseinrichtungen, selbständig Unternehmen zu akquirieren und den Beratungsprozess zu gestalten, wurde von den Lerncoachs nicht aufgegriffen. Das mag zum einen daran liegen, dass hier der Mut oder die Motivation zum Ausprobieren der Kenntnisse aus der Lerncoach-Ausbildung zu gering war oder dass die erforderlichen Kompetenzen noch nicht ausreichend vorhanden waren; zum anderen daran, dass der Beratungs- und Reflexionsansatz als Teil eines Lernprozesses nicht verstanden wurde.

125 Aus Interviewprotokoll (1).

3. Funktion

Der Diskurs über die zukünftige Funktionsfähigkeit beruflicher Weiterbildung führt zu einer Auseinandersetzung bezüglich ihrer eigenen Funktionsbestimmung. Diese Auseinandersetzung muss über die Ebene der eigenen Organisation hinausgehen und entsprechend die verschiedenen organisationalpolitischen Dimensionen, den ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen, die Weiterbildungseinrichtungen und die Aneignungsstrukturen und Lernmilieus einbeziehen.

Orientierung an Funktionssystemen und Veränderung des Funktionsverständnisses

SCHÄFFTER beschreibt Funktionssysteme¹²⁶ als Sinnsysteme, aus denen sich der operationale Bezug von Organisationen bestimmen lässt.

Institutionen lassen sich als Ergebnis funktionaler Differenzierung beschreiben, in der spezifische Funktionssysteme zur Programmierung ihrer Aufgaben besondere Organisationen als „Institutionalformen“ herausbilden.“¹²⁷

Organisationen können Schnittstellen für mehrere Funktionssysteme darstellen; in ihren strukturellen Koppelungen entwickeln sie unterschiedliche Beziehungsstrukturen zu ihrer spezifischen gesellschaftlichen Umwelt bzw. drückt sich in ihnen die jeweilige Autonomie eines Funktionssystems aus.¹²⁸

Weiterbildungsorganisationen orientieren sich vor allem am Funktionssystem „Erziehung“ und stehen immer in engem Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, für die sie in der Regel Lerndienstleistungen erbringen. In der beruflichen Bildung geht es vordringlich um die Veränderung der Beziehung zwischen Weiterbildungssystem und Wirtschaftssystem – unter der Maßgabe, dass „Wissen“ nunmehr zum wichtigen, wenn nicht gar wichtigsten Produktionsfaktor heranwächst und neben Prozessen der Wissensvermittlung Wissensmanagement erforderlich wird (vgl. Kap. 1). Im gesellschaftlichen Transformationsprozess erfährt Lernen dann eine wachsende Bedeutung in der Form, dass Lernen und Arbeit im Funktionssystem „Wirtschaft“ zunehmend zusammenfallen. Demnach müssen Lernprozesse verstärkt mit unternehmerischen Prozessen zusammengeführt werden (vgl. Kap. 5). Entlang der Frage, welche Unterstützungsstrukturen für Wissensmanagementprozesse erforderlich werden, wurde auch ersichtlich: Es muss sich das Funktionsverständnis im Bereich der Weiterbildungseinrich-

126 Vgl. Schäffter 2001, S. 49. Dazu zählen das Religionssystem, das politische System, das Rechtssystem, das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem und das Erziehungssystem.

127 Ebenda, S. 45.

128 Vgl. ebenda, S. 44ff.

tungen verändern, indem sich der Stellenwert der beruflichen Bildung vom Lerndienstleister zum Unterstützer der Organisation von unternehmensspezifischen Lernprozessen verändert. Fraglich erscheint hierbei, ob in Wissensmanagementprozessen die dem Erziehungssystem zugeordnete Leitdifferenz „Lob/Tadel“ bzw. „richtig/falsch“ noch angemessen erscheint.

Nunmehr soll geklärt werden, welchen Beitrag das Projekt zur Klärung der Veränderung struktureller Bezüge innerhalb des Funktionssystems übernimmt – Veränderungen, die sich an der Verschiebung von der Wissensvermittlung zum Wissensmanagement festmachen lassen. Die Frage ist, inwieweit die Projektaktivitäten dazu beitragen, dass sich das Funktionsverständnis für notwendige Lernprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen verändert und inwieweit die Einrichtungen und Unternehmen Lernen anders legitimieren oder Lernprozesse in ihren Zielen neu begründen und präzisieren.¹²⁹

Die Modellförderung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg unterstützt als bildungspragmatische Anforderung innovative, nachhaltige und übertragbare Projekte in der Arbeitsmarktpolitik. Dabei baut man auf die Entwicklung innovativer Konzepte in der beruflichen Bildung und auf die Entstehung von Netzwerken, die alle relevanten Partner einbeziehen. Das Projekt entsprach diesem Anspruch durch seine Zielformulierung: innovative Lernmethoden in der Berufspraxis exemplarisch umzusetzen und zur Netzwerkbildung der Bildungsträger beizutragen.

Aufbau von Lernkulturen in Unternehmen und Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter als Funktionsbestimmung von Weiterbildungseinrichtungen

Der Übergang von der Wissensvermittlung in Weiterbildungsveranstaltungen zur Gestaltung von Wissensmanagement in Unternehmen als neue Funktionsbestimmung der betrieblichen Bildung bedarf eines veränderten Lernverständnisses auf beiden Seiten. Dieser Wandel ist als Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis von Weiterbildungseinrichtungen zu betrachten (vgl. Kap. 4) und beinhaltet u. a., dass neben reproduktiven auch reflexive Lernformen zur Anwendung kommen, sowie eine Perspektivverschiebung von der Anbieter- zur Nutzerseite. Im Projekt sollte dieser Perspektivwechsel durch innovative Wege in der Personal- und Lernkulturentwicklung realisiert werden. Die Innovationen bezogen sich vor allem auf Fragen der Bildungsplanung und Umsetzung, die durch Bedarfsanalysen und den Abgleich zwischen Qualifikationsanforderungen und vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter realisiert wurden. Dadurch wurden Qualifikationsdefizite identifizierbar, die

129 Vgl. Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

in der anschließenden Entwicklung von Qualifizierungsangeboten am Arbeitsplatz oder in unternehmensübergreifenden Veranstaltungen berücksichtigt wurden. Somit kann eine Hinwendung zur Nutzerperspektive registriert werden, die jedoch weiterhin in einer angebotsorientierten Perspektive aufging.

Durch aktivierende Netzwerkbildung mit anderen Weiterbildungseinrichtungen sollte eine Infrastruktur angeregt werden, die Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit der Weiterbildungskonzepte gewährleistet.

Ja, der Grundgedanke war ja eigentlich so dieser Verbreitungsgedanke: Wie kann man Weiterbildung in den KMU umsetzen?, dass das quasi über den Coach in seine Einrichtung kanalisiert wird und darüber dann eine größere Bereitschaft da ist, so vernetzt weiterzumachen.¹³⁰

Das Netzwerk, welches durch das Projekt ins Leben gerufen wurde, hatte neben der Multiplikatorenfunktion die Funktion, die gesammelte Kompetenz aus den Bildungseinrichtungen für Beratung und Weiterbildung im Unternehmen zur Verfügung zu stellen. Ziel war, für Bildungsbedarfe, die in den Unternehmen ermittelt wurden, schnell und unkompliziert entsprechende Fachleute bereitstellen zu können.

Inwieweit kamen nun im Projekt reflexive Lernformen zum Einsatz? Dazu kann konstatiert werden, dass diese Lernformen in den Weiterbildungsveranstaltungen zum Teil zum Einsatz kamen bzw. vermittelt werden sollten. Das Funktionsverständnis verblieb allerdings auf die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen beschränkt. Hierin kann auch der Grund dafür gesehen werden, dass die Coachs und Tutoren ihrer Rolle nicht gerecht wurden, eine reflexive Lernkulturentwicklung zu unterstützen, in der auch die Unternehmenskulturen selber zum Lerngegenstand werden.

4. Reflexion

Es wurde die Lernkulturentwicklung als Voraussetzung und Ergebnis einer reflexiven Organisationsentwicklung in seiner Funktionsbestimmung herausgestellt. Unter dem Aspekt der reflexiven Systemreferenz¹³¹ soll weiter verfolgt werden, inwieweit und auf welche Weise

- dem Projekt reflexive Strukturen ermöglicht haben, die eigene Kultur zum Diskussionsgegenstand werden zu lassen,
- das Projekt als intervenierende Organisation zur Entwicklung und Verstärkung von reflexiver Selbstvergewisserung im eigenen Funktionsbereich integrativ betragen konnte und

130 Aus Interviewprotokoll (1).

131 Vgl. Schäffter/Hilliger/v. Kuchler 2003.

- die Lernkulturen in den Unternehmen zum Gegenstand der Untersuchung und Gestaltung wurden.

Durch Beratung, Weiterbildung und Vernetzung sollte zur Lernkulturentwicklung beigetragen und in KMU und Weiterbildungseinrichtungen entsprechende Lerninfrastrukturen entwickelt und umgesetzt werden. Beim Aufbau der Lerninfrastruktur in den angestrebten Wirkungsbereichen ging es um eine Verknüpfung unterschiedlicher Lernformen, indem Kontexte des arbeitsplatzbezogenen Erfahrungslernens mit thematischer Wissensvermittlung verbunden wurden. Es wurde außerdem eine intermediäre Strukturverknüpfung verfolgt, in der bislang getrennte Lernorte und Wissensbereiche einrichtungübergreifend aufeinander bezogen und situativ zusammengeführt wurden. Durch die Vernetzung sollten Organisationsstrukturen etabliert werden, die durch lockeres Verknüpfen der eigenständigen und differierenden Bereiche zu einer für alle Beteiligten vorteilhaften Beziehungsstruktur führen.¹³²

KMU

Als Reflexionsinstrumente kamen in den Unternehmen Bedarfsanalysen und Beratungsgespräche zum Einsatz. In den Bedarfsanalysen wurden die betriebliche Situation und die Rahmenbedingungen für Lernmöglichkeiten in den KMU mittels quantitativer und qualitativer Methoden ermittelt und den Geschäftsführern in Beratungsgesprächen als Reflexionsanlass für Organisations- und Personalentwicklung zur Verfügung gestellt. Die individuellen und arbeitsplatznahen Weiterbildungsangebote dienten den Unternehmen als Instrumente der Personalentwicklung. Ein Mitarbeiter (Tutor) sollte als Ansprechpartner und Motor für Weiterbildung in den Unternehmen fungieren und somit die strukturelle Verbindung zum Projekt gewährleisten sowie nachhaltig Lernbedarfe im Unternehmen ermitteln und koordinieren. Die Lerncoachs aus den Weiterbildungseinrichtungen sollten die Bildungsbedarfe als Anschlussstellen für Bildungsangebote aufgreifen und die Lernprozesse am Arbeitsplatz begleiten. Für die Umsetzung einer strategischen Entwicklung einer Lernkultur ist jedoch erforderlich, dass die Unternehmen diesen Weg als lernförderlich erfahren und annehmen, die Fähigkeit entwickeln, sich auf offene Prozesse einzulassen, und die eigene Verantwortung für ihren Lernprozess erkennen und tragen. Indem die Rolle von Coach und Tutor auf die Ermittlung von Lernbedarfen und die Vermittlung von Lehrenden beschränkt blieb, wurde die Lernkultur in den Unternehmen weder weiter thematisiert noch als Anlass zur Veränderung genommen.

132 Ebenda.

Weiterbildungseinrichtungen

Unter der Perspektive Organisationsentwicklung stellten die Projektaktivitäten Versuche dar, unterschiedliche didaktische und organisatorische Handlungsebenen in den Weiterbildungseinrichtungen zu integrieren. In der Coach-Ausbildung ging es um die Vermittlung von Beratungskompetenz. Durch das Zusammenführen der Mitarbeiter (Coachs) aus den Weiterbildungseinrichtungen wurde ein Erfahrungsaustausch zur Reflexion der Weiterbildungsstrategien, didaktischer Konzepte und Methoden in der betrieblichen Erwachsenenbildung in den Einrichtungen ermöglicht.

Die Coach-Ausbildung ist eine exemplarische Möglichkeit der Personalentwicklung, in der die Mitarbeiter für Beratung und neue Lernformen in Unternehmen sensibilisiert und weitergebildet werden. Der Grundgedanke dieser Ausbildung ist der Verbreitungsgedanke, nämlich dass der Coach Beratung als reflexive Lernmöglichkeit in die Weiterbildungseinrichtungen kanalisiert und über das Projektende hinaus nachhaltig etabliert. Dass die Coachs in den eigenen Weiterbildungseinrichtungen als Multiplikatoren wirken, ist ein wünschenswerter Vorgang. Die Zusammenführung der Mitarbeiter aus unterschiedlichen Einrichtungen förderte den Aufbau einer einrichtungsübergreifenden und netzwerkförmigen Infrastruktur. Ihr Engagement und ihre Einflussmöglichkeiten, in den Weiterbildungseinrichtungen Veränderungen zu bewirken, waren jedoch begrenzt: Die Veränderung der strukturellen Voraussetzungen und Entwicklung von Beratungskompetenzen in den Weiterbildungseinrichtungen setzt Organisationsentwicklungsprozesse in den Einrichtungen selbst voraus, d. h. dass Weiterbildungseinrichtungen diese Veränderungsanforderungen, die einen notwendigen Paradigmenwechsel anzeigen, überhaupt als solche wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren.

Mitarbeiter können Irritationen auslösen, Veränderungen gestalten und Verständigungsprozesse in Gang setzen. Veränderungsprozesse auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung stehen und fallen aber damit, inwieweit die Leitungsebene in ihrer Rolle als Führungskraft diese Veränderungsprozesse mit trägt, ermöglicht bzw. in verantwortlicher Position organisiert.

Selbstthematizierung und Reflexion des Projekts

Teambesprechungen sowie Treffen mit den Coachs der Weiterbildungseinrichtungen und den Tutoren aus den KMU dienten der Projektorganisation und ermöglichten eine Reflexion des Projektverlaufes. Wegen der geringen Mitarbeiterzahl im Projekt wurden anstehende Probleme zeitnah im Arbeitsprozess thematisiert. Es konnten jedoch im Projektverlauf kaum Veränderungen vorgenommen werden. Die Erfahrungen, die das Projektteam sammelte, stehen aber der Weiterbildungseinrichtung zur Verfügung und können über

das Projektende hinaus bei der Planung und Gestaltung der Beratungs- und Weiterbildungsaktivitäten in Unternehmen berücksichtigt werden.

Reflektiert und dokumentiert wurden der Projektverlauf, seine Erfolge und seine Schwierigkeiten in den Projektberichten, auf der Webseite des Projekts, in regelmäßig erscheinenden Newslettern, in der Presse und auf Veranstaltungen.

Rückkopplung in der projekttragenden Einrichtung

Das Projekt trug intern zur Entwicklung von Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter bei und half Organisationsstrukturen aufzubauen, die nach Projektende in der Organisation zur Installierung derartiger Dienstleistungen beitragen können.

Wie es in der Einrichtung wahrgenommen wird, das ist etwas schwieriger. Das hat aber auch etwas mit der komplizierten Struktur der Organisation zu tun. Es gibt mehrere Firmen, aber alle gehören zu der Holding. Es gibt die Wahrnehmung, das ist ein interessantes Projekt. Die Projektleiterin transportiert das auch nach oben. Wie bei jedem Projekt ist es schon so, dass es natürlich Auswirkungen auf die eigene Organisation hat. Das war also auch wirklich Ziel, neue Dinge auszuprobieren und die positiven Geschichten dann auch wirklich in die Organisation hineinzutragen und auch die Organisation zu verändern. Als Quintessenz wird also jetzt der Lernberater als Weiterbildung überall angeboten, als Weiterbildung für uns erst mal, also dass wir mehr in die Lernberatung gehen. Weil es geht ja um einen Paradigmenwechsel. Wir haben auch intern mehrere Projekte und haben also zwischendurch immer geguckt: Wo sind die Schnittmengen und wo kann das eine Projekt von dem anderen profitieren? Wir haben auch Erfahrungen aus diesem Projekt genutzt, um individuelle Angebote zu machen.¹³³

Die Einrichtung wird demnach das Konzept der Beratung von Unternehmen und der Individualisierung von Weiterbildungsangeboten als ständiges Angebot für Unternehmen beibehalten und mit neuen Angeboten verknüpfen.

Unterstützungsstrukturen im ordnungspolitischen Rahmen

Im Sinne der Nachhaltigkeit stand die Frage, inwieweit die Entwicklungsprozesse, die im Projekt verfolgt wurden und die eine wirtschaftliche Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt befördern sollten, durch Unterstützung und Intervention seitens ordnungspolitischer Rahmenbedingungen gefördert wurden.

Im Projekt wurden innovative Methoden erprobt, die neue Lern- und Passungsstrukturen im und zum Feld der Nutzer (KMU) erzielen sollten. Die Suche nach geeigneten Methoden und Strukturen setzt Veränderungsprozesse bei den Weiterbildungsträgern und Unternehmen voraus, die im Projektverlauf zwar angestoßen werden konnten, in ihren zeitlichen Dimensionen jedoch verstärkt Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten erfordern, sollen sie

133 Aus Interviewprotokoll (4).

in eine kontinuierliche und somit nachhaltig wirksame Entwicklung münden. In diesem Sinne wäre es vorteilhaft, wenn Fördermaßnahmen von vornherein Unterstützungs- und Austauschmöglichkeiten gewährleisten. Dazu zählen verstärkte Kooperation und Beratungsdienstleistungen u. a. durch wissenschaftliche Begleitung, als Instrumente der Praxisforschung oder als Konstrukte, mittels derer in Parallelprojekten mit ähnlichen Inhalten verschiedene Bildungsträger ihre Erkenntnisse austauschen und im reflexiven Prozess Ergebnisse sicherstellen und weiterverfolgen können. Das bedeutet auch, dass im Projektverlauf Erfahrungen, die bei der Erprobung neuartiger Konzepte gesammelt wurden, flexibel umgesetzt werden können, damit ein kontinuierlicher Veränderungsprozess erst möglich wird.

Derartige Unterstützungsmaßnahmen waren vom Projektgeber kaum vorgesehen. In der Projektanlage wurde deutlich, dass die Entwicklung von lernförderlichen Kulturen nicht als ein gemeinsames Suchen nach neuen Lernformen und -strukturen verstanden und umgesetzt wurde. Restriktive Maßnahmen wirkten sich eher hinderlich aus, indem kaum konzeptionelle Veränderungen in der Projektzeit bewirkt werden konnten.

2.2.4 *Zentrale Einsichten und Ergebnisse*

Anhand einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse unter dem Fokus Organisationsentwicklung als komplexe Wahrnehmung pädagogischer Organisation erfolgte die Beschreibung der Projektvorhaben im Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ über die Analyse der Konstitutionsbedingungen des Projekts und der Projektbeteiligten (Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen), die Bestimmung des Leistungsprofils innerhalb unterschiedlicher Ausdifferenzierungen von Lerndienstleistungen, die Beschreibung der Funktion des Projekts innerhalb des Funktionssystems Weiterbildung, in seiner intermediären Rolle zu anderen Funktionssystemen und über das Aufzeigen von Selbst- und Systemreflexionsprozessen in den pädagogischen Handlungsfeldern. Die Untersuchung folgte den zentralen Fragen,

1. inwieweit das Projekt die Verbesserung des Wissensmanagements in den Unternehmen und die Entwicklung der dazugehörigen Lernstrukturen in Unternehmen als Unterstützungsaufgabe aufgegriffen hat bzw. wie im Projekt entwicklungsbegleitende Unterstützung in Veränderungssituationen ermöglicht und in kontextspezifische und individualisierbare Lernanlässe übersetzt wurde,
2. wie das Projekt die Entwicklung neuer Lernformen und Räume auch als intermediären Prozess zwischen Bildungsträgern und Unternehmen gestaltet, und schließlich

3. ob im Projekt die angestrebten Veränderungen zum Anlass von Organisations- und Personalentwicklungsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen selbst wurden.

Zu 1) Konnten die Projektaktivitäten eine entwicklungsbegleitende Unterstützung von Unternehmen ermöglichen bzw. zur Entwicklung neuer Lernformen und -räume in den Unternehmen beitragen?

Die Projektaktivitäten gegenüber den Unternehmen waren:

- Analyse der Lernbedingungen in den Unternehmen und der Lernbedarfe der Mitarbeiter
- Lernberatung als informative Beratung und zur Abstimmung der Bildungsinhalte und -veranstaltungen
- Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in den Unternehmen und in unternehmensübergreifenden Veranstaltungen
- Qualifizierung der Tutoren (innerbetriebliche Ansprechpartner für Weiterbildungsfragen) für weiterbildungsrelevante Themen

Im Vorfeld der zu organisierenden Lernprozesse wurden in den Unternehmen Bedarfs- und Lernfeldanalysen durchgeführt und dadurch die vorherrschenden Bedingungen für Lernen und die spezifischen Bildungsbedarfe in den Unternehmen ermittelt. Das vorrangige Ziel war, die zu vermittelnden Lernziele in Übereinstimmung mit den aktuellen Anforderungen aus den Unternehmen zu bringen. Die analysierten unternehmensspezifischen Lernbedarfe wurden von den Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen in Lernangebote überführt, welche den Geschäftsführern in einem Beratungsgespräch unterbreitet wurden. Die Geschäftsführer konnten sich für oder gegen die angebotenen Bildungsmaßnahmen entscheiden.

Die Lernziele, die entsprechend der Bildungsbedarfsanalyse in den Bildungsangeboten erreicht werden sollten, wurden vorwiegend in seminaristischer Form vermittelt. Dies geschah sowohl arbeitsplatznah in den jeweiligen Unternehmen als auch in unternehmensübergreifenden Veranstaltungen, auf denen Mitarbeiter oder Führungskräfte aus den beteiligten Unternehmen zusammengefasst wurden. In diesen Veranstaltungen sollte auch unter den Kollegen aus den unterschiedlichen Unternehmen der Erfahrungsaustausch angeregt werden. Die Qualifizierungen am Arbeitsplatz galten vorrangig den Themen, die mit den spezifischen Arbeitsaufgaben verbunden werden können. In den übergreifenden Veranstaltungen ging es hauptsächlich um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die u. a. im Zusammenhang mit den Themen Konfliktmanagement, Motivation oder Beschwerdemanagement standen.

Zusammenfassend kann die Frage nach der Entwicklung neuer Lernformen dahingehend beantwortet werden: Das pädagogische Grundkonzept

blieb weitestgehend den tradierten Verhaltensweisen und Strukturen eines rein angebots- und qualifizierungsorientierten Lernens verhaftet. Im Rahmen traditioneller Bildungsvorstellungen wurden jedoch bezüglich der Entwicklung und Gestaltung der Lernangebote Variationsmöglichkeiten ausgelotet. Innerhalb einer Bildungsorganisation, die angebotsorientiert ausgerichtet ist, stehen die Orientierung der Bildungsinhalte an den Bedarfen der Unternehmen und die Gestaltung praxisnaher Lernprozesse für innovative Veränderungen im Bildungskonzept. Die Umsetzung der Weiterbildungsbedarfe erfolgte kurzfristig, in individueller Wissensvermittlung oder in Netzwerkveranstaltungen. In diesem Sinne kann man eher von einem unternehmensorientierten Bildungsdirektmarketing in der Organisation von Bildungsangeboten sprechen.

Entsprechend handlungsleitenden Leitvorstellungen werden im Direktmarketing Dienstleistungen besser an und mit dem Kunden abgestimmt bzw. es finden deren Wünsche mehr Berücksichtigung. Die Lerndienstleistung konzentriert sich zudem auf Wissensvermittlung und weniger auf die Gestaltung reflexiver Lernprozesse. Die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit, die nach SCHÄFFTER zu reflexiver Handlungsfähigkeit gesteigert werden muss,¹³⁴ hat das Projekt in Ansätzen angestrebt; es stieß aber in seiner strukturellen und lernhaltigen Anlage an konzeptionelle Grenzen: Wissensvermittlung selbst war das leitende Konzept im Umgang mit der Entwicklung reflexiver Kompetenzen. In den Netzwerkveranstaltungen konnten die Geschäftsführer z. B. die Methode der kollegialen Beratung kennenlernen und erproben. Spezifisch reflexive Lernprozesse waren in der Projektanlage nicht enthalten – Lernprozesse etwa, in denen das Wissen, die Kompetenzen oder Ressourcen der Mitarbeiter und die Lern- und Arbeitsstrukturen in den Unternehmen gemeinsam erschlossen würden und in denen die Unternehmenskulturen und -praktiken im Umgang mit wahrgenommenen Veränderungen als strukturelle Deutungen, Probleme und Handlungsoptionen im Unternehmen bearbeitbar würden, die dann den Ausgangspunkt für partizipative Veränderungsprozesse bilden. Die Bildungs- und Lernbedarfsanalysen wurden so nicht Ausgangspunkt für zu gestaltende organisationale Lernprozesse in den Unternehmen, vielmehr mündeten sie in Informationsgespräche über die aus den Analysen extern ermittelten „Befunde“.

SCHÄFFTER beschreibt ebendieses Problem, dass Pädagogen die Unbestimmtheit der Lernbedarfe und -ziele von Unternehmen und Beteiligten als mangelndes Wissen deuten und sie dann stellvertretend für diese definieren. So meine man etwa, den Soll-Zustand anhand einer externen Analyse des

134 Schaffter 2005, S. 182.

Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. „Hierbei übersieht man jedoch die subjektive Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse.“¹³⁵

In reflexiv angelegten Lernprozessen werden Bildungsbedarfe nicht von außen zugeschrieben. Die Analysen selbst sind Bestandteil reflexiver Lernprozesse, wobei die Lernbedarfe in kontextspezifischen Klärungsprozessen durch die Lernenden ermittelt werden. Hier kann „... Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen, sondern muss durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden“¹³⁶.

In diesem Sinne wurde das Projekt Konzept kaum der Anforderung an Entwicklungsbegleitung gerecht. Die handlungsleitende Strategie war auf Wissensvermittlung, nicht auf die Entwicklung einer lernförderlichen Unternehmenskultur ausgerichtet. Dies wird auch daran deutlich, dass die Umsetzung des APO-Konzeptes nicht erfolgen konnte. Das Konzept der *Arbeitsplatzorientierten Weiterbildung APO* entspricht in seiner Anlage dem Modell lernhaltiger Arbeitsformen, was bedeutet, dass Arbeitsprozesse als Lerngegenstand aufgegriffen werden. In einem entsprechenden Lernkonzept werden Lernräume geschaffen, in denen Mitarbeiter und Führungskräfte ihren Arbeitsplatz und das Unternehmen als einen Ort des Lernens erleben. Es ist unter den momentanen Voraussetzungen in kleinen Unternehmen nicht die Frage, *ob* Unternehmen eine Lernkultur entwickeln wollen, die lernhaltige Arbeitsformen einschließt, und entsprechende Lernräume und pädagogische Begleitung einfordern, sondern inwieweit es gelingt, durch Intervention diese Entwicklungen anzuregen.

Zu 2) Wie gestalteten sich die intermediären Prozesse zwischen den Bildungsträgern und Unternehmen?

Lernförderliche Arbeitskulturen setzen Lernmöglichkeiten und -räume in den Unternehmen voraus sowie Selbstorganisationskompetenzen der Mitarbeiter und Führungskräfte. Neue Lernkulturen in den Unternehmen können nur mit den Betroffenen und durch sie entstehen, ebenso wie die Entstehung von Lernkulturen als Ziel des Kooperationsprozesses zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen angesehen werden kann. Neue Lernkulturen sind gekennzeichnet durch dialogisches Vorgehen, in dem alle Beteiligten an den Lern- und Veränderungsprozessen partizipieren und diese aktiv mitgestalten. Pädagogische Weiterbildungsaktivitäten können hierbei als Reflexionshilfen und abgeleitete Unterstützungsangebote organisch in betriebliche und individuelle Lernprozesse einfließen.

Als innovative Strukturvariante der Entwicklung dialogischer Prozesse kann die Benennung von Coachs in den Weiterbildungseinrichtungen und

135 Schäffter 2001, S. 23.

136 Ebenda, S. 24.

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

Tutoren in den Unternehmen als Träger intermediärer Lernprozesse im Projekt angesehen werden. Es wird erkennbar, dass eine lernprozessbegleitende Unterstützung in beiden Rollen angelegt war. Gleichwohl haben die Mitarbeiter aus den Weiterbildungseinrichtungen in der Rolle des Coachs in der Projektlaufzeit Lernen weder als reflexiven Prozess erfahren noch als identitätsstiftend und handlungsleitend angenommen. Sie verblieben in ihren ursprünglichen pädagogischen Grundhaltungen und nahmen die angebotenen Strukturen und Möglichkeiten nicht wahr – wie etwa eigenständig auf Unternehmen zuzugehen, dort Bildungsbedarfsanalysen durchzuführen und im Kontakt mit den Geschäftsführern und Tutoren Lernprozesse zu begleiten. Ihr Rollenverständnis entspricht dem Lernkonzept im Projekt. Der Aufbau intermediärer Beziehungen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und den Unternehmen entwickelte sich gemäß dem Selbstverständnis, dass Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Dienstleistungsfunktion kundenorientiert agieren sollen. Die Coachs fungierten entsprechend mehr als Kontakthalter zu den Unternehmen und als Vermittler geeigneter Fachkräfte und weniger als Entwicklungsbegleiter, Moderatoren und Gestalter von Zielfindungs- oder Lernprozessen. Sie fühlten sich zuständig für die Entwicklung angebotsorientierter Lerndienstleistungen, die eine bessere Passung der Lernangebote mit den Lernbedarfen der Nutzer anstrebte, und blieben der didaktischen Struktur des aufgabenbezogenen Qualifizierungsmodells verhaftet, wobei die ermittelten Lernbedarfe zur Formulierung von Lernzielen und -inhalten herangezogen wurden.

In den Analysen wurden zwar Bedarfe und Lernsituationen ermittelt, sie wurden aber strategisch nicht als reflexiver Lernanlass und als Anlass für dialogische Prozesse zwischen Unternehmen, Mitarbeitenden und Bildungsanbietern ausgebaut.

Die Unternehmenskulturen standen im Projekt nicht als Ausgangspunkt einer Unternehmensentwicklung, in der Lernen zum gemeinsamen Entwicklungsprozess avanciert, zur Disposition.

Zu 3) Wurden die angestrebten Veränderungen als Anlass für Organisationsentwicklung in den Weiterbildungseinrichtungen aufgegriffen?

Mit dem Anspruch, in Unternehmen Strukturen und Kompetenzen aufbauen, die ermöglichen, Wissensmanagement aktiv zu gestalten, wurde nach passender Unterstützung gesucht, die Bildungsträger für bzw. mit den Unternehmen entwickeln können. Entwicklungsbegleitung sowie Gestaltung kooperativer Strukturen und offener Prozesse setzen in den Weiterbildungseinrichtungen strukturelle Veränderungen voraus; Lernbegleiter benötigen Lern- und Beratungskompetenzen, die einem veränderten Lern- und Rollenverständnis entsprechen. Die veränderten Anforderungen an Lernen implizieren Entwicklungsanforderungen an die Bildungsträger und deren Mitarbeitende.

Das haben sie auch in der Vergangenheit immer getan. Pädagogen sind mit dem Thema des lebenslangen Lernens vertraut: Sie sind selber fortwährend Lernende in ihren Wissensgebieten, in denen sie als Experten agieren, und sie erweitern ihre Vermittlungsmöglichkeiten, also ihr didaktisches und methodisches Handwerkszeug.

Soll Lern- und Entwicklungsbegleitung über eine aufgaben- und angebotsorientierte Lerngestaltung hinausgehen und kooperative, selbstorganisierte und reflexive Lernprozesse ermöglichen, setzt das einen Paradigmenwechsel im Lernverständnis der Lernbegleiter und somit paradigmatisches Lernen voraus. Somit stehen sie vor Entwicklungsanforderungen, die paradigmatisches Lernen und Strukturveränderungen einschließen. Für die damit einhergehende Personal- und Organisationsentwicklung auf der Seite der Bildungseinrichtungen benötigen diese ihrerseits Unterstützungsstrukturen.

Den Fakt berücksichtigend, dass Lehrende entsprechende Kompetenzen erst entwickeln und Lernerfahrungen sammeln müssen, sah die Projektanlage vor, dass die Coachs für ihre Aufgaben sensibilisiert werden. Die Projektteilnahme der Weiterbildungseinrichtungen wurde mit einer Weiterbildung der Mitarbeiter gekoppelt, in denen sie pädagogisches Handwerkszeug für die Begleitung von Lernprozessen und die Analyse von Bildungsbedarfen in den Unternehmen erwerben konnten. Gleichzeitig war es den Mitarbeitenden möglich, Anteile ihrer Arbeitszeit für die praktische Umsetzung der Lernanalysen und -begleitung in den Unternehmen zu verwenden. In diesem Sinne ebnete das Projekt den Weg für Personalentwicklung von Lehrenden und übte zugleich eine Interventionsfunktion aus. Intervention war dadurch möglich, dass sich Lehrende aus ihrem Alltagsverständnis von Lehren heraus mit neuen Aufgaben und Rollenbildern auseinandersetzen mussten. Dies führte jedoch nicht zu besagten paradigmatischen Veränderungen in der Gestaltung von Lernarrangements und Lernbeziehungen zwischen Bildungsträgern und Unternehmen.

Strukturelle Bemühungen im Projekt gingen in Richtung Netzwerkbildung, die zur besseren Vermittlung von Experten und zur Auslastung von Lernangeboten führen sollte. Die zu entwickelnden Strukturen sollten zur Entwicklung flexibler und bedarfsgerechter Angebote führen; sie mündeten allerdings nicht in Organisationsentwicklungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen selber.

Die Geschäftsführer der Weiterbildungseinrichtungen sahen die Möglichkeit, Aufträge zu akquirieren, sie nutzten die Teilnahme am Projekt aber nicht für eine Auseinandersetzung mit ihren Lernkonzepten bzw. mit erforderlichen strukturellen Veränderungen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Maßgeblich erscheint, dass weder vom Projekt noch von der projekttragenden und den teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen, noch von den übergeordneten politischen Akteuren und Akteurinnen die Anforderungskriterien einer offenen Lern- und Prozessbegleitung in allen Dimensionen er-

kannt, gefordert und gefördert wurden. Folgerichtig mündeten nach Projektende die Erfahrungen aus dem Projekt in ein Weiterbildungsangebot für Lerncoachs, anstatt in veränderte Konzepte und Strategien zur Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse in Unternehmen.

2.3 Zusammenfassende und schlussfolgernde Betrachtung

Exemplarisch wurden Entwicklungsvorhaben neuer Lernkooperationen zwischen Bildungsträgern und KMU vorgestellt – anhand einer nachvollziehenden Literaturanalyse und einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse in einem Modellprojekt, dass durch die Verfasserin wissenschaftlich begleitet wurde. Hieraus wurde ersichtlich, welche hohen Anforderungen im Zuge einer paradigmatischen Neuorientierung bezüglich der Herausbildung von Lernkulturen, die reflexives und alltagsnahes Lernen ermöglichen, auf die Bildungseinrichtungen und das Management von KMU zukommen.

Die Konzepte der bildungspolitisch agierenden Modellprojekte griffen die Anforderungen aus den strukturellen Wandlungsprozessen als Anlass zur Entwicklung neuer Lernformen, Strukturen und Kooperationsformen auf. Die Analyse erfolgte unter dem erkenntnisleitenden Interesse, inwieweit die Projekte dazu beitragen konnten,

- dass Unternehmensangehörige (Führungskräfte und Mitarbeitende) ihren Arbeitsplatz als einen Ort des Lernens erleben,
- dass Anforderungen in Veränderungsprozessen erkannt und als Lernprozesse gestaltet und
- dass Veränderungs- und Gestaltungskompetenzen gefördert werden.

Entsprechend der These, dass es dafür kontextspezifischer und reflexiver Lernprozesse bedarf, die auf ein handlungsbezogenes Lernen abzielen, wurden Unterstützungsangebote untersucht, die sich auf die Gestaltung kooperativer und ganzheitlicher Lernprozesse richten – teils für die individuelle Entwicklung einzelner Mitarbeiter, teils für die Gestaltung von teambezogenen Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozessen oder auch für Entwicklung ganzer Unternehmen.

Deutlich wurde: In den Entwicklungsprojekten wird mehrheitlich vom traditionellen Bildungsverständnis des Qualifizierens ausgegangen. Als Gemeinsamkeit konnte herausgestellt werden, dass arbeitsplatznahe Lernprozesse gefördert werden sollten, die sich an den unternehmens- und mitarbeiter-spezifischen Themen orientierten. Weitestgehend stand auch die Entwicklung selbstorganisierter Lernprozesse im Vordergrund. Die Unterschiede der jeweiligen innovativen Lernstrategien sind auf die jeweiligen Ziel- und Wir-

kungsrichtungen in den Modellprojekten zurückzuführen, aber auch auf die unterschiedliche erwachsenenpädagogische Orientierung an Formen des reproduktiven bzw. reflexiven Lernens.

2.3.1 *Kooperation als dialogischer Prozess*

In der Frage, wie ein Unterstützungssystem für KMU in einer koproduktiven Praxis zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen etabliert werden kann, ist davon auszugehen, dass Unternehmen von sich aus keine kooperative Beziehung zum Bildungsträger anstreben werden. SCHMIDT-LAUFF hat in ihren Untersuchungen ebenfalls darauf verwiesen, dass Unternehmen der Entwicklung kooperativer Beziehungen mit Bildungsträgern eher ablehnend oder abwartend gegenüberstehen.¹³⁷ Bildungsanbieter stehen somit zunächst vor der Aufgabe, Unternehmen für einen gemeinsamen Prozess zu öffnen, der sich auf die Entwicklung lernförderlicher Lernkulturen bezieht. Hierfür empfiehlt SCHMIDT-LAUFF den Aufbau eines „Kooperationsmarketing“, das transaktionsarme, vertrauensvolle, langfristige Beziehungen zwischen den Unternehmen und Bildungsträgern aufbaut. Ausgehend von der hervorgehobenen Notwendigkeit, dass Lerndienstleistungen verstärkt kooperativ und im Dialog entwickelt werden müssen, konkretisieren sich unterschiedliche Kooperationsformen. Bezogen auf ihre unterschiedlichen Dimensionen entsprechen sie in den am Qualifizierungslernen orientierten Projekten eher einer Produkt- und Kundenorientierung. In den Projekten, in denen reflexive Lernformen umgesetzt werden sollten, sind die Beziehungen auf prozessorientierte Kooperationsformen ausgerichtet. Sie beinhalten ebenso die Orientierung am Kunden, erfahren aber in diesem Zusammenhang eine andere Konnotation.

Das Erstellen von Qualifizierungsangeboten impliziert von vornherein dialogische Prozesse, in denen unter Einbeziehung von Geschäftsführung, Fachkräften und Mitarbeitenden *Weiterbildungsthemen* ermittelt werden. Sie laufen im Allgemeinen auf die gemeinsame Bestimmung von arbeitsplatznahen und individuell ausgerichteten Lernthemen, -zielen und -anlässen hinaus. Auch *Lernaufgaben und Lernmaterialien* werden zum Teil gemeinsam entwickelt. In reflexiven Lernformen dienen die kooperativen Prozesse dagegen vorrangig dem Wissensaustausch. Der dialogische Prozess wird zum eigentlichen Lernprozess bzw. ist Bestandteil wünschenswerter Veränderungen, die Strukturen und Ziele im Unternehmen wie auch individuelle Lernthemen betreffen können.

137 Vgl. Schmidt-Lauff 1999, S. 270.

2.3.2 *Analysen*

Das unterschiedliche Herangehen an Durchführung und Auswertung der Unternehmens-, Kompetenz- oder Bildungsbedarfsanalysen spiegelt wiederum die zugrunde liegenden pädagogischen Leitbilder wider. Auf wesentliche Unterschiede wurde bereits eingegangen. Zusammenfassend soll hervorgehoben werden:

In den *angebotsorientierten Projekten* stellten die Analysen ein wertvolles Instrument zur Erstellung von arbeitsplatznahen Qualifizierungsangeboten dar. Auch hier beförderten die Analysen in ihrer reflexiven Anlage die Auseinandersetzung mit unternehmensspezifischen und individuellen Lernthemen, indem sie auf einen Nachvollzug von vorhandenem und notwendigem Wissen bzw. auf Kompetenzen orientieren. Das Ziel dieser Analysen lag aber nicht in der Initiierung und Beförderung von Organisationsentwicklung; vielmehr stand die Entwicklung von Lernangeboten seitens des Bildungsträgers im Vordergrund. Das entspricht auch weitestgehend dem traditionellen Leistungsverständnis in den Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie den Erwartungen seitens der Unternehmen.

In denjenigen *Projekten, die auf Unternehmensentwicklung oder Entwicklung von Veränderungskompetenzen* von Mitarbeitenden ausgerichtet waren, unterschieden sich die Analysekonzepte in ihrer Funktion und Gestaltung von den eben genannten. Hier wurden die Analysen selbst zum Bestandteil von Lernprozessen. In ihnen wurden die Konstitutionsbedingungen oder die vorhandenen und fehlenden Kompetenzen nicht von außen erhoben und zum Ausgangspunkt einer Angebotserstellung gemacht, sondern durch Selbst- und Systemanalysen wurden reflexive Lernprozesse initiiert, in denen die beteiligten Unternehmensangehörigen Begründungs- und Handlungsmuster in problematisch empfundenen Situationen selbst erfassen und ggf. neue Sinnzuschreibungen, Handlungsmöglichkeiten und -spielräume finden konnten.

2.3.3 *Selbstorganisiertes Lernen*

In verschiedenen Projekten wurde die fachliche Expertise nicht nur mit arbeitsplatzorientierten Themen gekoppelt, sondern verstärkt das Ziel formuliert, Selbstlernkompetenzen zu entwickeln. Das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen sollte durch spezifische Lernmöglichkeiten und Lernaufgaben unterstützt werden. Die Qualifizierungskonzepte sahen dafür in unterschiedlichen Formen die Entwicklung und den Einsatz arbeitsplatznaher und innovativer Lernmethoden und Lernmaterialien vor. Seminare und Workshops wurden mit Phasen des Lernens in den Unternehmen verbunden.

In den *angebotsorientierten Lernkonzepten* wurden in einigen Fällen den Lernenden Lerncoachs zur Seite gestellt. In diesen Fällen ging es vorrangig um die Begleitung der selbständigen Wissensaneignung. In den *reflexiv angelegten Lernkonzepten* veränderte sich die Bedeutung selbstorganisierten Lernens: Hier geht es nicht vordergründig darum, wie Lernende selbstorganisiert Lernprozess bewältigen, wie sie ihr Zeitmanagement gestalten oder wie sie mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen; vielmehr handelt es sich unter dem Postulat der Selbstorganisation um die Förderung der Wahrnehmungen von unternehmensspezifischen und individuellen Bedingungen und Verhaltensweisen, branchenspezifischen Praktiken und Erklärungsmustern sowie der Entwicklung von Veränderungskompetenz und Gestaltungsfähigkeit. Die Aufgabe von Lernbegleitern oder Coachs besteht in diesem Fall in der Gestaltung von Erfahrungsräumen, in denen die Lernenden kreativ mit erworbenem und zu erwerbendem Wissen umgehen können und in denen sie angeregt werden, *Veränderungen als eigene Veränderungs- und Lernprozesse* wahrzunehmen. Coachs übernehmen die Rolle, diese Lernprozesse zu begleiten. Sie unterstützen die Entwicklung durch Beratung, Begleitung und Moderation. In den reflexiv angelegten Lernformen geht die Bedeutung selbstorganisiertes Lernen also über die praktischen Fragen des „Organisierens“ von Lernprozessen hinaus. Mitarbeiter und Führungskräfte lernen, ihre Einstellungen und Motive einzuschätzen und neue zu entwickeln. Eine entsprechende Lernkultur schließt *soziale Praktiken des Reflektierens und Gestaltens* ein – für ein Zustandekommen eigener Auffassungen, aber auch für eine effektive Fehlerrückmeldung und die Umsetzung von Konfliktlösungsstrategien.

In den Projekten, in denen nicht traditionelle Qualifizierung, sondern reflexives und soziales Lernen im Vordergrund stand, wurde ein *verändertes Funktions- und Leistungsverständnis der Bildungsanbieter* deutlich. Hier ging es nicht vorrangig um Wissensvermittlung, sondern um Wissenserzeugung. Solche Prozesse zeichnen sich dadurch aus, dass das Wissen der Mitarbeiter und die Unternehmensprozesse selber zum Lerngegenstand werden.

Tabelle 4 fasst in verkürzter Form die beschriebenen Differenzen der Innovationsbestrebungen zusammen, bezogen auf die Wirkungsrichtungen in den reproduktiv und reflexiv angelegten Lernformen.

In allen Entwicklungsprojekten wurde durch das dialogische und kooperative Vorgehen und durch die ausdrückliche Konzentration auf Lernthemen und -prozesse in den Unternehmen auf die Veränderung der Lernkulturen in den Unternehmen Einfluss genommen – ob in der unternehmensspezifischen Qualifizierung, in der innovativen Gestaltung von Lernprozessen oder in den explizit ausgewiesenen reflexiven Lernprozessen. Sicher geschah das zum Teil beiläufig, als unreflektierter Bildungsprozess, und in unterschiedlicher Intensität. Durch die Projektaktivitäten intervenierten Bildungsträger ins Lernfeld Unternehmen, in dem durch das Angebot neuer Lerndienstleistungen

Neue Angebote zwischen Bildungsträgern und Unternehmen

gen ein Umdenken über unternehmerische Lernprozesse und individuelle Kompetenzen erst angeregt wurde.

Tabelle 4: Differenzen der Innovationsbestrebungen

Qualifizieren als reproduktives Lernen	Wissensmanagement als reflexives Lernen
Wissensvermittlung	Wissensmanagement – berücksichtigt die Beziehung von Wissen und Verhalten
Planen, Durchführen und Bewerten von Lernprozessen zwecks Aneignung von Wissensbeständen; Förderung des selbständigen Lernens	Analyse, Problembestimmung und Suche nach Lösungsoptionen; Bestimmung von Entwicklungs- und Lernfeldern
Selbstorganisation als organisatorische Kompetenzen des selbstorganisierten und selbständigen Lernens	Selbstorganisation als Verstehen der Lern- und Unternehmenskultur und der Selbstkonzepte
Bildungsbedarfs- und Unternehmensanalysen für die Bestimmung von Lernzielen und die Entwicklung von Lernangeboten (externe Analysen)	Organisations- und Kompetenzanalysen als wissensgenerierende Prozesse (partizipative Analysen)
kooperative Prozesse mit Unternehmen zur Entwicklung von Lernzielen und Lernräumen, von Lernaufgaben entlang unternehmens- und mitarbeiterspezifischen Fragestellungen und Kontexten	kooperative Prozesse mit Unternehmen zur Entwicklung von Erfahrungsräumen und zur Erlangung von Veränderungs- bzw. Gestaltungskompetenzen; dialogischer Austausch von explizitem und implizitem Wissen
Qualifizierung im Arbeitsprozess; Beratung und Begleitung der selbständigen Lernphasen	Beratung und Begleitung in reflexiven Lernprozessen: Erkennen von Begründungs- und Handlungsmustern in Interaktionen und Beziehungen sowie persönlichen, unternehmensspezifischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten
Schwerpunkt: Personalentwicklung	Schwerpunkt: Lernkultur-, Organisations- und Personalentwicklung
zielbestimmte Lernprozesse	offene Lernprozesse

Die Verlagerung der Lernaktivitäten in die Unternehmen verlangt, dass dort Lernräume geschaffen werden. So kann Lernen als Thema in den Unternehmen bewusster wahrgenommen werden. Auch übernehmen Geschäftsführer und Meister in kooperativ angelegten Lernprozessen eine größere Verantwortung für die Gestaltung der Lernmöglichkeiten im eigenen Unternehmen. Ein qualitativer Sprung wird dann sichtbar, wenn Organisations- und Personalentwicklungsprozesse in enger Verbindung umgesetzt oder wenn lernhaltige Arbeitsprozesse auch als Lernanlass wahrgenommen werden (vgl. die Beispiele Tandemlernen und Messe(P)Review – die Auswertung und Planung einer Messe – in 2.1.3, Projekt 6). Wird die lernhaltige Gestaltung der Arbeitsprozesse selbst zum Diskussionsgegenstand, erfährt betriebliche Bildung eine neue Dimension: Nunmehr geht es um die Entwicklung von Lernräumen, die auf die *aktive Mitgestaltung* von Arbeits- und Lernsituationen ausgerichtet sind, in denen Entwicklungen bewusst wahrgenommen sowie Handlungen und Strukturen kritisch bewertet werden können auf der Basis des Wissens und der Erfahrungen der Beteiligten. Das setzt eine *Kultur der Be-*

schreibung im Unternehmen voraus, in der die Veränderung der Lernkultur zum eigentlichen Entwicklungsthema und zur Voraussetzung sowie zum Ergebnis der reflexiven Lernprozesse wird.

Gleichzeitig wird zur strukturellen *Herausforderung pädagogischer Organisationen* die Aufgabe, Unternehmen bei der Entwicklung lernförderlicher Kulturen zu unterstützen und zu begleiten und gemeinsam Strukturen zu schaffen,

- die Lebenslanges Lernen ermöglichen,
- in denen selbstorganisiertes Lernen im Kontext eines erlernten und lernenden Programms zur Umsetzung kommt und
- die Lernräume vorsehen, in denen Kompetenzen zur Verarbeitung und Gestaltung von Veränderungen im Wissens- und Informationszeitalter entwickelt werden wird.

Bildungseinrichtungen, die ein gemeinsames Suchen nach einer geeigneten Lernkultur in Unternehmen initiieren und zielfoffene Lernprozesse in und mit den Unternehmen gestalten wollen, müssen sich zunächst mit dem eigenen Lernverständnis und strukturellen Dimensionen von Lernen auseinandersetzen. Letztlich steht so die eigene Lernkultur zur Diskussion.

Im Kontext des Lebenslangen Lernens entsteht die Aufgabe, zielfoffene Lernprozesse in angemessener Form zu begleiten. Das heißt nicht, dass zielbestimmte und angebotsorientierte Lernformen zukünftig keine Gültigkeit mehr haben werden, vielmehr wird es notwendig, zwischen den unterschiedlichen Lernzugängen und -formen zu unterscheiden und entscheidungsfähig zu werden, wann reflexive Lernformen zum Einsatz kommen können und in welchen Situationen Lernen als Wissensvermittlung sinnvoll ist.

Weiterbildungseinrichtungen stehen vor der Anforderung, selber eine *Beschreibungskultur* zu entwickeln, die ein kritisches Hinterfragen der pädagogischen Praktiken und Strukturen einschließt und in denen kreative Veränderungen möglich werden. Pädagogische Strukturen beruhen auf *Erwartungsstrukturen*, die ihrerseits dem Selbstverständnis, Zielen und Leitbildern der Beteiligten entsprechen. In der Suche nach neuen Lernformen stehen letztendlich diese Erwartungsstrukturen selber zur Disposition.

Ein Verstehen der eigenen Ordnungsmuster schließt die Analyse der das pädagogische Handeln bestimmenden *Systemreferenzen* ein: Konstitution, Leistung, Funktion und Reflexion. Die Systemreferenz „Reflexion“, das Verhältnis des Systems zu sich selbst und zu seinen eigenen Prozessen, bildet als Anforderung einer Selbstthematizierung den Ausgangspunkt einer kritischen Organisationsanalyse. Die Gestaltung von Wissensmanagement wird im Zuge des Lebenslangen Lernens zur Entwicklungsaufgabe der Bildungseinrichtungen und Erwachsenenpädagogen und -pädagoginnen.

Als notwendig hat sich erwiesen, dass in den pädagogischen Handlungsfeldern den Akteuren ein Deutungsrahmen zur Verfügung steht, der jenseits

tradiert institutioneller Strukturmuster neue Perspektiven eröffnet. In den Reflexions- und Wahrnehmungsprozessen geht es dabei um die Klärung der vorherrschenden sozialen Praktiken des Lernens und der Einschätzung, inwieweit diese Praktiken bezogen auf Wissenserzeugung und -umwandlung bzw. der Gestaltung von Veränderungsprozessen jeweils angemessen sind.

Es bedarf der Herausbildung neuer Lehr- und Lernstrukturen, in denen lebensbegleitendes Lernen in Veränderungssituationen unterstützt werden kann. Das läuft hinaus auf eine Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge, in denen Lernen als offener, zirkulärer und vernetzter Prozess beschreibbar und in denen die Entwicklung eines neuen Leistungsprofils in seinen didaktischen, methodischen und strukturellen Konsequenzen erkannt wird.

Der gesellschaftliche Wandel bedarf veränderter Institutionalformen, in denen kooperative Prozesse zwischen den Beteiligten in Lernprozessen möglich werden und sich pädagogische Praktiken für reflexives Lernen entwickeln, in denen sich die Rolle der Lehrenden zum Begleiter, Gestalter, Berater oder Coach verändern kann.

Die aus den Analysen erkennbaren Grenzen und Innovationshemmnisse sind nun darauf zurückzuführen, dass sich die Bildungsanbieter in einer Phase befinden, die sich als Annäherung zwischen eher konventionell zu nennenden Anbietereinrichtungen und gering strukturierter innerbetrieblicher Weiterbildung in den klein- und mittelständischen Unternehmen deuten lässt.

Weiterbildungsträger befinden sich selber bezüglich eines Wandels der Lernkultur in Suchprozessen, in denen sie sowohl mit Formen reproduktiven und reflexiven Lernens experimentieren als auch eigene Kompetenzen und Strukturen erst herausbilden und entwickeln: Wollen Lehrende reflexive, selbstorganisierte Lernprozesse initiieren, müssen sie selber diese Kompetenzen erwerben und mit den dazugehörigen Methoden vertraut sein.

Der Wechsel vom reproduktiven zum reflexiven Lernen wird im Weiteren in seinen Dimensionen als paradigmatisches Lernen zu beschreiben sein, wobei in dieser Arbeit die Grenzen und Möglichkeiten diskutiert werden.

3 Wissen als Lerngegenstand – Strukturelle Zusammenhänge des Wissens aus soziologischer und epistemologischer Perspektive

*Wasser, das durch die hohlen Hände rinnt,
ist wie ein Leben ohne Weisheit.
Wasser, das in einem Gefäß enthalten ist,
damit man es trinken kann, ist anders.
Beides ist wohltuend und zu gewissen Zeiten
und an gewissen Orten nützlich, aber ein Leben
ohne Weisheit müsste notwendigerweise an einem
anderen Ort und auf einer anderen Ebene
wiederholt werden. Sonst geht zu viel Wahrheit verloren.
Morgan Marlo, „Traumreisende“*

Ging es beim reproduktiven Lernen um die subsumierende Aneignung von gesellschaftlichen Wissensbeständen in einem vorgegebenen normativen Rahmen, so stand in den reflexiven Lernprozessen „das Erschließen und Explizieren von Wissensstrukturen“ im Vordergrund. Die bestehenden Wissensstrukturen selbst werden zum Lerngegenstand, wobei die strukturelle Komplexität des Wissens in seinen Grundzügen zu erfassen ist. Die folgenden Betrachtungen über implizites, explizites und kulturelles Wissen sollen dazu beitragen.

3.1 Die Bedeutung expliziten und impliziten Wissens in reflexiven Lernprozessen

Vorerst soll das dynamische Wechselspiel zwischen explizitem und implizitem Wissen erörtert werden. Es wurde als Schlüssel zur Wissensbeschaffung bezeichnet. Das bedeutet in seiner Konsequenz, dass beide Wissensformen als zusammengehörig und in ihren Bezügen zueinander betrachtet werden sollen.

Wenn das Wechselspiel von bedeutendem Interesse ist, soll zuerst geklärt werden, warum oder wann explizites und implizites Wissen auch getrennt voneinander behandelt werden. Glaserfeld erklärt das folgendermaßen: Die Menschen streben in ihrem basalen Strukturinteresse danach, der Welt

Stabilität und Ordnung abzugewinnen, sie als geordnet wahrnehmen und erklären zu können und sie verstehbar zu machen.¹³⁸ Menschen wollen Erklärungen über die sie umgebende Welt haben und Vorhersagen machen können bzw. Kontrolle oder Steuerung über bestimmte Dinge oder Ereignisse erlangen. Dafür vergleichen und typisieren sie die Welt.

[...] eine Ordnung, die der gesunde Menschenverstand in der Alltagserfahrung überall bestätigt zu finden glaubt: Ursache – Wirkung, innen – außen, Tag – Nacht, Leben – Tod, gut – böse, Körper – Seele, Vergangenheit – Zukunft, Gesundheit – Krankheit.¹³⁹

Die beobachtete Welt wird demnach in Gegensatzpaaren wahrgenommen, die jeweils getrennt voneinander betrachtet werden. Diese Form des Denkens wird als Ursachen- oder Zweckdenken bezeichnet.

Ursachendenken bedeutet Ursachen und Zwecke, Kausales und Finales zu prognostizieren. So stehen wissenschaftliche Erkenntnisse meist auf der einen Seite, wie sie von den Menschen erworben und bewertet werden, auf der anderen.¹⁴⁰

Was dann weitergegeben wird, sind meist nicht die Erkenntnisvorgänge, sondern deren Ergebnisse, Einsichten und entwickelte Theorien, denn einer systematischen Weitergabe von Wissen stehen die Intuitionen eher im Weg. Das lineare Ursachendenken spaltet dabei die Welt in Beobachter und Beobachtete/s, in Subjekte und Objekte, in Lehrende und Lernende. Die Trennung zwischen Ursache und Wirkung hat zudem die Folge, dass die Welt einmal aus ihren Zwecken und das andere Mal aus ihren Antrieben oder Kräften erklärt wird. Die Trennung impliziert unterschiedliche Erkenntnismethoden, diese operieren unterschiedlich mit Kausalität und Finalität und entwickeln somit unterschiedliche Selbstverständlichkeiten und Doktrinen.¹⁴¹

Dies ist die Wurzel des Streites zwischen Rationalismus und Empirismus, Idealismus und Materialismus, Geistes- und Naturwissenschaften, Zweck- und Kausalerklärungen, Hermeneutik und Szientisten, der seit zweieinhalb Jahrtausenden unsere ganze Kulturgeschichte durchzieht.¹⁴²

Die Rationalisten sind von der Existenz eines apriorischen Wissens überzeugt. Sie können die absolute Wahrheit durch logisches Denken erschließen. Der Empirist vertritt die Lehre, dass alle Erkenntnis nur auf Erfahrungen beruhen kann.

KANT führt die Trennung der widersprüchlichen Welterklärungen auf die „faule Vernunft“ der Menschen zurück, die sie dazu verleitet, den Weg des Ausschließens zu gehen, obwohl, wie er sagt, ein Zusammenführen uns vor

138 Glaserfeld 2003, S. 21.

139 Watzlawick 2003a, S. 159.

140 Ebenda

141 Vgl. ebenda, S. 159ff.

142 Rupert 2003, S. 77.

geringere Denkleistungen stellen würde als die Vereinigung unserer Anschauung von Raum und Zeit.¹⁴³ Mittlerweile haben wir uns besonders in der westlichen Philosophietradition an die Spaltung der Welterklärung, an die Trennung zwischen Seele und Leib, Geist und Materie, gewöhnt. In den traditionellen Formen institutionalisierten Lernens an Schulen und Universitäten wird die Trennung nach wie vor praktiziert, indem fast ausschließlich sogenanntes objektives, wissenschaftliches Wissen vermittelt wird.

Im Diskurs des Lebenslangen Lernens wird jedoch mittlerweile verstärkt die Wichtigkeit von kontextspezifischem und erfahrungsbezogenem Lernen betont. So ging es in den vorgestellten Modellprojekten vorrangig um die Gestaltung arbeitsplatznaher Lernkonzepte, in denen theoretisches Wissen und Erfahrungswissen aufeinander bezogen werden sollten.

Die Benennung der Wissensformen als explizites und implizites Wissen wird auf Michael POLANYI zurückgeführt.¹⁴⁴ Explizites Wissen ist ein klar ausdrückbares Wissen, das in formaler, systematischer Sprache weitergebbar ist bzw. immer im Zusammenhang mit den materialisierten Kommunikationsformen oder Medien steht. Implizites Wissen ist ein Wissen, welches sich in Intuitionen, Gefühlen, Metaphern oder Bedeutungszuschreibungen offenbart, ohne dass es klar benennbar oder erklärbar ist. Wir verfügen über mehr Wissen, als wir (explizit) zu sagen wissen.

Implizites Wissen gründet auf Erfahrungen und entsteht durch die mehr oder weniger unterschwelligen Wahrnehmungen von Gesamtheiten, dem Wesen oder der inneren Natur. Die Art der Wahrnehmung hat Einfluss auf die Organisation von Erfahrungen. Das implizite Wissen wird als problemorientiert charakterisiert und stellt eine unabdingbare Voraussetzung für den menschlichen Erkenntnisakt dar. Es verspricht die Annäherung an Lösungen und die Antizipierung noch unbekannter Implikationen.¹⁴⁵

Nach NONAKA/TAKEUCHI ist das implizite Wissen persönliches, kontextspezifisches Wissen. Später wird darauf verwiesen, dass implizites Wissen in seiner Kontextualität im kulturellen und organisationalen Wissen verankert ist. NONAKA/TAKEUCHI unterscheiden implizites Wissen nach technischen und kognitiven Elementen. Die technische Seite bezieht sich auf konkretes Know-how, handwerkliches Geschick und Fertigkeiten, die kognitive auf Formen des intuitiven, bildlichen Wahrnehmens. Es werden Entitäten, die Seinshaftigkeit oder Wesenheiten wahrgenommen. Implizites Wissen steckt u. a. in Metaphern und Analogien, die Menschen dabei helfen, sich in der Welt zu orientieren und zurechtzufinden.¹⁴⁶

143 Rupert bezieht sich auf Kant in Rupert 2003, S. 84.

144 Vgl. Polanyi 1985.

145 Vgl. ebenda, S. 14ff.

146 Vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 72.

3.1.1 *Die Beziehung zwischen implizitem und explizitem Wissen*

Die einmal entstandenen Bilder und Visionen haben einen determinierenden Einfluss auf weitere Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse. Sie wirken als implizite Bedeutungszuschreibungen richtungsweisend auf unsere Erkenntnisvorgänge und Entscheidungen und beeinflussen, wie man Geschehnisse betrachtet. Menschen neigen dazu, Wahrheit durch Glauben zu ersetzen. In dem Sinne wird Wissen von NONAKA/TAKEUCHI als dynamischer Prozess der Erklärung persönlicher Vorstellungen über die Wahrheit beschrieben.¹⁴⁷ Auch WATZLAWICK vertritt die Auffassung, dass wir wissen, was wir zu wissen glauben.

Wenn nämlich das Was des Wissens vom betreffenden Erkenntnisvorgang, dem Wie, bestimmt wird, dann hängt unser Bild der Wirklichkeit [...] unvermeidlich auch davon ab, wie wir das Was erfassen.¹⁴⁸

Das implizite Wissen ist dafür verantwortlich, wie wir das explizite Wissen aufnehmen und verarbeiten. Wissen hat demnach einen rekursiven Charakter. Es wird aus den Erfahrungen abgeleitet und gehört zu diesen Erfahrungen, repräsentiert Invarianten und Regularitäten, ist kontextabhängig, indem es sich über die Herstellung von Beziehungen, Sinnzuschreibungen und Relevanzen entfaltet.¹⁴⁹

3.1.2 *Die Entstehung mentaler Modelle*

Nach konstruktivistischen Erklärungsansätzen¹⁵⁰ resultieren die Kenntnisse und Fähigkeiten der Menschen somit aus den Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens sammeln. Sie sind Konstrukte, die durch aktive Vorgänge in der Auseinandersetzung mit der „realen“ oder vorgefundenen Wirklichkeit angeeignet werden. Beziehungen und Gegenstände erlangen in der Auseinandersetzung mit ihnen eine bestimmte Bedeutung.

Die Ordnung und Organisation von Erfahrungen sind induktive Vorgänge, die auf Vergleichen und Unterscheidungen beruhen. In jedem Vorgang werden bestimmte Unterscheidungen vorgenommen, die sich implizit wiederholen und natürlich auch sehr unterschiedlich verlaufen können. Vergleiche sind damit eine Frage des Gesichtspunkts und somit relativ.

Schaut man z. B. auf Unternehmen bzw. das Wissen, das die Mitarbeiter über ihr Unternehmen hervorbringen, wird sichtbar, dass es gemeinsame

147 Vgl. ebenda, S. 70.

148 Watzlawick 2003b, S. 9.

149 Vgl. Fried 2003, S. 40ff.

150 Vgl. Watzlawick 2003b.

Erfahrungen und Einsichten gibt, welche die einzelnen Mitarbeiter jeweils aus verschiedenen Perspektiven interpretieren und sich aneignen. Die Entstehung des Wissens der Mitarbeiter weist das verbindende Muster einer gemeinsamen Geschichte auf, die an das Tagesgeschäft, die Auseinandersetzung im Team, mit anderen Abteilungen, anderen Unternehmen oder Kunden gebunden ist. Trotzdem gelangen sie zu spezifischen Erkenntnissen.

Die gemeinsamen Erkenntnisse und Erfahrungen werden auf Grundlage der individuellen Sichtweisen, Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Mitarbeiter verarbeitet und je nach Wichtigkeit oder Interessenlage bewertet. Die Vorgänge des Unterscheidens, Vergleichens und Bewertens entsprechen den subjektiven Intentionen oder Gesichtspunkten, die bewusst oder unbewusst entstanden sind. Die jeweiligen Handlungen und Ziele der Menschen sind entsprechend teils bewusst, aber auch teils unbewusst mit diesen verbunden bzw. werden durch sie gelenkt.

Das Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit bezeichnet GLASER-FELD als Anpassung im funktionalen Sinn; die Erkenntnis betrifft nicht eine objektive, ontologische Wirklichkeit, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Wenn die Erkenntnis als Anpassung im funktionalen Sinne verstanden wird und die Erlebenswelt den Prüfstein für Ideen, Anschauungen und Verhaltensweisen bietet, dann ist die Entstehung des Wissens somit ein fortwährender Realitätsabgleich.¹⁵¹

Was immer wir aus unseren Erfahrungen folgern – also alles, was wir induktiv benennen –, bezieht sich notwendigerweise auf unsere Erfahrungen und nicht auf jene mythische erfahrungsunabhängige Welt, von der die metaphysischen Realisten träumen.¹⁵²

Die Erfahrungen und Erkenntnisse werden als implizites und explizites Wissen gespeichert, welches die weitere Wahrnehmung der Welt steuert. Sie münden sozusagen in Erwartungsstrukturen. Was kann das z. B. für Lernen bedeuten? Wird dieser Zusammenhang auf Lernprozesse bezogen, wird ersichtlich, dass die Erfahrungen, ob positive oder negative, die wir in bisherigen alltäglichen Lernsituationen, während der Schulzeit, im Studium oder in der Berufsausbildung erworben haben, weiter wirken bzw. als Erwartungen in weitere Lernprozesse einfließen. In diesen Situationen bildeten sich unsere Lernerfahrungen im Umgang mit Wissen heraus. In ihrer Rückbezüglichkeit können sich negative Lernerfahrungen destruktiv, positive Lernerfahrungen dagegen konstruktiv auf weitere Lernvorgänge auswirken. Die Erwartungsstrukturen selbst werden zu Lernvoraussetzungen.

Die Anpassung im funktionalen Sinne ist die Geschichte des Konstruierens von möglichen Herangehensweisen im Handeln und Verhalten von

151 Vgl. Glaserfeld 2003, S. 19.

152 Ebenda, S. 30.

Menschen und die Geschichte, in der sich ihr jeweiliger Sinnhorizont herausgebildet hat. Damit einher geht die Entstehung von spezifischen Zielen und Visionen. Die Mitarbeiter in den Unternehmen werden als handelnde Subjekte betrachtet, deren Deutungen und Dispositionen ihre Ziele und Absichten bestimmen. Sie betrachten die Welt immer aus der jeweils eigenen Perspektive. Ihre Theorien über die Welt werden zu Wirklichkeitsmodellen und Erwartungsstrukturen, die darüber entscheiden, wie Anforderungen im Unternehmen wahrgenommen und verarbeitet werden. Sie wirken dahingehend einengend auf ihre Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse. Anders ausgedrückt: „...das, was wir beobachten, ist nicht die Natur selbst, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist“¹⁵³.

3.1.3 Über die Rückbezüglichkeit des Wissens

Die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen implizitem und explizitem Wissen wird spätestens dann maßgeblich, wenn in Problem- oder Veränderungssituationen Handlungsfähigkeit (zurück)erlangt werden soll. Die Bedeutung, die Menschen bestimmten Situationen zumessen, gründet auf dem erfahrungsbezogenen Wissen und bestimmt letztlich ihr Handeln.

Durch das implizite Wissen haben die Menschen eine bestimmte sinnhafte Perspektive auf die Welt: „Ich weiß das alles, und das wird sich darin zeigen, wie ich handle und über die Dinge spreche.“¹⁵⁴ Die einem Menschen zugängliche Welt beruht auf seinen erfahrungsbezogenen Erkenntnissen, die er im Laufe der Vergangenheit gewonnen hat und auf die er wiederum Einfluss nimmt, oder wie Maturana schreibt: „Wir erzeugen also buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben.“¹⁵⁵

GLASERFELD verweist mit einem Zitat von Giambattista VICO (1710) darauf, dass diese Erkenntnis so neu nicht ist:

Ebenso wie die Wahrheit Gottes das ist, was Gott erkennt, indem er es zusammenfügt und schafft, ist die menschliche Wahrheit das, was der Mensch erkennt, indem er es handelnd aufbaut und durch sein Handeln formt.¹⁵⁶

Im traditionellen oder alltäglichen Denken herrscht jedoch die Idee der geradlinigen Folgerichtigkeit vor, in der Wirkungen von Ursachen hervorgerufen werden, ohne dass die rückbezüglichen Vorgänge Beachtung finden. Das Ursachendenken bestimmt unser Denken bis in die heutige Zeit hinein, obwohl bereits die theoretischen Physiker Argumente hervorbringen konnten,

153 Heisenberg zitiert in Watzlawick 2003b, S. 97.

154 Wittgenstein in Reckwitz 1997b, S. 115.

155 Maturana zitiert in Gairing 1999, S. 143.

156 Vico zitiert in Glaserfeld 2003, S. 26.

dass es keine gesicherte Beziehung zwischen Ursache und Wirkung gebe, dass die Zeit nicht notwendigerweise geradlinig verlaufe, dass der Raum in sich zurückgezogen anstatt unendlich sei.¹⁵⁷

...von Aristoteles über Descartes und Newton bis in die jüngste Vergangenheit herein konstruiert dieses Ursachendenken in Begriffen des dreidimensionalen Raums und der unveränderlich fortschreitenden Zeit nicht nur das wissenschaftliche, sondern auch das gesellschaftliche Bild der Welt. Aus ihm dürften sich in letzter Instanz auch die abendländischen Begriffe von Verantwortung, von Recht und von Schuld, Moral, Ethik, Ästhetik und vor allem von wahr und falsch ableiten.¹⁵⁸

Folgt man der bisherigen Argumentation, dann erfolgt der Ablauf von Ereignissen nicht notwendigerweise geradlinig, sondern rückbezüglich und somit eher kreisförmig. Das implizite Wissen ist für den Ablauf der Ereignisse (mit)verantwortlich.

In einer rückbezüglichen Denkweise wird davon ausgegangen, dass die Diagnosen, Bewertungen oder Bedeutungszuschreibungen selbst eine Wirklichkeit erschaffen, wobei die angenommene Wirkung zur Ursache wird bzw. durch sie die Bedingungen oder Zustände für das Eintreten der tatsächlichen Wirkungen erzeugt werden. Der Glaube an ein So-Sein bekommt eine wirklichkeitsschaffende Komponente insofern, dass wir die Folgen unserer Handlungen und die Erkenntnisse, die wir erlangen, mitgestalten und so mitbestimmen.

Mit dieser Erkenntnis muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit Einstellungen oder vorgefertigte Meinungen über andere, ob Schüler, Lehrlinge oder Mitarbeiter, aber auch über sich selbst, deren oder die eigenen Leistungen beeinflussen.¹⁵⁹ Vorannahmen oder Voraussagen können die Bedingungen für das Eintreten der erwarteten Ereignisse erst schaffen. Es gibt vielfältige Beispiele, in denen das Wissen über die Wirkungen positiver Voraussagen genauso beschrieben wird, wie die unausweichlichen Folgen von Misserfolgsprophezeiungen oder Flüchen.¹⁶⁰

Lernende, die das Selbstbild „Ich kann das alles nicht“ von sich haben, gehen oft ängstlich an Aufgaben heran oder vermeiden sie gänzlich und bestätigen somit sich und der Umwelt, dass sie die von ihnen erwartete Aufgabe auch real nicht erfüllen können. WILLKE verweist diesbezüglich auf ARGYRIS, der unter dem Stichwort *defensive Routinen* beschreibt, wie Akteure defensive Muster benutzen und es somit zu destruktiven und pathologischen

157 Vgl. Watzlawick 2003b, S. 97.

158 Ebenda, S. 62.

159 Oak-School-Experimente: Lehrern wurde in einem Experiment mitgeteilt, dass manche Schüler überdurchschnittliche Leistungen hätten, ohne dass dies wirklich der Fall gewesen wäre. Diese Schüler wurden in der Folge durch die Lehrer anders behandelt und erbrachten dann wirklich besondere Leistungen. Vgl. Watzlawick 2003b, S. 97.

160 Beobachtbar z. B. als angewandte Methode in Werbung und Propaganda.

Wissen als Lerngegenstand

Lernprozessen kommen kann.¹⁶¹ Für Lehrende als Unterstützer von Lernprozessen würde das bedeuten, dass sie derartige rückbezügliche Erwartungsmuster erkennen, sie als solche kommunizieren und gemeinsam mit den Lernenden deren Lernwiderstände in ihren Bedeutungskontexten rekonstruieren müssen.

In ihrer Konsequenz führt die Theorie der Rückbezüglichkeit zum Ausgangssystem zurück und letztlich auch zur eigenen Verantwortung für unsere Handlungen.

[...] es kommt einer Vertreibung aus dem Paradies des vermeintlichen So-Seins der Welt gleich, an der wir wahr leiden können, [...] nun steht vor uns nicht nur die Möglichkeit völliger Verantwortung für uns selbst, sondern auch für unsere Erfindung und Herstellung von Wirklichkeiten für andere.¹⁶²

Lineares Ursachendenken, welches rückbezügliche Vorgänge missachtet und Gegensätzliches trennt oder ausschalten will, läuft Gefahr, in Paradoxien zu enden. So beschreibt WATZLAWICK, wie z. B. die Existenz von Ideologien für die Entstehung derartiger Paradoxien verantwortlich ist. Ideologien erklären die Welt in ihrem So-Sein und haben einen allumfassenden Charakter. Jede Ideologie ist in ihrer Zielsetzung von der Utopie eines endgültigen Idealzustands erfüllt. Ideologien steuern auf ein Absolutes hin und negieren damit, dass Wissen nur in seiner Prozesshaftigkeit und Kontextualität Bestand hat. Wird ein Idealzustand angestrebt, tritt oft gerade das Gegenteil ein.

Nun hat die Ideologie als Lehrgebäude die fatale Unvollkommenheit, dass sie ihre eigene Geschlossenheit und Widerspruchsfreiheit nicht aus sich selbst heraus beweisen kann, ohne dadurch in die Paradoxie der Rückbezüglichkeit zu verfallen.¹⁶³ Man muss demzufolge über seine eigene Beobachterperspektive reflexiv verfügen, sonst besteht die Gefahr, dass die aufgestellten Kategorien verabsolutiert und zu endgültigen „Wahrheiten“ deklariert werden.¹⁶⁴ Wissen muss sich daran messen lassen, wie es der Erfahrungswelt, in der wir uns bewegen, standhält. Sind wir damit handlungsfähig oder schränkt es uns im Erreichen unserer Ziele eher ein?

Eine Person, die lernt, mit Mord und Totschlag im Großstadtdschungel zu überleben, lernt zwar aus der Sicht der Gesellschaft etwas „Falsches“, für sich selbst aber das Erforderliche.¹⁶⁵

Wissen bzw. Erkenntnis ist nach GLASERFELD nicht die Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit, wie es die Erkenntnistheorie oder die Wissenslehre propagieren, sondern die Suche nach

161 Vgl. Willke 2004, S. 49.

162 Watzlawick 2003b, S. 106.

163 Watzlawick 2003b, S. 200, bezieht sich hier auf Whitehead und Russell.

164 Vgl. Schäffter 2001, S. 156.

165 Willke 2004, S. 49.

passenden Verhaltensweisen und Denkart. Er zieht daraus die Schlussfolgerung, dass die „wirkliche“ Welt sich ausschließlich dort offenbart, wo unsere Konstruktionen scheitern.¹⁶⁶ Das wird spätestens dann der Fall sein, wenn sich Ausgangsbedingungen oder Ziele ändern. Wenn Menschen an ihren Überzeugungen und Bewertungen festhalten, auch wenn es sich für die Betroffenen destruktiv auswirkt, wird aus einem vorher brauchbaren Wissen, so WILLKE, pathologisches Wissen.¹⁶⁷

3.1.4 *Mögliche Zusammenhänge zwischen Wissen und Bewusstsein*

Die Entstehung des Wissens wurde als nichtlinearer, prozesshafter und rückbezüglicher Erkenntnisprozess beschrieben, wobei implizites und explizites Wissen nicht losgelöst voneinander existieren. In der Erschließung dieser Zusammenhänge muss beachtet werden, dass die Zugänge zu den beschriebenen Wissensformen sehr verschieden sind. Dies wird v. a. auf die Existenz unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Bewusstseinssebenen zurückgeführt, in denen die Wissensformen ent- und bestehen.

Der Begriff ‚Bewusstsein‘ hat im alltäglichen Sprachgebrauch und in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vielfältige Bedeutungen und Verwendungsweisen erfahren. Man findet ihn sowohl in religiösen sowie philosophischen Betrachtungen als auch in der Naturwissenschaft wieder. Wir kennen Bewusstsein als Metapher für „belebt sein“ oder „beseelt sein“, als Beschreibung eines wachen Zustands im Gegensatz zu Bewusstlosigkeit, als phänomenale Kategorie des Erlebens, als eine kognitive Leistung, die Erinnern und Planen ermöglicht oder als Bewusstsein über das Selbst und die Umwelt. In den verschiedenen Betrachtungsweisen wird Bewusstsein unterschiedlich mit dem Hervorbringen von Intuitionen, mit Erleben oder als intellektuelle Leistung zusammengebracht.

Bezogen auf die Frage, welche Bedeutung explizites und implizites Wissen in reflexiven Lernprozessen haben, soll die Verortung beider Wissensformen bzgl. der unterschiedlichen Bewusstseinssebenen näher betrachtet werden. Wir kennen die Unterscheidung zwischen bewussten und unbewussten Zuständen, wobei besonders in der Psychotherapie die implizite Wirkung des Unbewussten besondere Beachtung findet, denn „wir können wünschen, was wir wollen. Aber nicht jeder Wunsch führt zur Tat. Das Unbewusste hat das letzte Wort.“¹⁶⁸

Die Unterscheidung zwischen unbewussten und bewussten Anteilen der Psyche wird auf Freud zurückgeführt, der davon ausging, dass es eine kom-

166 Vgl. Glaserfeld 2003, S. 16ff.

167 Vgl. Willke 2004, S. 49.

168 Roth zitiert in Wasser 2003, S. 5.

plexe Struktur von handlungswirksamen Motiven gibt, die den Menschen nicht bewusst zugänglich sind. Mittlerweile gehen verschiedene Forschungsrichtungen davon aus, dass ein großer Teil psychischer Prozesse nie bewusst wird. Die Frage, in welchem Modus die Psyche operiert, soll anhand einer Diskussion von Wasser betrachtet werden, in der er danach fragt, ob und wie sich Unbewusstes beobachten lässt.¹⁶⁹

WASSER bezieht sich auf LUHMANN, der Psyche und Bewusstsein gleichsetzt bzw. Bewusstsein als Operationsmodus der Psyche beschreibt. Diese Betrachtungsweise LUHMANNs kann seiner Meinung nach nicht aufrechterhalten werden. Es gibt zum einen psychische Operationen, an denen kein Bewusstsein beteiligt ist, zum anderen kann sich das Bewusstsein auch nicht selbst steuern. Diese Eigenschaft wird jedoch autopoietischen Systemen zugeschrieben. Das Bewusstsein kann selbst keine Einfälle haben oder produzieren und „bewusste Entscheidungen werden eindeutig unbewusst vorbereitet“.¹⁷⁰ Des Weiteren kann „das Bewusstsein [...] Unbewusstes nur denkend konstituieren, das heißt logisch erschließen“, und so „hat das psychische System denkend keinen unmittelbaren Zugang zum Unbewussten“¹⁷¹.

Daraus kann nunmehr abgeleitet werden, dass explizites Wissen dem Bewusstsein und implizites Wissen dem Unbewussten zugeordnet wird und der Zugang zum expliziten Wissen über bewusstes Denken erfolgt. Der Zugang zum impliziten Wissen kann dagegen nur auf einer phänomenologischen Ebene erfolgen.

WASSER sieht es deshalb als notwendig an, die psychoanalytischen Erkenntnisse FREUDs systemtheoretisch zu integrieren. Er stellt dahingehend dem Operationsmodus „Bewusstsein“ die Basisoperation „Erleben“ entgegen, von der aus wiederum bewusstes und unbewusstes Erleben unterschieden werden können. Aus dieser Differenzierung kann nunmehr das dynamische Wechselspiel zwischen Wahrnehmungen und Erkenntnissen sowie Denken, Deuten und Fühlen betrachtet werden.

Im Operationsmodus „Erleben“ kann man unter Einbeziehung der Freud'schen Systematisierung „bewusst, vorbewusst und unbewusst“ die Betrachtung der Zugangsmöglichkeiten zu den impliziten Wissensstrukturen weiter ausdifferenzieren.¹⁷² Es gibt eine BewusstseinsEbene, auf der die Beziehung zwischen Intuitionen, Gefühlen und Wissen klar benannt werden

169 Vgl. Wasser 2003.

170 Ebenda, S. 7.

171 Ebenda, S. 18.

172 Vgl. ebenda, S. 20f. Wasser verweist auf die radikale Wende in der Freud'schen Theorie, in der er selbst Bewusstsein, Unbewusstes und Vorbewusstes aus dem Status von Teilsystemen entthob und als Qualitäten des Erlebens weiterführte. Das psychische System unterteilte er fortan in die Teilsysteme „Ich“, „Es“ und „Über-Ich“, die sich den Operationsmodus „Erleben“ teilen.

kann. Auf dieser können wir Gefühle problemlos wahrnehmen, deuten und benennen. Menschen spüren z. B. ihren leeren Magen, deuten dieses Gefühl als Hunger und können es entsprechend sprachlich artikulieren. Diese Ebene wird vom psychischen System als Selbstbeschreibung genutzt.

Daneben gibt es eine „nicht bewusste Ebene“, auf der die Gefühle nicht wahrgenommen werden, weil man gerade nicht daran denkt. Man ist, beim Beispiel bleibend, mit einer Aufgabe hochkonzentriert beschäftigt, sodass man vorübergehend den Hunger vergisst. Allgemein wird gesagt, dass auf dieser Ebene das jeweilige implizite Wissen leicht rekonstruiert bzw. ohne die Überwindung von Widerständen gedeutet und bewusst gemacht werden kann.

Die Rekonstruktion des dynamischen Wechselspiels zwischen implizitem und explizitem Wissen wird erst auf der unbewussten Ebene schwerer nachvollziehbar. Schwerer, weil hier hinter die Bewusstseins Ebene zurückgegangen werden muss, da, wie gesagt, von ihr kein direkter Zugang möglich ist. Wissen steht dem sogar im Wege bzw. wird durch Denken gleichsam versperrt. Wie kann man sich die unbewusste Ebene dann vorstellen? Es sind strukturelle Ganzheiten, die in ihrer Komplexität latent als innere Bilder oder Ordnungsmuster auf die Psyche wirken. Man kann sie nicht in sogenannten „unmittelbaren Erfahrungen“ nachweisen und beschreiben. Ihre Entstehung geht mit Verdrängungs- oder Abwehrmechanismen einher, die dem aktuellen Bewusstsein entgehen. FREUD sieht hierin eine *Immunfunktion*, WASSER spricht von *strukturfunktionalen Latenzen*, wobei der funktionale Aspekt gerade in seiner Unbewusstheit begründet liegt.

Im Fall von strukturfunktionaler Latenz laufen Prozesse ab, die logisch betrachtet durchaus beobachtet werden könnten, aber nicht beobachtet werden dürfen und also aktiv blockiert werden müssen, weil sie sonst ihre Funktion nicht erfüllen könnten.¹⁷³

WASSER schreibt dazu, dass wir niemals bewusst etwas ins Unbewusste verdrängen können und dass wir nicht sehen, was wir nicht sehen sollen. Strukturfunktionale Latenzen setzen Doppelblindheit voraus und wirken gleichzeitig entparadoxierend.¹⁷⁴

Es wird angenommen, dass in der Herausbildung des Unbewussten eine Schutzfunktion liegen kann, indem gefährvolle Bedeutungen dem Bewusstsein entzogen werden. Andererseits weisen verschiedene Symptome darauf hin, dass sich strukturelle Dispositionen herausbilden, die auf die Psyche und das Handeln der Menschen destruktiv wirken. Insofern war FREUD bestrebt, einen Zugang zum Unbewussten zu finden. In ihrer latenten Wirkung kom-

173 Ebenda, S. 14.

174 Ebenda: „Wir können nicht sehen, was wir nicht sehen sollen – weil sonst die Strukturen lysiert würden, die die Voraussetzung bestimmter Funktionen bilden. Anderenfalls müsste Psyche das Paradoxon aushalten, zu sehen, was sie nicht sieht.“

men die strukturellen Dispositionen punktuell ans Licht. Sie zeigen sich z. B. in Versprechern, Träumen oder Gefühlen, die den Geschehnissen nicht zuzuordnen sind. Man fühlt oder ahnt ein Unbehagen und „das Bewusstsein weiß dann in der Regel ganz genau, dass es etwas nicht ganz genau weiß“¹⁷⁵.

Unbewusstes ist einem Beobachter nicht zugänglich, er kann jedoch wahrnehmen, wenn die Abspaltung von Intentionen und Bewusstsein in den Interaktionen oder als Resonanzphänomen zutage tritt. Als Psychoanalytiker sah FREUD seine Aufgabe darin, gemeinsam mit den Patienten eine Synthese zwischen Intention und Proposition herzustellen. Er benutzte dazu verschiedene Beobachtungstechniken, wie die der Traumdeutung, der freien Assoziation, der schwebenden Aufmerksamkeit, aber auch die Analyse von Witzen, Märchen und Mythen.¹⁷⁶ In diesen Techniken geht es v. a. um ein Beobachten von Beobachtungen, das Beschreiben von Beschreibungen oder die Rekonstruktion von Wissen über Wissen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Selbst- und Bedeutungszuschreibungen zustande gekommen sind und wie sie die Wahrnehmungen beeinflussen.

Mögliche Zugänge zum Unbewussten können nur über eine phänomenologische Erkenntnisebene verlaufen, auf der es nun die latenten strukturellen Dispositionen als Ganzheiten oder innere Bilder wahrzunehmen, zu erleben bzw. zu erfassen gilt. Beim Versuch des Erschließens unbewusster Strukturen wird „Nichtwissen“ zur Grundlage, denn wie bereits herausgestellt wurde, wird durch das Hinzuziehen von Wissen der Zugang zu dieser Ebene versperrt. Schon beim Versuch, diese Wahrnehmungen zu interpretieren, können sie nicht mehr losgelöst von bestehenden Theorien, Wahrheiten und Einsichten erfahren werden und so auch keine neuen ans Licht bringen.

Hier stehen v. a. unsere vorgefassten Bedeutungszuschreibungen im Wege, die es unmöglich machen, absichtslos, ohne eine bereits bestehende Norm zu etablieren, etwas zu deuten. Entsprechende Methoden, in denen Unbewusstes sichtbar gemacht werden soll, müssen in letzter Konsequenz dazu befähigen, sich von den bisherigen Konstruktionen lösen zu können und zielen darauf ab, Wahrnehmungen „nur zu erleben“, ohne sie bereits deuten und versprachlichen zu wollen.

Neue Erkenntnisse über mögliche Zugangswege wurden v. a. über analoge Verfahren in der Prozessberatung und in therapeutischen Zusammenhängen möglich. Hierfür stehen u. a. Methoden des szenischen Verstehens und der Gruppendynamik, das Psychodrama, die Arbeit mit Symbolen und Metaphern oder mit Systemskulpturen zur Verfügung.¹⁷⁷

175 Ebenda, S. 23.

176 Vgl. ebenda, S. 20.

177 Vgl. König/Volmer 2000, S. 102ff.; Ulsamer 1999, S. 98ff.

In Letzteren kann beobachtet werden, wie Personen, die in einer Skulptur als Stellvertreter für andere Personen aufgestellt werden, Gefühle wahrnehmen, die zu diesen Personen gehören.¹⁷⁸ In der Erschließung von impliziten Wissenssebenen geht es hierbei um ein sinnliches Wahrnehmen und szenisches Darstellen und Verstehen von Erscheinungen in Systemen. Lösungsoptionen werden auch weiterhin nicht auf einer kognitiven Ebene erarbeitet, sondern durch Bewegungen erprobt, die wiederum das Erleben der Beteiligten verändern. Man erkennt es von außen an deren Mimik und Gestik. Der Erkenntnisprozess verbleibt im szenischen Verstehen, auf einer analogen Ebene bzw. auf der Ebene des impliziten Wissens. Es soll sogar vermieden werden, diese Gefühle und Bewegungen zu interpretieren, um der Zerstörung des impliziten Wissens entgegenzuwirken. Durch die Veränderung der inneren Bilder kann es infolgedessen zu neuen Handlungsoptionen kommen.¹⁷⁹

Für eine lerntheoretische Erklärung, die das dynamische Wechselspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen berücksichtigt, soll auch auf eine Systematisierung der Bewusstseisebenen, die auf GIDDENS zurückgeht, herangezogen werden. Wissen sieht er als eine Funktion des Bewusstseins an. Er nennt drei Bewusstseisstufen: die Ebene des Unbewussten, die Ebene des handlungspraktischen Bewusstseins und die Ebene des diskursiven Bewusstseins.¹⁸⁰

Die unbewusste Ebene ist bei GIDDENS ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure nicht oder nur in fragmentarischer Form auf die Gründe, die zu bestimmten Einstellungen oder Handlungen führen, zurückgreifen können. Auf dieser Stufe wirkt das implizite Wissen in seiner basalen Form, ohne dass es benennbar wird. Im handlungspraktischen Bewusstsein können die Akteure dagegen benennen, warum sie wie handeln. Sie können die Kontexte und Folgen ihres Handelns beobachten und sie mit den Motiven, Intentionen und Zielen abgleichen. Der hier sichtbar werdende Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Wissen kann dann in Lernprozessen thematisiert und verfolgt werden. In Organisationsentwicklungsprozessen werden so z. B. am Anfang die Motive und Ziele der Organisation und der Akteure ermittelt, Leitbilder entwickelt und darauf bezogen Handlungsstrategien entworfen, die im weiteren Verlauf beobachtet und verändert werden können.

Auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins stehen die Entstehung des Wissens und der Zusammenhang zwischen implizitem und explizitem Wissen zur Disposition. Die Akteure können die Gründe für Sinn- und Bedeu-

178 Vgl. Hellinger 2003.

179 Organisationsaufstellungen haben z. B. das Ziel, Beziehungen, wirkende Kräfte, Zusammenhänge von Strukturen in Systemen sichtbar zu machen. Auch die Lösungen sind Bilder, die mit atmosphärischen Zuschreibungen arbeiten.

180 Giddens 1992, S. 432ff.

tungszuschreibungen angeben bzw. sind bestrebt, das Wechselspiel zwischen dem impliziten und expliziten Wissen zu erkennen. Im diskursiven Bewusstsein geht es um die Wahrnehmung der Entstehung der mentalen Modelle und der sich daraus ergebenden Sichtweisen auf die Welt. Von hier aus wird auch der Vergleich oder eine Auseinandersetzung mit anderen mentalen Modellen, Sinnzuschreibungen und Perspektiven möglich.

3.1.5 *Transformationsprozesse zwischen explizitem und implizitem Wissen*

Im Folgenden sollen die Übergänge zwischen den genannten Wissensformen betrachtet werden. Unter dem Fokus der unterschiedlichen Ebenen der Wissensbeschaffung beschreiben NONAKA/TAKEUCHI das komplementäre Zusammenspiel zwischen dem expliziten und impliziten Wissen als spiralförmige Umwandlungsprozesse.¹⁸¹

Die Umwandlungen des Wissens vollziehen sich in vier möglichen Kombinationen:

1. vom impliziten zum impliziten Wissen,
2. vom impliziten zum expliziten Wissen,
3. vom expliziten zum expliziten Wissen und
4. vom expliziten zum impliziten Wissen.

Der Beschreibung, wie auf den unterschiedlichen Ebenen Wissensumwandlungsprozesse ablaufen, werden zum exemplarischen Verständnis Beispiele aus den in Kapitel 2.1 vorgestellten Gestaltungsprojekten zugeordnet. Sie verdeutlichen gleichfalls, wie in den neu zu gestaltenden Lernbeziehungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen diese Prozesse Berücksichtigung fanden.

Die Transformationsprozesse auf der Ebene des impliziten Wissens bezeichnen NONAKA/TAKEUCHI als *Sozialisation*. Hier wird die Ebene des kulturellen Wissens relevant. So sind Unternehmenskulturen implizit im Wissen der Mitarbeiter verankert. Aus der Betrachtung der Zusammenhänge von Wissen und Bewusstsein folgt, dass die Transformationsprozesse auf einer phänomenologischen Ebene angesiedelt sein müssen. Durch eine gemeinsame Handlungspraxis, durch Erfahrungsaustausch, aber auch durch gesetzte und gelebte Leitbilder werden Geschichten und Visionen und die darin enthaltenen tradierten Sichtweisen, Werthaltungen, Ziele und Normen symbolisch weitergegeben. Bei den Mitarbeitern entstehen darauf bezogen bzw. durch die jeweils eigene Auseinandersetzung mit der gegebenen Unter-

181 Vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 73ff.

nehmenskultur spezifische mentale Modelle und auf der Know-how-Seite unternehmensspezifische Möglichkeiten und Fähigkeiten. Beide werden wiederum in den betrieblichen Prozessen sichtbar.

Transformationsprozesse auf der Ebene des impliziten Wissens wurden beispielsweise in Projekt 5 „Change – Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch den Erwerb von Veränderungskompetenz“ realisiert. Im Mittelpunkt stand in dem Projekt die Ermöglichung informeller Lernprozesse. Durch die Entwicklung und Gestaltung neuer oder anderer Erfahrungsräume (z. B. durch die Möglichkeit der Arbeit in Fremdfirmen, in anderen Abteilungen und durch das Zur-Verfügung-Stellen virtueller Erfahrungsräume) wurde die Kompetenzentwicklung dahingehend unterstützt, dass die Mitarbeiter ihr Wissen in unterschiedlichen Situationen anwenden und eigene Erfahrungen damit machen konnten bzw. lernten, sich in anderen Arbeitssituationen zurechtzufinden und zu bewähren. Des Weiteren wurden auch kooperative Arbeits- und Ausbildungsformen angestrebt, die durch Projekt- und Teamstrukturen ermöglicht werden sollten. Aber auch soziale Erfahrungsräume wie die Arbeit in Jugendgruppen oder die Arbeit als Trainer wurden für die Herausbildung geeigneter Handlungskompetenzen anerkannt.

Die Umwandlung des impliziten Wissens in explizites Wissen wird als *Externalisierung* bezeichnet. Dazu sind Übersetzungsprozesse erforderlich. Das bestehende implizite Wissen ist zu erschließen, zu rekonstruieren, zu interpretieren bzw. zu deuten. Die Explizierung des impliziten Wissens käme nach POLANYI jedoch einer „Zerstörung“ seiner phänomenologischen Struktur gleich. Implizites Wissen hat die Funktion, Einzelheiten gegenüber der Gesamtheit verschwinden zu lassen. Im Prozess der Externalisierung würde implizites Wissen in einzelne Merkmale zerlegt. Das Bild zerfließt und gerinnt dabei in Sprache, was im Extremfall auf die Zerstörung des impliziten Wissens an sich hinauslaufen kann.¹⁸²

Nunmehr wurde herausgestellt, dass implizites Wissen auf verschiedenen Bewusstseinssebenen angesiedelt ist und es vielmehr um ein Erkennen des dynamischen Wechselspiels zwischen explizitem und implizitem Wissen gehen muss. In der betrieblichen Bildung kommt es v.a. darauf an, dass Erfahrungen und Know-how als Kompetenzen benennbar werden, also die Mitarbeiter ihre erworbenen Fähigkeiten bewusst kommunizieren können.¹⁸³

182 Vgl. Polanyi 1985, S. 27.

183 Dieses Ziel verfolgt z. B. der im Projektverbund des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) entwickelte Profilpass. Er ist ein Instrument zur Dokumentation von Fähigkeiten und Kenntnissen. Diese Dokumentation beruht auf der Analyse von teilweise nicht explizit bewussten Kompetenzen (siehe www.profilpass.de).

In betrieblichen Zusammenhängen sind auch Konflikte und Widerstände sichtbar zu machen und darauf bezogenen Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Problematisierung der Wissensgenerierung als Zerstörung des impliziten Wissens verweist vielmehr auf die beschriebene Ebene des Unbewussten, in der implizites Wissen in Form komplexer Bilder als strukturfunktionale Latenzen wirksam werden. Es geht also weniger um die Zerstörung der strukturfunktionalen Latenzen als vielmehr darum, dass das uns zugängliche und benennbare Wissen in seiner Rückbezüglichkeit einer Externalisierung dieser Latenzen im Wege steht.

Eine Externalisierung von implizitem Wissen kann niemals eine Eins-zu-eins-Übersetzung darstellen, sondern verläuft über das Deuten von Gefühlen, das Wahrnehmen von Kompetenzen, über das Interpretieren von Bildern oder Metaphern, die auf Grundlage unterschiedlicher Perspektiven verschiedene Beschreibungen oder Zuschreibungen zulassen.

NONAKA/TAKEUCHI verweisen weiterhin darauf, dass zwischen Metaphern und Modellen ein gravierender Unterschied besteht. In einem logischen Modell darf es keine Widersprüche geben. Alle Konzepte und Aussagen darin müssen schlüssig sein. Metaphern dagegen entspringen Intuitionen oder ganzheitlichen Bildern. Unterschiedliche Metaphern zu einer Situation vereinen verschiedene Bedeutungen, ohne den Weg des Ausschließens gehen zu müssen. Sie stellen somit eine Brücke zwischen den verschiedenen Bedeutungszuschreibungen, Konzepten und daraus entstehenden Modellen her.¹⁸⁴ Über Interpretationen nähern wir uns der Bedeutung des impliziten Wissens an und versuchen, es darüber in seinen Zusammenhängen zu erschließen.

Metaphern erzeugen neue Erfahrungsinterpretationen, indem sie die Zuhörer auffordern, eine Sache im Sinne einer anderen zu betrachten und führen so zu einer neuen Realitätserfahrung.¹⁸⁵

Beteiligt man nunmehr mehrere Akteure an entsprechenden Deutungsanalysen, so können Themen oder Problemsituationen, aber auch Visionen in und über Unternehmen aus verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven ans Licht gebracht werden.

Eine solche Deutung und Versprachlichung des impliziten Wissens wurde z. B. in Projekt 6 „Go-IT – Gestaltungsoffene Lernkonzepte in der Arbeit“ praktiziert. Der Workshop-Ansatz „Messe(P)Review“ richtete sich darauf, Erfahrungen zusammenzutragen, zu benennen und auszuwerten. (Im genannten Beispiel wurden die Erfahrungen der Mitarbeiter, die diese bei der Durchführung von Messen gewonnen hatten, zur Planung künftiger Messeauftritte herangezogen.)

184 Vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 77.

185 Ebenda, S. 80.

Projekt 7 „Wisent-Plus – Förderung der Unternehmenskultur von KMU im Kontext von Wissensmanagement und Wertschöpfung“ steht für ein weiteres Beispiel der Gestaltung von Transformationsprozessen zwischen implizitem und explizitem Wissen. Für einen effektiven Umgang mit Wissen wurden im genannten Projekt Maßnahmen geplant, durch die Tätigkeits- und Wissensstrukturen für die Wertschöpfung gehoben und genutzt werden sollten. Hierfür wurde die Methode des „Storytellings“ herangezogen. Die Mitarbeiter wurden ermutigt, ihr persönliches Erleben betrieblicher Situationen und Geschehnisse in Geschichten zu erzählen. Darauf folgte eine narrative Analyse der Erzählungen.

In narrativen Strukturanalysen geht es um das koproduktive Erschließen und Bearbeiten von *institutionellen Schlüsselsituationen*. Durch die Geschichte werden darüber hinaus verschiedene Perspektiven, Motive und Einstellungen sichtbar und dialogische Verstehens- und Klärungsprozesse ermöglicht.¹⁸⁶

Die dritte Form des Wissenstransfers verbleibt auf der Ebene des expliziten Wissens und wird von NONAKA/TAKEUCHI als *Kombination* bezeichnet. Hierbei geht es hauptsächlich um die Verbindung, den Austausch und die Kombination verschiedener Wissensbestände. Durch das Kombinieren, Vergleichen und Klassifizieren von bestehenden Aussagen und Theorien können neue Erkenntnisse hervorgebracht werden. Die genannten Formen im Umgang mit bestehenden Theorien, Fachwissen und dergleichen sind gängige Praktiken in institutionellen Lernprozessen, in denen hauptsächlich theoretisches Wissen zu vermitteln, zu erarbeiten und aufzubereiten ist. Diese Form des Wissenstransfers wird z. B. auch genutzt, wenn in oder für Unternehmen wirtschaftsrelevante Informationen, Daten, Produktionszahlen oder Statistiken betrachtet und danach die Strategien und Konzepte ausgerichtet werden.

In Projekt 1 „Flex.^{potential} – Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung“ wurden Informationen in Form von Experteninterviews, Fragebögen und Literaturanalysen zusammengetragen und Wissen generiert, um Trendaussagen zu branchenspezifischen Themen machen zu können. Das Ziel war die Etablierung eines Qualifizierungsfrüherkennungsprogramms, durch das rechtzeitig passende Qualifizierungsangebote entwickelt werden können.

Die vierte mögliche Transformationsform des Wissens beschreibt den Übergang des expliziten Wissens in implizites Wissen. Er wird als *Internalisierung* bezeichnet. Strategien, Konzepte, allgemeine Wissensbestände oder Fachwissen sollen in routiniertes und „verinnerlichtes“ Wissen übergehen.¹⁸⁷ Internalisierung steht somit zum einen für die kontextspezifische Anwendung

186 Vgl. Straub 1998.

187 Vgl. Willke 2004, S. 37.

gelernten Wissens und die Herausbildung operationalen Wissens und letztlich für die Herausbildung sozialer Praktiken. Zum anderen geht es um die Verinnerlichung von Theorien, Leitbildern, Regeln und Vorschriften, die dann in der Etablierung verschiedener Unternehmenskulturen und in den Haltungen und Wertvorstellungen der Unternehmensangehörigen zum Ausdruck kommen.

In diesen Bereich fallen die Aktivitäten in Projekt 2 „VOKAL – Veränderungsprozesse bei Bildungsdienstleistern zur Gestaltung flexibler Lernprozesse“. In diesem Projekt wurden Weiterbildungs-Workshops veranstaltet, in denen die Wissensvermittlung an die Darstellung praxisnaher Fallbeispiele gekoppelt wurde, damit das zu vermittelnde Wissen von den Mitarbeitern besser nachvollzogen werden kann. Zusätzlich sollte durch Anwendungsaufgaben die Umsetzung des Gelernten in die Praxis gefördert werden.

In Projekt 4 „ZICONU – Umsetzung unternehmensindividueller Weiterbildung in Kleinunternehmen“ wurden ebenfalls individuelle Projektaufgaben entwickelt, wodurch die Vermittlung von Fachkenntnissen mit arbeitsplatzorientiertem Lernen verbunden wurde. Die Unterstützung der Selbstlernprozesse erfolgte hier durch Coaching.

3.1.6 Transformationsprozesse zwischen explizitem und implizitem Wissen in Lernprozessen

Die hier beschriebenen Transformationsprozesse innerhalb und zwischen dem impliziten und expliziten Wissen kommen in der dargestellten Form in organisierten Lernprozessen unterschiedlich zum Tragen bzw. die Zusammenhänge des Wissens werden unterschiedlich thematisiert bzw. wahrgenommen. Reproduktive Lernprozesse beziehen sich v. a. auf die Vermittlung expliziten Wissens und das Hervorbringen impliziten Wissens als Know-how und beachten dabei kaum die Zusammenhänge beider Wissensformen. In reflexiven Lernprozessen dagegen werden die Erkenntnisprozesse selbst und die Zusammenhänge des expliziten und impliziten Wissens zum Lerngegenstand.

Die in den Projektbeispielen initiierten Lernmöglichkeiten stehen für die Aneignung von gesellschaftlichen Wissensbeständen, für Formen des Erfahrungslernens und des reflexiven Lernens. Weiterbildungseinrichtungen planen traditionell v. a. Lernprozesse, in denen gesellschaftliche Wissensbestände, Kulturtechniken oder normative Standards vermittelt werden sollen und realisieren dies zumeist auf einem deduktiven Weg, der über das Aufnehmen und Bearbeiten von Begriffen und Theorien als allgemeingültiges Wissen verläuft.

Die Planung derartiger Lernprozesse entspricht der Form des Qualifizierungslernens. Sie werden als geradlinige Lernprozesse umgesetzt, in denen

die „Lernziele“ im Vorfeld feststehen. Wird in die Planung der Lernprozesse die Erprobung und Anwendung der erworbenen Wissensbestände hineingenommen, z. B. die Anwendung der neuen Computerkenntnisse am Arbeitsplatz, sind Formen des Erfahrungslernens mitzuorganisieren. Sie ermöglichen die Entstehung impliziten Wissens in Form von Know-how.

Lernen im Sinne kognitiver, strukturierter Aneignung setzt die Umwandlung von Erleben und Erfahrungen in Wissensstrukturen voraus.¹⁸⁸ Die Aufnahme expliziten Wissens, die Auseinandersetzung damit und die Anwendung im beruflichen Kontext wurden bisher dem reproduktiven Lernen zugeordnet und können auch als Anpassungslernen bezeichnet werden.¹⁸⁹

Das reproduktive Lernen ordnet SCHÄFFTER einer Reaktionsform im Sinnkontext des normativen Paradigmas zu, in der es zur distanziierten Betrachtung und Aufnahme allgemeingültigen Wissens kommt.¹⁹⁰ ARGYRIS bezeichnet die Art dieser binären Lernprozesse als *Single-Loop-Lernen*. In ihnen wird das Wechselverhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen ausgeblendet. So kann es passieren, dass Missstände angegangen, aber zugrunde liegende Probleme ignoriert werden. RAPPE-GIESECKE warnt ihrerseits Berater davor, die Problemlösungsansätze des Kundensystems unhinterfragt zu übernehmen:

Die Erfahrung zeigt, dass die Definition des Problems und der Maßnahmen zu einer Lösung schon Teil des Problems sind, dass sie also auf einer selektiven Wahrnehmung und Informationsverarbeitung basieren, dabei bestimmte Daten ausschließen und nach den üblichen Programmen der Personen oder Organisation gesteuert werden, denen Werte zugrunde liegen, die meist latent bleiben und nicht bewusst verfügbar sind. Es besteht die Gefahr, dass dieses Problem nicht mehr bearbeitet werden kann, wenn man auf dieser Basis fortfährt, also nur noch ausführt, was an Maßnahmen gewählt worden ist.¹⁹¹

Erst beim Double-Loop-Lernen wird nach Gründen, Annahmen und Einstellungen, die überhaupt zur Fragestellung führten, gesucht.¹⁹² Es steht für zirkuläre Lernprozesse, in denen die Fragestellung an den Fragesteller zurückgegeben wird und die auf die Explizierung des Entstehungszusammenhangs zwischen implizitem und explizitem Wissen abzielen. In ihnen geht es um das Erschließen von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und deren Einfluss auf Handlungsoptionen und -strategien und sie beinhalten die Möglichkeit zu deren Veränderung, indem Selbstverständlichkeitsstrukturen hinterfragt werden: „Es lernt, wer seine Erwartungen nicht kontrafaktisch aufrecht erhält“¹⁹³.

188 Vgl. Schäffter, 2001, S. 163.

189 Vgl. ebenda, S. 101f.

190 Vgl. ebenda, S. 194.

191 Rappe-Giesecke 2008, S. 21.

192 Vgl. Argyris 1996, S. 111.

193 Gairing 1999, S. 45.

Folgen wir der Ausgangsthese, nach der die Notwendigkeit reflexiver Lernprozesse in Veränderungsprozessen hervorgehoben wurde, wird erkennbar, dass die Frage nach der Aufdeckung und Bearbeitung des Wechselverhältnisses zwischen explizitem und implizitem Wissen in den Mittelpunkt rückt. Reflexive Lernprozesse betreffen sowohl die Herausbildung des handlungspraktischen als auch des diskursiven Bewusstseins.

Lernprozesse, in denen das *handlungspraktische Bewusstsein* herausgebildet wird, beziehen sich auf das Benennen, Deuten und Beschreiben des impliziten Wissens und das Gewährwerden von vorhandenen und nicht vorhandenen Kompetenzen. Lernprozesse, in denen das *diskursive Bewusstsein* entwickelt wird, liegen auf der Ebene des *Double-Loop-Lernens*, auf der die Entstehung des Wissens und somit die Prozesse des Ordnen und Organisierens von Erfahrungen zum Lerngegenstand werden.

Diskursives Bewusstsein bildet sich heraus, indem die von NONAKA/TAKEUCHI als spiralförmig beschriebenen Transformationsprozesse des Wissens in ihrer Prozesshaftigkeit wahrgenommen und gedeutet sowie als Gesamtheit im Lernprozess verbunden werden. Durch analoge Methoden kann implizites Wissen erschlossen werden. Dies erfolgt über Symbole, Metaphern und Bilder, die in Verbindung mit den Fragestellungen oder Problemen hervorgebracht werden. Entsprechende reflexive Lernprozesse gehen somit über die Interpretation des impliziten Wissens hinaus, verfolgen den Prozess der Bedeutungsbildung und das Erkennen des dynamischen Zusammenhangs zwischen den Wissensformen und den darauf beruhenden Handlungsmöglichkeiten.

Dabei greifen sie auf die Anwendung analoger Verfahren zurück, wie sie bereits in Kapitel 3.1.2 vorgestellt wurden. Lernen folgt hier einem interpretativen Paradigma, indem über hermeneutische Verfahren Erklärungsrahmen erarbeitet werden.¹⁹⁴ Die Akteure können in Hypothesen bildenden Suchbewegungen Gründe für ihr Handeln benennen und Zusammenhänge in der Entstehung ihrer mentalen Modelle oder Organisationskulturen erkennen.

Auf der Stufe des diskursiven Bewusstseins wurden aber auch die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit anderen mentalen Modellen oder semantischen Zuschreibungen und die der Irritationsfähigkeit betont. Diese werden durch Formen der kollegialen Wissenserschließung ermöglicht. Hilfreich erweist sich dabei die systemische *Methode des zirkulären Fragens*,¹⁹⁵ bei der es im Vordergrund um die Wahrnehmung der unterschiedlichen Perspektiven und Realitäten geht und ein wechselseitiger Deu-

194 Vgl. Schäffter 2001, S. 195.

195 Vgl. Rappe-Giesecke 2008, S. 22. Durch zirkuläre Fragen wird erkennbar, wer welche Definition eines Problems hat, wann es bei den Personen auftaucht, welche Lösungsversuche es gab und warum sie nach deren Ansicht nicht zum Erfolg führen konnten.

tungs- und somit kreativer Erkenntnisprozess möglich wird. SCHÄFFTER stellt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines Relationsbewusstseins heraus. Akteure sind in der Lage, wechselseitig Perspektiven zu übernehmen und Einsichten in die Differenzen von Deutungen zu erlangen.¹⁹⁶ Sie können andere Perspektiven und Sichtweisen zulassen.

Reflexives Lernen erfordert spezielle Kompetenzen. Dazu zählen die Fähigkeit zu einem gelassenen Umgang mit Unsicherheiten sowie das Aushalten von Diskrepanzerfahrungen und Enttäuschungen. Es geht um ein Loslassen von alten Erwartungen und Sicherheiten sowie ein Einlassen auf ungewohnte Wege, neue Perspektiven, diskontinuierliche oder unübersehbare Entwicklungen.¹⁹⁷ Dem entgegen stehen oft Widerstände, die durch Ängste vor Identitätsverlust oder Unsicherheiten hervorgerufen werden können.

Anstatt sich auf Entwicklungen einzulassen, können Ängste Kontrollzwänge provozieren, die den als notwendig hervorgehobenen Fähigkeiten in Veränderungsprozessen kontraproduktiv entgegenstehen. Auf der anderen Seite ist die Fähigkeit zum Wahrnehmen der Zusammenhänge des Wissens und der Auswirkungen auf unsere Handlungsoptionen meist unterkomplex ausgebildet, was nicht zuletzt auf die einseitig reproduktiv orientierte Schul- und Berufsausbildung zurückzuführen ist. Reflexive Lernprozesse setzen somit voraus, dass sie in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Achtung und Anerkennung von Fremdheit und Andersartigkeit ablaufen können.

Zusammenfassend sollen hier noch einmal die Ziele reflexiven Lernens benannt werden. Durch sie können Wissenslücken sichtbar werden, die neuen Handlungsoptionen im Wege stehen – sie setzen voraus, dass Personen oder Organisationen anderes oder neues theoretisches Wissen und Handlungswissen erwerben; durch sie kann sich aber auch das implizite Wissen selbst verändern, neue Bedeutungszuschreibungen, Sichtweisen und Handlungsspielräume entstehen. Auf Anforderungen von außen wird dann nicht ausschließlich durch Anpassung reagiert und Lernzumutungen können auch zurückgewiesen werden.

3.2 Kulturelles Wissen als Gegenstand in reflexiven Lernprozessen

Ein Erfassen der Komplexität, die sich aus der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen implizitem und explizitem Wissen ergibt, führt aus einer subjektiven Perspektive des Lernens bzw. der Engführung dieser Wissens-

196 Vgl. Schäffter 2001, S. 121.

197 Vgl. ebenda, S. 8, S. 176, S. 191.

formen auf persönliches Erleben an Grenzen. Auch NONAKA/TAKEUCHI betonen in ihren Ausführungen, dass die Transformationsprozesse des Wissens nur in ihren sozialen Dimensionen zu verstehen sind und insofern in ihrer Betrachtung nicht auf das subjektive Erleben einzelner beschränkt bleiben dürfen.¹⁹⁸

Ob es um die Herausstellung des rekursiven Charakters von Wissen geht, seine Kontextabhängigkeit, die Entstehung von Ordnungsmustern und Erwartungsstrukturen oder auch um Fragen des Realitätsabgleichs – immer wird der Bezug zum kulturellen Wissen deutlich. Für reflexive Lernvorgänge gilt es, die strukturelle Komplexität des Wissens zu erfassen. Somit werden das Wechselspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen sowie die Zusammenhänge der Entstehung der gesellschaftlichen Wissensbestände, kognitiver Wissensstrukturen, sozialer Ordnungen, kultureller Codes oder Paradigmen und die der Entstehung subjektiver Bedeutungszuschreibungen zum eigentlichen Lerngegenstand.

Im weiteren Erschließen lerntheoretischer Zugänge bzgl. der Entstehung und Erschließung von Wissen sollen nunmehr in die weitere Diskussion kulturwissenschaftliche und sozialtheoretische Perspektiven einbezogen werden. Die Entstehung des impliziten und expliziten Wissens vollzieht sich nach ROSA auf dem Boden der jeweiligen sozialen Ordnungen, kulturellen Codes oder Paradigmen, bzw. „sind das Ergebnis intersubjektiv-kultureller Sozialisationsprozesse, die Individualität vor dem Hintergrund je kulturell verbindlicher intersubjektiver und gemeinschaftlicher Bedeutung ermöglichen.“¹⁹⁹

Ordnungsmuster, Paradigmen und kulturelle Codes wirken subjektübergreifend. Das wird schon daran ersichtlich, dass menschliches Verhalten sich ohne wahrnehmbare äußere Steuerung scheinbar regelmäßig wiederholt und einheitliche Muster aufweist. Individuelles Wissen, subjektive Deutungen und subjektives Erleben können demnach nicht losgelöst von Raum und Zeit existieren, sondern sind eingebettet in einen kulturellen bzw. sozialen Kontext. Die Einzelnen teilen miteinander kognitive Wissensordnungen, die sie die Wirklichkeit relativ synchron wahrnehmen und bewerten lassen und die jedem Einzelnen in den Auseinandersetzungen mit ihnen situative Sinnzuschreibungen nahelegen. Die kulturellen Codes wirken dabei determinierend und bestehen innerhalb von Variationsmöglichkeiten fort.

KUHN spricht in diesem Zusammenhang von Paradigmen, die sich einerseits geschichtlich entwickelt haben, andererseits unsere Wahrnehmungsprozesse steuern und Erfahrungen selbst programmieren.²⁰⁰ In kognitiver Hinsicht kann ein Paradigma als „System von Überzeugungen ontologischer,

198 Vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, S. 73ff.

199 Taylor zitiert in Rosa 1999, S. 19.

200 Rosa bezieht sich auf Kuhn, in Rosa 1999, S. 12.

erkenntnistheoretischer und methodologischer Natur verstanden werden, durch das die generellen Ziele, Möglichkeiten und legitimen Vorgehensweisen²⁰¹ festgelegt werden. Sie bestimmen Sichtweisen, Fragestellungen und zulässige Lösungswege, konstituieren Daten, Theorien und Sprache.²⁰²

TAYLOR bezeichnet gesellschaftliche Paradigmen als bestimmte Weisen der Selbst-Interpretation, die das Ergebnis intersubjektiv-kultureller Sozialisationsprozesse sind und die Individualität jeweils auf der Grundlage der verbindlichen kulturellen Codes ermöglichen. Sie sind „embedded in a stream of action“.²⁰³ Heute treffen im Zuge der Globalisierung und auf Basis der entwickelten Kommunikationsmedien die unterschiedlichen kulturellen Welten permanent aufeinander. Gerade Unternehmen, die sich auf internationalen Märkten bewegen, werden mit anderen kulturellen Wissensstrukturen, also anderen kulturellen Codes konfrontiert. Aber auch innerhalb eines Systems, einer Organisation oder einer Gesellschaft variieren kulturelle Bedeutungszuschreibungen, Erwartungsstrukturen und Handlungsmuster.

Treffen diese aufeinander, können Prozesse der Abwehr, der Anpassung, aber auch der Veränderung von kulturellen und individuellen Bedeutungszuschreibungen beobachtet werden. Die jeweiligen Auseinandersetzungen mit kulturellen Differenzen, mit unterschiedlichen Normen, Werten oder Regeln können als Lernanlässe beschrieben werden. In ihnen werden die jeweiligen Erwartungsstrukturen zum einen irritiert, zum anderen auch hinterfragt und ggf. auch verändert.

In einem der vorherigen Abschnitte wurde gefragt, wie die Entstehung „lernförderlicher“ Lernkulturen unterstützt werden kann. Sie werden in reflexiven Lernprozessen selbst zum Lerngegenstand. Auch hier wurde das bestehende kulturelle Wissen als Ausgangspunkt für Lernen hervorgehoben. Ausgehend von der Thematik, wie in Unternehmen Wissensmanagementprozesse gestaltet werden können und neues Wissen erzeugt werden kann, soll der folgende theoretische Diskurs verdeutlichen, inwieweit in einem reflexiven Lernverständnis die Entstehung des organisationalen Wissens und der Bezug zu möglichen Handlungsoptionen in die Betrachtung einfließen müssen.

Das organisationale Wissen wird gegenüber dem individuellen Wissen als das ältere und komplexere Wissen charakterisiert. Es existiert zwar von einzelnen Individuen getrennt, wird aber durch sie getragen. In einem Unternehmen sind es die Mitarbeiter, die die Unternehmenskultur leben und an neue Mitarbeiter weitergeben. Diese besteht auch fort, wenn einzelne aus dem Unternehmen ausscheiden. In sehr kleinen Unternehmen kann das aber ganz anders sein. Hier wird die jeweilige Organisationskultur meist stark

201 Falter zitiert in Rosa 1999, S. 12.

202 Vgl. ebenda, S. 15.

203 Taylor zitiert in Rosa 1999, S. 14f.

durch den Geschäftsführer bestimmt. Ein Ausscheiden bzw. die Übernahme des Betriebs durch einen betriebsfremden neuen Unternehmer wird hier regelmäßig größere kulturelle Störungen hervorrufen.

WEICK/ROBERTS verorten das kulturelle Wissen im *collective mind* als Muster reflektierter, aufeinander bezogener Handlungen.²⁰⁴ BAITSCH et al. untersuchen die kollektiv geteilten Kognitionsbereiche als „lokale Theorien“.²⁰⁵ Des Weiteren beschreibt HEDBERG die Entwicklung mentaler Karten als „organizations, cognitive systems and memories“,²⁰⁶ und GERGEN untersucht den Verfestigungsprozess von Begriffen als „local ontology“.²⁰⁷ WILLKE verortet die Wissensbasis in den anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Systems definieren.²⁰⁸

Das Erkenntnisinteresse der Autoren zielt immer wieder auf das Erfassen der Entstehung der Wissensstrukturen und Ordnungsmuster, die als Basisoperationen bzw. als Grundlage für die Herausbildung von Handlungsoptionen beschrieben werden.

Für BERGER/LUCKMANN, die die gemeinsam geteilte soziale Wirklichkeit als *Alltagswissen* darstellen, ist Wissen das Ergebnis andauernder menschlicher Aushandlungsprozesse, ein Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem. Das sogenannte Alltagswissen entsteht in einem Prozess der Externalisierung, wobei subjektive Erfahrungen als Basiskonsens eingebracht werden und es zur Herausbildung von Verhaltensweisen und Handlungen kommt, die sie als *Objektivation* bezeichnen.²⁰⁹

An anderer Stelle wurde dieser Vorgang als kreativer Bildungsprozess bezeichnet, als unreflektierter Prozess des Bewertens und Verknüpfens. Im Begriff des kulturellen Wissens steckt eine prozessuale und aktive Komponente, wie wir sie auch in der allgemeinen Definition des Lernens bei SCHÄFFTER finden.²¹⁰ Während der Externalisierung kommt es zur Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung der sozialen Wirklichkeit in Form der kognitiven Wissensstrukturen bzw. des darin unterlegten Sinns. Objektivation ist dann die Entäußerung und Verarbeitung in der jeweils eigenen, subjektiven Welt.

Es ist nicht das Anliegen dieser Arbeit, den Diskurs zum kulturellen Lernen in seiner Vollständigkeit wiederzugeben. Es geht vielmehr um ein Verständnis, in welchen Dimensionen kulturelles Wissen betrachtet werden kann

204 Vgl. Weick/Roberts 1993, S. 360ff.

205 Vgl. Baitsch/Jutzi/Delbrouck/Hasenbein 1998, S. 92.

206 Vgl. Frieds Ausführungen zu Hedberg in Fried 2003, S. 78ff.

207 Vgl. Frieds Ausführungen zu Gergen in Fried 2003, S. 78.

208 Vgl. Willke 1999, S. 15ff.

209 Vgl. Berger/Luckmann 1990, S. 36ff.

210 Vgl. Schäffter 2001, S. 161.

bzw. worauf in reflexiven Lernprozessen Bezug genommen werden sollte und wo die Grenzen der Erkennbarkeit kollektiven Wissens liegen.

3.2.1 *Erwartungsstrukturen als Voraussetzung und Ergebnis basaler Lernprozesse*

Bereits im vorhergehenden Abschnitt wurde die Bedeutung von Erwartungsstrukturen für Lernprozesse hervorgehoben und zwar, dass durch sie bereits Fragestellungen und Sichtweisen eingebracht werden. SCHÄFFTER beschreibt, dass sich die Wirklichkeit eines kognitiven Systems als die Gesamtheit seiner als gesichert erscheinenden Erwartungsstrukturen darstellen bzw. anhand der mehr oder weniger blind eingeschliffenen Antizipationsmuster rekonstruieren lasse.²¹¹ RECKWITZ verweist seinerseits darauf, dass die Akteure eine Wirklichkeit miteinander teilen, in der die kollektiven Wissensordnungen in einen Komplex kognitiv-symbolischer Organisation der Wirklichkeit eingebettet seien. Diese Wirklichkeit sei für die Entstehung normativer Erwartungen und Wertorientierungen verantwortlich.²¹²

Dieser Zusammenhang wird wiederum von WALGENBACH folgendermaßen beschrieben:

Orte wie Geschäftsräume einer Unternehmung sind nicht einfach Plätze, sondern Bezugsrahmen für Interaktionen (Giddens 1984b:XXV), und die Mitarbeiter einer Unternehmung wissen nicht nur, dass in der Unternehmung Ziele verfolgt werden, dass arbeitsteilig vorgegangen wird und die eigene Arbeit an die anderer anschließt, sondern sie wissen zudem eine Menge darüber, was die institutionalisierte Identität eines Vorgesetzten, eines Kollegen, eines Mitarbeiters oder auch eines Kunden ausmacht. Dieses Wissen fließt in der Gesamtheit in die Kontrolle des eigenen Verhaltens ein.²¹³

GIESECKE/RAPPE-GIESECKE bezeichnen die intentionalisierten Wertorientierungen als Normalformerwartungen.²¹⁴ Die Normalformerwartungen sind „kontrafaktisch stabilisiert“, bleiben auch im Fall von Enttäuschungen gültig und dienen als Folie, hinter der neu ausgehandelt werden kann. Erwartungen beruhen auf einem Wissen, welches BECKER als soziales Wissen bezeichnet.²¹⁵ Soziales Wissen ist ein Wissen, das in den Verhältnissen steckt. Es ist die Struktur, die es ermöglicht, mit Informationen umzugehen, sie zu vergleichen und zu kombinieren. Die hieraus abgeleiteten übersubjektiven Handlungskriterien schreiben bestimmtes Verhalten als verbindlich vor. Dement-

211 Vgl. ebenda, S. 161.

212 Vgl. Reckwitz 2004.

213 Walgenbach 2001, S. 359.

214 Vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke, 1997, S. 71f.

215 Vgl. Baecker 1998, S. 10ff.

Wissen als Lerngegenstand

sprechend bemerkt ROSA, dass eine Vielzahl externer Erwartungen von der sozialen Gemeinschaft von außen sanktioniert werde.

Die Gemeinschaft sichert rigoros die Einhaltung und Akzeptanz der vom Paradigma vorgesehenen Werte und Autoritätsstrukturen, sie bestraft abweichendes Verhalten, ignoriert außerhalb des Paradigmas liegende Sachverhalte, bestimmt legitime und illegitime Handlungsweisen und vermittelt durch strikte Sozialisations- und Erziehungsmuster das dem Paradigma angemessene Weltbild, ja sichert sogar eine bestimmte Wahrnehmungsweise der Welt.²¹⁶

Die externen Erwartungen werden aber nicht ausschließlich über Sanktionen gesichert. Kulturelle Codes wirken in Form internalisierter Wertbildungen, in Ritualen und Routinen normbildend. Sie implizieren somit Überzeugungen und Erwartungen hinsichtlich des Wesens und der Aufgabe sozialer Systeme, der sozialen Ordnung, welche sich in den Regeln und Handlungsweisen manifestiert, und bestimmen den Spielraum der möglichen Handlungsoptionen. Erwartungsstrukturen haben sich aus dem Komplex der kulturellen Codes, Sichtweisen, Fragestellungen und Bedeutungszuschreibungen entwickelt, die dem Wunsch oder der naturgegebenen Anforderung für Denken und Handeln nach Geordnetheit und Strukturierung folgen.

Nach TAYLOR wirken die kulturellen Codes als eine Art moralische Landkarte, die sinnstiftenden Charakter hat und „Verstehen“ ermöglicht und die als „operatives Paradigma“ in den sozialen Praktiken zum Tragen kommt.²¹⁷ In den alltäglichen Interaktionsprozessen wird von den Beteiligten ein bestimmtes Verhalten wechselseitig vorausgesetzt. Darüber hinaus wird auch die Erwartung dieser Voraussetzungen wechselseitig angenommen. In diesem Wechselspiel kommt es zur Herausbildung von Normen. RECKWITZ hebt hervor, dass sich Normen nur als soziale Wirklichkeit entfalten können, wenn den Erwartungen komplementäre Erwartungserwartungen entsprechen.²¹⁸ LUHMANN beschreibt Normen dahingehend, dass an ihnen auch im Falle der Enttäuschung festgehalten wird. Er bezeichnet sie auch als „lernunwillige Erwartungen“²¹⁹:

Normativ wird Sinn in dem Maße, als das Festhalten von Erwartungen für den Enttäuschungsfall vorgesehen, also Lernen ausgeschlossen ist. Normen sind kontrafaktisch stabilisierte Erwartungen, die sowohl auf der Ebene der Verhaltenserwartungen als auch auf der Ebene der Erwartungserwartungen gegen die symbolischen, diskreditierenden Implikationen eines Enttäuschungsfalls abgesichert sind.²²⁰

216 Ryan zitiert in Rosa 2003, S. 56.

217 Taylor zitiert in Rosa 1999, S. 20.

218 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 134.

219 Vgl. Schäffters Ausführungen zu Luhmann in Schäffter 2001, S. 177.

220 Luhmann 1975, S. 65f.

Kulturelle Erwartungen und Wertorientierungen werden im alltäglichen Erleben der Umwelt, in Interaktionen, aber auch in organisierten wissensvermittelnden Aneignungsprozessen transportiert und werden so zu Bestandteilen des impliziten Wissens der Akteure. Kulturelle Erwartungen sind demzufolge sowohl auf der unbewussten Ebene als auch im handlungspraktischen Bewusstsein verankert. Die Vermittlung kultureller Codes verläuft zumeist auf einer basalen Ebene, ohne dass deren Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge thematisiert und expliziert werden.

Erwartungen beinhalten demnach sowohl eine Form basaler als auch reflexiver Steuerung des Handelns. Das heißt, Akteure können routinemäßig das Umfeld in die Interaktionen einbeziehen und ein Verständnis oder Wissen um die Inhalte und Gründe des eigenen Handelns entwickeln und sich in Bezug dazu verhalten. Werden Normen von Akteuren nicht akzeptiert, dann verlieren sie wiederum die Fähigkeit, nach den Normen handeln zu können.²²¹

3.2.2 *Wahrnehmung von Erwartungsstrukturen als Voraussetzung und Ergebnis von reflexiven Lernprozessen*

Wissensmanagement als Anforderung in Veränderungsprozessen beinhaltet sowohl Wissenstransfer und Wissensumwandlung als auch die Erzeugung neuen Wissens. Das erfordert eine bewusste Wahrnehmung zugrunde liegender Erwartungsmuster. Konkret kann das bedeuten, dass die Diskrepanzerfahrungen, die Unternehmen und Unternehmensangehörige heute in vielfältiger Weise machen, zum Ausgangspunkt vielfältiger Lernanlässe werden. Diesen liegen nicht nur neue technische Anforderungen zugrunde, sondern genauso veränderte Erwartungen von Kunden, Mitarbeitern oder Führungskräften.

Mit den vorhandenen Wissensstrukturen lassen sich diese Anforderungen oft nicht bewältigen. Eine Veränderung von Wissensstrukturen setzt aber ein diskursives Bewusstsein voraus, in dem diese als Ausgangspunkt für Irritationen wahrgenommen werden. Vom diskursiven Bewusstsein war die Rede, wenn Erwartungsstrukturen wahrgenommen und in Bezug zu den jeweiligen Handlungsmöglichkeiten gesetzt werden können, also die vorhandenen Erwartungsstrukturen nicht kontrafaktisch aufrechterhalten werden.

221 Reckwitz 1997b, S. 122. Reckwitz verweist hier auf M. Weber (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen 1980, und auf N. Luhmann (1969): „Normen in soziologischer Perspektive“, in: *Soziale Welt.*, S. 28–48.

Wissen als Lerngegenstand

Zum „Wissen“ werden sie aber erst dann, wenn sie nicht mehr blind als selbstverständlich vorausgesetzt und somit normativ fixiert werden, sondern wenn sie sich als prinzipiell veränderbar behandeln lassen.²²²

Akteure erschließen und explizieren dann die vorhandenen Wissensstrukturen, reflektieren ihre eigene Haltung bzgl. ihrer Erwartungsstrukturen, können Möglichkeiten und Grenzen wahrnehmen und ggf. diese in Frage stellen und verändern. Im Gegensatz zu den oben benannten „lernunwilligen Erwartungen“ handelt es sich auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins um „lernbereite Erwartungen“ bzw. werden diese hier zur Voraussetzung.²²³ Irritationen werden zum Ausgangspunkt für Lernen, „für erstauntes Aufmerken, zur Rückfrage und zur Überprüfung bislang unterstellter Selbstverständlichkeiten“.²²⁴

SCHÄFFTER betont diesbezüglich den kreativen Unterschied im Erkennen des *Nichtwissens* als Wahrnehmung bisher nicht reflektierter Wirkungszusammenhänge. Die Akteure nehmen „Nichtwissen“ als Irritation wahr und übergehen diese nicht bzw. schreiten nicht „aktivistisch“ zur Tagesordnung über. Sie nehmen die Spannungen als Erfahrungsqualität wahr, explizieren sie als Diskrepanzerlebnis und bearbeiten sie kognitiv. „Nichtwissen“ wird zur „Zielspannungslage einer Suchbewegung“.

3.3 Die handlungsstrukturierende Wirkung des kulturellen Wissens als Erkenntnisgegenstand

In der bisherigen Argumentation wurde bereits mehrfach auf den Zusammenhang zwischen dem kulturellen Wissen und den erwartbaren Handlungsmöglichkeiten verwiesen. Kulturelles Wissen wurde zum einen im Zusammenhang mit den sich herausbildenden Erwartungsstrukturen beschrieben, die in ihrer Wechselwirkung notwendige Voraussetzungen für die Entstehung normativer Handlungsstrukturen darstellen. Zum anderen werden Erwartungsstrukturen im Zusammenspiel des kulturellen Wissens im und durch Handeln hervorgebracht, reproduziert und auch verändert. Dennoch liefern sie keine hinreichende Erklärung, warum es zu bestimmten Handlungen kommt. Dass das so sein muss, ließe sich wiederum auf das Vorhandensein der verschiedenen Wahrnehmungsebenen zurückführen.

222 Schaffter 2001, S. 161.

223 Vgl. Schaffters Ausführungen zu Luhmann in ebenda, S. 177.

224 Ebenda, S. 191.

Der Diskurs zum Zusammenhang zwischen Strukturen und Handlung hat seine Tradition im sogenannten Determinismusstreit,²²⁵ der sich auch um die Frage dreht, inwieweit Handeln notwendigerweise auf kulturelles Wissen bzw. auf Erwartungsstrukturen zurückzuführen ist. Der Streit gründet auf den voneinander abweichenden Antworten auf die Frage zum Verhältnis zwischen Struktur und Handlung bzw. welcher von beiden Seiten der determinierende Charakter zugesprochen wird.

In objektivistischen Theorien werden die Strukturen als determinierend angesehen. Sie existieren vom Handeln der Menschen unabhängig, wobei die Menschen in ihren Handlungen den Strukturen unterworfen sind. In den subjektivistischen Ansätzen (interpretative Ansätze, Hermeneutik) wird dagegen davon ausgegangen, dass der Sinn des Handelns für die Erklärung menschlichen Handelns primär ist und die Strukturen auf der Basis unterschiedlicher Interpretationen und Deutungen ständig neu ausgehandelt und verändert werden.

Die Ansätze bewegen sich folglich zwischen einem Strukturdeterminismus und einer ausgeprägten Strukturvariabilität. Wenn hier die handlungsstrukturierende Wirkung des kulturellen Wissens als Erkenntnisgegenstand zur Diskussion steht, wird eine determinierende Wirkung des Wissens vorerst eingeräumt. Im Gegensatz zum Strukturdeterminismus wird aber gleichzeitig davon ausgegangen, dass Strukturen nicht losgelöst vom Handeln der Menschen existieren bzw. im Handeln entsprechend kontextspezifischer Deutungen immer wieder neu hervorgebracht werden und sich entlang dieses Prozesses verändern. Diese Veränderungen verlaufen zum großen Teil unbewusst und werden durch Strukturverschiebungen auf einer basalen Ebene begleitet.

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive ist hier der Wirkungszusammenhang zwischen Wissensstrukturen und Handlungen in seiner Relevanz für Lernprozesse darzustellen. Dafür sollen Begründungsansätze aus systemtheoretischen, strukturtheoretischen sowie weiterführenden praxistheoretischen bzw. kulturtheoretischen Theorieansätzen herangezogen werden.

Zwischen Strukturdeterminismus und Strukturvariabilität – Das Verhältnis von Wissen und Handlung aus systemtheoretischer Perspektive

Auf strukturdeterministische Aussagen trifft man in konstruktivistischen und systemtheoretischen Herleitungen. LUHMANN als einer der Begründer der Systemtheorie setzt an die Stelle eines Systembegriffs unterschiedliche unabhängige Systeme, die unterschiedlich beobachten und nicht miteinander

225 Vgl. Walgenbach 2001, S. 357.

kommunizieren können (Sinnsysteme, psychische Systeme, biologische Systeme, triviale Systeme).²²⁶ Nunmehr können Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Systemen, z. B. zwischen Psyche und Krankheitssymptomen, wahrgenommen werden, die ausgehend von einer luhmannschen Theorie so nicht beschrieben werden können bzw. dort nicht zum Gegenstand erhoben werden. Ansatzweise wurden in Kapitel 3.1.4 ähnliche Steuerungs- und Wahrnehmungsgrenzen am Beispiel des Operationsmodus Bewusstsein im psychischen System diskutiert.

LUHMANN versteht Gesellschaft nicht als eine Ansammlung von Menschen, sondern als operativ geschlossenen Prozess der Kommunikation. Für die Betrachtung des Verhältnisses zwischen Wissensstrukturen und Handlungen wird die Beschreibung der Wissensstrukturen als selbstreferenzielle soziale Operationen interessant. „Selbstreferenzialität“ soll heißen: Der Zusammenhang zwischen Strukturen und Handlungen wird aus der systemischen Perspektive als Selbstorganisation von Systemen oder auch *Autopoiesis* beschrieben.

Autopoietische Systeme sind informell geschlossen. Sie können sich nur auf ihre internen Operationen beziehen, sind aber gleichzeitig kognitiv offen. Das System schafft sich durch systeminterne Unterscheidungen entsprechend der eigenen Wissensstrukturen eine spezifische Umweltsensibilität. Die Ordnungsstrukturen wirken determinierend in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und operieren induktiv.²²⁷ Das bedeutet, Systeme sind nicht reaktiv; die „Umwelt“ kann Zustandsveränderungen in der Struktur des Systems nicht steuern, nur anregen.

Als autopoietisch wird ein System bezeichnet, das sich selbst erzeugt, indem es sich ausschließlich auf eigene Operationen bezieht. Diese Operationen produziert das System selbst. Das Abkoppeln von der Umwelt wird dabei als ein rekursiver Prozess betrachtet. Die systemeigenen Operations-Strukturen bilden demnach auch die Grenzen des Systems zur Umwelt. Diese Grenzen sind allerdings nicht statisch, sondern werden operativ erzeugt und sind damit als variabel zu betrachten.²²⁸

Für KROEBER/KLUCKHOHN²²⁹ sind soziale Systeme strukturdeterminierte Ganzheiten, die durch tradierte, d. h. in der Geschichte begründete Sichtweisen geprägt sind und die ihre eigene System- und Entwicklungsdynamik haben. Für MATURANA sind sie aufgrund ihrer zirkulären Organisation induktive Systeme und funktionieren in prognostizierender Weise:

226 Vgl. dazu die Ausführungen von Wasser, der bereits in der Diskussion bzgl. der Bewusstseinssebenen und möglicher Zugangswege zum Wissen herangezogen wurde; Wasser 2003, S. 25.

227 Vgl. Gairing 1999, S. 142.

228 Ebenda, S. 141.

229 Vgl. Kroeber/Kluckhohn 1952.

Was einmal geschehen ist, ereignet sich immer wieder. Die Organisation ist konservativ und wiederholt nur das, was funktioniert. Die Relevanz eines bestimmten Verhaltens wird immer in der Vergangenheit determiniert.²³⁰

Aus einer lerntheoretischen Perspektive können Ordnungsstrukturen bzw. systemeigene Operationen mit den kulturellen Codes oder kognitiven Wissensstrukturen verglichen werden und sind somit wiederum als Ausgangspunkt für Lernprozesse anzusehen. In der systemischen Theorie wird deren Tendenz zur Stabilität betont, die als *Homöostase* bezeichnet wird. Die Stabilität von Ordnungsstrukturen wird als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit hervorgehoben.

Die Aufrechterhaltung der Stabilität wird durch Regulierungsmechanismen bewerkstelligt. Je komplexer ein System ist, umso mehr Regulierungsmöglichkeiten werden benötigt. Diese Regulierungsmöglichkeiten sind wiederum abhängig von den Sinnsystemen, Bedeutungszuschreibungen bzw. dem kulturellen Wissen. Sie stellen als systemeigene Operationsstrukturen auch die Grenzen zur Umwelt dar. In dem Maße, wie die (Wissens-)Strukturen also in ihrer Rekursivität operativ erzeugt werden, können sie in ihrer funktionellen Anpassung, die in der Auseinandersetzung mit anderen Sinnsystemen oder strukturellen Veränderungen einhergeht, auch als variabel betrachtet werden.

Ein System hat die Möglichkeit, wenn es mit anderen, ungewohnten Parametern konfrontiert wird, sein Verhalten zu verändern. Seine Regulierungsmöglichkeiten, welche in der Gesamtheit seiner kulturellen Codes verankert sind, bestimmen, über welchen Möglichkeitsraum das System hierbei verfügt. Das Variationspektrum wird bestimmt durch den Veränderungsspielraum der Wissensstrukturen selbst. Die jeweiligen Regulierungsmechanismen lassen Veränderungen der Wissensstrukturen meist nur in den jeweiligen Rahmen zu, die den jeweiligen Paradigmen oder Sinnsystemen entsprechen, die aus ihren Identitäten erwachsen.²³¹

Veränderung als strukturkompatible Variation

In diesem Fall wird aus systemtheoretischer Perspektive von der Möglichkeit einer „strukturellen Kopplung“ ausgegangen. Sie ist dann gegeben, wenn dabei die Identität des Systems nicht zerstört wird. Innerhalb der Ordnungsstrukturen kann es zu Variationsmöglichkeiten oder „Normalabweichungen“ kommen, wodurch unterschiedliche Einflüsse korrigiert werden und Systeme

230 Maturana zitiert in Gairing 1999, S. 141.

231 In größeren Zusammenhängen werden Veränderungen für uns oft als Moden oder Trends sichtbar, die sich vorerst nur partiell ausbilden und eher Abstoßungs- oder auch Isolationsprozesse hervorrufen, andererseits toleriert und teilweise sogar gefördert werden. Vgl. Rappe-Giesecke 2000a.

sich an Umwelteinflüsse ohne große Erschütterungen ihrer Paradigmen anpassen können.²³²

Es handelt sich somit um strukturkompatible Variationen. Sie werden im System aufgenommen, können sich weiterentwickeln und -verbreiten.²³³ (Veranschaulicht werden Formen der strukturkompatiblen Variationen in Kapitel 2.1 anhand der Gestaltung neuer Lernformen in den dargestellten Projektbeispielen.)

Paradigmenwechsel

Nun kann es in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Einflüssen oder Sinnsystemen auch zu Strukturverschiebungen kommen, die keine strukturellen Kopplungen darstellen. In diesem Fall geht es um die Entwicklung neuer Wissensstrukturen, kultureller Codes oder Sinnsysteme, die immer mit einem Infragestellen oder gar der Zerstörung der alten Wissensstrukturen einhergeht.

In dem Fall, in dem sich Wissen, Theorien oder Ideologien verändern und neue Bedeutungszuschreibungen, andere Sichtweisen und Fragestellungen entstehen, wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen.

Der Übergang von einer selbstkonstitutiven Selbst-Interpretation zu einer anderen stellt den Übertritt in eine ‚andere Welt‘ dar, in der eine andere Sprache, andere Selbstkonzepte, Wertmuster, soziale Praktiken etc. existieren.²³⁴

Dafür müssen Identitäts- und Handlungsmöglichkeiten prädefiniert werden. Der Übergang von einem Paradigma zu einem anderen enthält deshalb nach Kuhn ein psychologisches und soziales Moment der „Bekehrung“.²³⁵ Ein Paradigmenwechsel kann dann notwendig werden, wenn trotz bestehender Handlungsmuster ungewohnte Folgen eintreten, wenn nach konstruktivistischer Sichtweise die Konstruktionen, die Annahmen über die Wirklichkeit, ihre Bedeutungszuschreibungen nicht mehr passen und sie das System eher gefährden, den „Fluss des Lebens“ behindern und seine Weiterentwicklung hemmen.

Sie sind oft getragen von dem wachsenden Gefühl, dass die existierenden Strukturen aufgehört haben, den Problemen, die eine teilweise von ihnen geschaffene Umwelt stellt, gerecht zu werden.²³⁶

232 Vgl. Fried 2003, S. 68.

233 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 21f.

234 Rosa 1999, S. 20.

235 Kuhn zitiert in Rosa 2003, S. 52.

236 Rosa 1999, S. 17.

Die Anzeichen sind größere Irritationen und Störungen, also Diskrepanzerfahrungen. Spätestens dann ist es an der Zeit, dass sie hinterfragt, revidiert und neu konstruiert werden. Weiterentwicklung in diesem Sinne bahnt sich ihren Weg aus den alten unbewussten Annahmen oder kulturellen Codes, über deren Bewusstmachung und Infragestellung hin zu neuen Annahmen. Aber das, was sich weiterentwickelt, ist meist ungewohnt und kann möglicherweise auch mit einem Identitätsverlust einhergehen. Die hierbei entstehenden Ängste wiederum können Widerstände gegen Veränderungen hervorrufen, wobei diese jedoch oftmals die einzige Möglichkeit wären, dem endgültigen Zerfall entgegenzuwirken. Die Frage im Veränderungsprozess läuft auch darauf hinaus: „How to prepare for the unknown?“²³⁷ oder: Welche Kompetenzen müssen vorhanden sein, die eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Unsicherheiten ermöglichen?

Strukturverschiebungen im Sinne eines Paradigmenwechsels werden zum Gegenstand strukturellen Lernens, auf sie wird Kapitel 4.3 als paradigmatisches Lernen und als Voraussetzung einer strukturellen Transformation des erwachsenenpädagogischen Handlungsfelds zurückkommen.

3.3.1 *Rekursivität zwischen Wissen und Handlung in den Strukturierungstheorien*

Die eingangs genannten Dualismen zwischen Struktur determinismus und situationistischem Strukturverständnis sollen in den Strukturierungstheorien²³⁸ ebenfalls durch die Denkfigur der Rekursivität²³⁹ aufgelöst werden, wobei davon ausgegangen wird, dass kulturelles Wissen Handeln ermöglicht, also als „Input“ in jedes Handeln eingeht, aber als „Output“ – wiederum Resultat des Handelns ist.²⁴⁰

Die sozialen Akteure reproduzieren durch ihr Handeln die Strukturen, die ihr Handeln ermöglichen. Im Handeln wird kulturelles Wissen in den jeweiligen strukturellen Dimensionen sichtbar, (re)produziert und verändert. Wissen und Handlung sind in ihrem rekursiven Verhältnis füreinander Voraussetzung und Ergebnis zugleich. Die im Determinismusstreit gegensätzlichen Ansichten sollen im Endeffekt wieder zusammengeführt bzw. als zusammengehörig betrachtet werden.²⁴¹ Wiederum wird das Spannungsverhältnis zwischen Konstanz, Stabilität und Veränderung betrachtet.

237 Ortmann/Sydow 2001, S. 432.

238 Vgl. Walgenbach 2001, S. 558 zur Verbindung funktionalistischer und strukturalistischer Positionen und hermeneutischer und interpretativer Positionen.

239 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 93ff.

240 Vgl. Ortmann/Sydow 2001, S. 426.

241 Vgl. Fried 2003, S. 117.

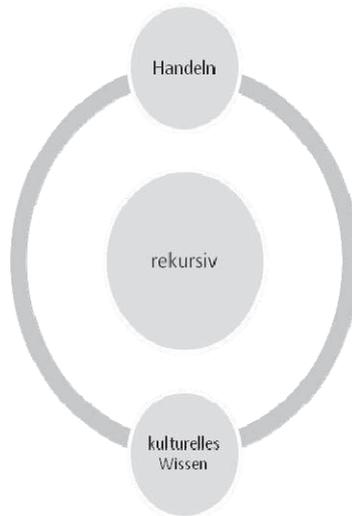


Abbildung 5: Rekursivität von Wissen und Handeln

Konstanz als Voraussetzung für Wahrnehmungsfähigkeit und Handlungskompetenz

So wirft GIDDENS die Fragen nach „der Konstitution der Gesellschaft“ und „dem Verständnis menschlichen Handelns in sozialen Institutionen“ auf.²⁴² Für ihn hat Handeln eine innovative Komponente, weil ein Individuum in jeder Phase einer bestimmten Verhaltenssequenz auch hätte anders handeln können. Handeln schließt die Macht im Sinne eines Vermögens zur Umgestaltung mit ein.²⁴³ Sein Anliegen ist es, den Zusammenhang zwischen Wissen, Bewusstsein und Handlungspraktiken konkreter darzustellen.

Wissen wird als Funktion des Bewusstseins definiert und ist in der Akteursebene verankert (vgl. Kapitel 3.1.4). Das Wissen der Akteure, die sozialen Praktiken und sozialen Strukturen setzen sich dabei wechselseitig voraus.²⁴⁴ Die Entwicklung und Veränderung von Wissen ist in dieses rekursive Verhältnis eingebunden.²⁴⁵ Dabei geht es auch um das Verhältnis von Reproduktion und Wiederholung, Kontinuität und Stabilität. Erst Kontinuität, Stabilität und Erwartbarkeit ermöglichen Handlungsfähigkeit. Sie ist davon

242 Vgl. Giddens 1992, S. 55ff.

243 Giddens zitiert in Walgenbach 2001, S. 367.

244 Vgl. Giddens 1992, S. 77.

245 Vgl. Fried 2003, S. 107.

abhängig, dass Menschen die natürliche und soziale Welt überhaupt als relativ geordnet, strukturiert und geregelt ablaufend wahrnehmen können.

Auch RECKWITZ begründet die Entstehung regelmäßigen Handelns oder von Handlungsmustern, welche auch über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, damit, dass die Handelnden die Ordnung der Welt, die sie durch ihre eigenen sinnhaften Ordnungsleistungen selbst (re)produzieren, eher als gegeben ansehen.²⁴⁶ „Ohne eine solche vorausgesetzte und damit immer schon gefundene Ordnung sind schließlich weder Herrschaft noch Orientierung noch Veränderung denkbar.“²⁴⁷

Stabilität erwächst jedoch nicht aus den gegebenen Strukturen, sondern begründet sich aus den kulturspezifischen Bedeutungszuschreibungen, die sich in Erwartungsstrukturen manifestieren und durch die Interaktionen der Akteure selbst reproduziert werden. Letztendlich sind die kognitiven Wissensstrukturen als kulturelle Codes,²⁴⁸ so RECKWITZ, die Voraussetzung für soziale Reproduktion.²⁴⁹ SCHÜTZ/LUCKMANN beschreiben diesen Vorgang ihrerseits wie folgt:

Die Menschen überziehen implizit, auf der Grundlage der angenommenen Prinzipien der Weltkontinuität und Handlungswiederholbarkeit ihre Umwelt mit einem Netz von sinnhaften Typisierungen, die nicht nur ihre Wahrnehmungen, sondern auch ihre Handlungspraktiken anleiten und auch ermöglichen. Sie verfügen routinemäßig über einen impliziten Wissensvorrat, der die Welt interpretierend strukturiert und damit vertraut macht. Das ist Bedingung für Handlungskompetenz.²⁵⁰

Wiederum werden die jeweiligen Bedeutungshorizonte als Ausgangspunkte für Handlungsmöglichkeiten angesehen und stellen gleichzeitig die Grenzen der Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit dar.

Kulturelles Wissen ermöglicht Handeln, indem es Kompetenzen verleiht und bestimmte Handlungszüge ‚nahe legt‘. Gleichzeitig limitiert es auch den Spielraum des Handelns, dass bestimmte Handlungsoptionen derart außerhalb des Sinnhorizonts stehen, dass der Akteur ‚gar nicht auf den Gedanken kommen‘ kann, sie zu wollen.²⁵¹

Kulturelles Wissen determiniert in seiner sinnzuschreibenden Eigenschaft die Entstehung von Handlungskriterien und von Handlungsmustern.

246 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 9, 160.

247 Ebenda, S. 12.

248 Die kognitiven Wissensordnungen, die wahlweise als Wissensvorräte, kulturelle Codes, Deutungsmuster, kollektive Repräsentationen, Sinnhorizonte oder Differenzsysteme konzeptionalisiert werden, betreiben eine symbolische Organisation der Wirklichkeit, das heißt, sie schreiben den Gegenständen der Welt bestimmte Bedeutungen zu.

249 Vgl. Reckwitz 2004.

250 Schütz/Luckmann 1979.

251 Reckwitz 1997b, S. 130.

Veränderungen durch Interpretation

Indem das kulturelle Wissen durch Handeln reproduziert wird, unterliegt es jeweils einer situationsspezifischen Interpretation durch die Akteure. Somit wird kulturelles Wissen in der Auseinandersetzung mit den verschiedensten Einflüssen immer neu interpretiert und dem Kontext entsprechend auch variiert. Dabei ist es normal, dass Strukturen immer geringfügig verändert oder modifiziert werden und somit für verschiedene Verhaltensweisen offen sind.²⁵²

Die Entstehung neuer Handlungsformen und Sinnelemente, die ‚Kreativität des Handelns‘ erscheint dann vielmehr als Ergebnis der praktischen Problemlösung angesichts von interpretativer Mehrdeutigkeit und Unsicherheit in der Handlungssituation.²⁵³

Das kulturelle Wissen selbst unterliegt somit einer stetigen, basalen Veränderung. Wäre es in geronnenen Strukturen festgeschrieben, würde es auf Dauer zu einer Überregulation kommen. Das würde nicht nur Auseinandersetzungen enorm einschränken, sondern schließlich zur Stagnation führen.

3.3.2 *Interdependenz zwischen Handlung und kulturellen Wissensstrukturen in den Theorien der „Sozialen Praktiken“*

Das praxistheoretische Vokabular zielt laut RECKWITZ darauf ab, der theoretischen Rationalisierung und Intellektualisierung des Sozialen und des Handelns kritisch zu begegnen. In der Theorie der „Sozialen Praktiken“ wird der Zusammenhang zwischen Struktur und Handeln als Interdependenz zwischen Individuen, Handlung und kognitiven Wissensstrukturen aufgegriffen. Handlungen werden hier als Teil von Praktiken angesehen bzw. sind in sie eingebettet.

Den Praktiken sind wiederum die kulturellen Codes inhärent. Als kollektive Strukturen wirken sie durch Mythen, Rituale, Paradigmen hindurch und drücken sich in ihrer sinnstiftenden Weise in Handlungen und Verhalten aus, wirken durch das Handeln hindurch, sind Bestandteil von Handeln und Verhalten.

Strukturen sind dem Handeln nicht äußerlich. Der zeitliche Fluss des Handelns, die Sequenz der sozialen Praktiken wird im Prozess der Strukturierung selber schon strukturiert.²⁵⁴

252 Vgl. Walgenbach 3001, S. 370.

253 Reckwitz 2004.

254 Reckwitz 2003, S. 296.

Strukturen werden ständig neu erzeugt und durch Handeln verändert. Struktur und Handlung können somit nicht getrennt gedacht werden. Handeln ist, wie RECKWITZ es formuliert, „nicht als Konglomerat diskreter intentionalisierter Einzelhandlungen“ zu verstehen, sondern als „routinisierte Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“.²⁵⁵ In den Praktiken kommen – so WALGENBACH – die Ordnungsstrukturen erst zum Tragen, bzw.

[...] die Regeln und Ressourcen, die in die Produktion und Reproduktion sozialen Handelns einbezogen sind, stellen die Mittel der Systemreproduktion dar, aber erst in der Interaktion gewinnen die sozialen Strukturen ihre ‚Wirklichkeit‘. Dies äußert sich in der Weise, dass die sozialen Akteure in ihren Interaktionsprozessen, verstanden als konkrete Praktiken, in denen Kommunikation, Ausübung von Macht und Bewertung von Verhalten (Sanktion) fest miteinander verwoben sind (Cohn 1989; 241), Deutungsschemata, Normen und andere Mittel (Fazilitäten) mobilisieren (Giddens: Vermittlungsmodalitäten). Modalitäten beziehen sich auf die Vermittlung zwischen Interaktionen und Struktur. Sie können als Repräsentanten der Strukturelemente auf der Ebene des handelnden Subjektes interpretiert werden.²⁵⁶

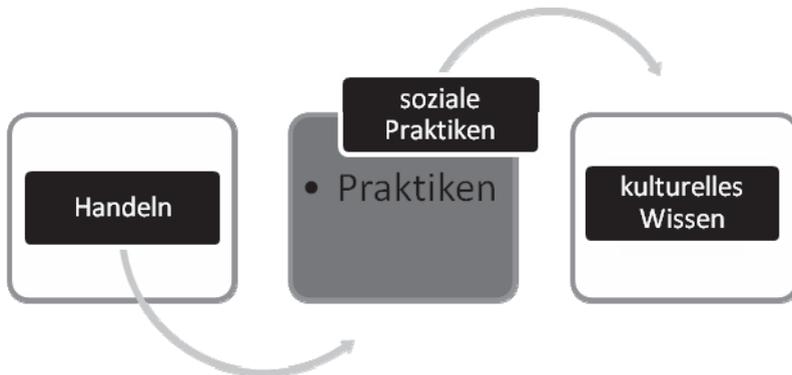


Abbildung 6: Soziale Praktiken

RECKWITZ verweist auf die „Körperlichkeit von Praktiken“²⁵⁷, indem er betont, dass das Wirken und die Entstehung von Wissensstrukturen und Handlungsmustern an die Existenz von Menschen, deren Handeln und an das Vorhandensein materieller Strukturen (spezifische Artefakte, Ressourcen) ge-

255 Ebenda, S. 303.

256 Walgenbach 2001, S. 363.

257 Vgl. Reckwitz 2003, S. 301.

bunden sei. Sie seien die Voraussetzung dafür, dass sich die sozialen Praktiken verwirklichen können.

Wer eine Praktik erlernt, lernt, seinen Körper auf bestimmte, sozial angemessene Weise zu bewegen; der Akteur benutzt damit seinen Körper als Instrument, um Bestimmtes zu erreichen – die Praktik ist zunächst nichts anderes als eine regelmäßige, kompetente Bewegung des Körpers.²⁵⁸

Die körperlich-materiellen sozialen Praktiken werden auch als Orte des Sozialen und des Wissens behandelt.²⁵⁹ Sie sind durch die Kollektivität der routinemäßigen Handlungs- und Verhaltensweisen gekennzeichnet. Die Praktiken bilden eine emergente Ebene des Sozialen. Diese Ebenen können als soziale Felder, Handlungsfelder oder auch Lebensformen verstanden werden:

- als soziales Feld, in dem Praktiken der Sache nach zusammenhängen und aufeinander abgestimmt sind (z. B. in einer Institution, Organisation, in sog. Funktionssystemen)
- als Lebensform, in der Praktiken einer kulturellen Klasse, eines Milieus oder einer kulturellen Bewegung so zusammenhängen, dass sie die gesamte Lebens- und Alltagszeit der Beteiligten strukturieren²⁶⁰

Den Begriff ‚Handlungsfeld‘ benutzt RECKWITZ im Anschluss an BOURDIEUS Begriff des sozialen Feldes mit der Begründung, dass sich damit eine eigenständigere, von benachbarten Handlungsfeldern unterscheidbare Strukturiertheit feststellen ließe. Der Begriff sei flexibler als die Konzepte der Institution oder des Systems und suggeriere keine rigide Grenzziehung zur „Umwelt“. ²⁶¹ Diese Bezeichnung scheint einen eindeutigeren Zugang zum Verständnis unterschiedlicher praktischer Wissensformen zu ermöglichen. Als kleinste Einheit des Sozialen benennt RECKWITZ die *Praktik*.

Wenn man als ‚kleinste Einheit‘ des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht ‚Diskurs‘ oder ‚Kommunikation‘ und auch nicht die ‚Interaktion‘, sondern die ‚Praktik‘ annimmt, dann ist diese kleinste Einheit des Sozialen in einem routinisierten „nexus of doings and sayings“ (Schatzki) zu suchen, welches durch ein implizites Verstehen zusammengehalten wird.²⁶²

RECKWITZ benennt konkrete soziale Praktiken, z. B. die Praktiken des Regierens, des Organisierens, der Partnerschaft und der Verhandlung, und verweist gleichzeitig darauf, dass eine wissensbasierte soziale Praktik selbst nicht die Form einer „sozialen Interaktion“ oder von „sozialem Handeln“ verkörpern

258 Reckwitz 2004.

259 Vgl. ebenda.

260 Vgl. Reckwitz 2003, S. 294ff.

261 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 106ff.

262 Reckwitz 2003, S. 295.

müsse. So sind auch interobjektive Praktiken und Praktiken des Selbst soziale Praktiken, wie kommunikative, zeichenverwendende Praktiken.²⁶³

Die routinemäßigen Handlungs- und Verhaltensweisen setzen sich aus einzelnen, sehr konkret benennbaren und miteinander verflochtenen Praktiken zusammen, wobei einzelne soziale Praktiken jeweils auch durch ein sehr spezifisches praktisches Wissen geprägt sind. Sie werden als ein Bündel oder eine Abfolge typisierter und routinierter Aktivitäten verstanden, welche die kognitiven Wissensordnungen und entsprechenden Sinnsysteme widerspiegeln: „Erst in den Praktiken wird deutlich, welche ‚kulturellen Codes‘ das ... Alltagsleben durch den ‚praktischen Sinn‘ hindurch strukturieren.“²⁶⁴

Das kulturelle Wissen ist untrennbarer Bestandteil sozialer Praktiken bzw. ist in ihnen verankert. Es bildet eine Art kollektives Unterbewusstsein, auf dessen Grundlage die impliziten Bedeutungszuschreibungen erfolgen, die routinemäßige Handlungsvollzüge nach sich ziehen. Es kommt wiederum in den gemeinsamen Tätigkeiten und im spezifischen praktischen Können (Know-how) der Akteure zum Ausdruck. Kulturelles Wissen vermag so räumliche und zeitliche Grenzen zu transzendieren.

Handeln ist demzufolge eine wissensbasierte Tätigkeit. In ihm kommt das praktische Wissen und Können im Sinne von implizitem „Know-how-Wissen“, als praktisches Verstehen und als implizites methodisches Wissen zum Ausdruck. Im praktischen Wissen der Akteure liegt die Basis des basalen, interpretativen Verstehens. So können die Praktiken potenziell von anderen verstanden, identifiziert oder den entsprechenden „Orten des Sozialen“ zugeordnet werden.

RECKWITZ bezeichnet dieses implizite Wissen als *motivational-emotionales Wissen*: ein impliziter Sinn, der ausdrückt, was man eigentlich will, worum es einem geht und was denkbar wäre. In einem engeren Sinne werden dem methodischen Wissen scriptförmige Prozeduren zugeschrieben, die aufzeigen, wie man eine Handlung kompetent hervorbringt. Ein praktisches Verstehen kann auch bedeuten, „sich auf etwas zu verstehen“, die Fähigkeit zum Vollzug einer Praktik zu haben. Die sozialen Praktiken seien so mit einem vorbewussten praktischen Bewusstsein ausgestattet²⁶⁵ bzw. im handlungspraktischen Wissen sei ein basales Wissen um Strukturen enthalten:

Basale Ordnungsleistungen setzen eine Ebene häufig unbewusster und vorbewusster – symbolisch sinnhafter Regeln, von ‚Kultur‘ voraus, die die Zuschreibung von Bedeutungen gegenüber Gegenständen in der Welt und ihr Verstehen rekrutieren und deren paradigmatischer Fall die Semantik der Sprache ist. Die basale Strukturierung der Handlungswelt

263 Vgl. Reckwitz 2003, S. 295ff.

264 Ebenda, S. 300.

265 Vgl. ebenda, S. 294ff.

Wissen als Lerngegenstand

verläuft durch kollektiv geteilte Wissensordnungen, Symbolsysteme, kulturelle Codes, Sinnhorizonte.²⁶⁶

Die „vorhandenen Strukturen“ werden in Form ihrer symbolischen Entäußerungen, über Sprache, Daten, Bilder, als Theorien, Regeln, Werte und Handlungsmuster aufgenommen, wobei die Strukturen Orientierung ermöglichen und in ihnen die basale Fähigkeit zur Kontextreflexion enthalten ist. Das „Know-how-Wissen“ entspricht dem Wirklichkeitsgefüge, das der Praktik zugeschrieben ist.

Im Theoriediskurs über die Interdependenz zwischen Handlungen und kulturellen Wissensstrukturen wurden die sozialen Praktiken in ihrem „So-Sein“ beschrieben. RECKWITZ beschreibt hierbei die Bezüge zwischen kulturellem Wissen und den Praktiken auf der Ebene des unbewussten und vorbewussten Verstehens.

Im Verständnis des hier diskutierten Zusammenhangs zwischen Strukturen und Handlungen soll dieser wiederum selbst zum Ausgangspunkt reflexiven Lernens werden und zwar dann, wenn es um den Nachvollzug der Entstehung und Beschreibung und auch der Veränderung sozialer Praktiken geht. Eine entsprechende Analyse verlief wiederum über das Verstehen der beschriebenen Zusammenhänge in den sozialen Praktiken, eine Rekonstruktion von Daten, Bildern oder Regeln, den darin enthaltenen Theorien und Werten und der darauf bezogenen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen. Dies ist in den Theorien der sozialen Praktiken nicht explizit enthalten, wird aber von RECKWITZ als Spannungsfeld bzw. als in der praxeologischen Diskussion bisher offene Frage benannt.

Die Reproduktion von Handlungen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg

Innerhalb der Theorien der sozialen Praktiken wird die Einsicht in die handlungsstrukturierende Wirkung und Unhintergebarkeit von Sinnhorizonten als zentrale Erkenntnis der philosophischen Revolution des 20. Jahrhunderts hervorgehoben.²⁶⁷ Das handlungspraktische Wissen der Akteure ist Medium für die kontinuierliche Existenz der Strukturen (virtuelle Ordnung).²⁶⁸ Es ermöglicht die Wiederholung von Aktivitäten als Routinehandlungen (Rekursivität). Die dabei wahrgenommene Stabilität und Geordnetheit der sozialen Welt bilden wiederum auch Voraussetzungen für Handlungsfähigkeit.

266 Ebenda, S. 292.

267 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 10. Reckwitz verweist in diesem Zusammenhang auf die phänomenologische Lebenswelttheorie Husserls, das Sprachspiel-Konzept Wittgensteins und die Daseinsanalyse Heideggers.

268 Vgl. Walgenbach 2001, S. 362.

Für RECKWITZ sind es die sozialen Praktiken, in denen sich die kulturellen Codes widerspiegeln und reproduziert werden.²⁶⁹ Die kognitive Verankerung von kulturellem Wissen macht erst seine sozialen und organisationalen Dimensionen erklärbar. Kulturelles Wissen lässt sich als überindividuelle Regelstruktur begreifen und wird im Handeln, in den sozialen Praktiken sichtbar. Die sozialen Praktiken können von den Handelnden nur hervorgebracht werden, wenn sie über das entsprechende gemeinsam geteilte Wissen bzgl. einer sozialen Praktik verfügen. Handlungsfähigkeit wird auch hier in Bezug zur Deutungsfähigkeit gestellt.²⁷⁰

Die scheinbar eigenständigen, subjektunabhängigen sozialen Tatsachen (können) nur bestehen, wenn sie in Form von Wissensstrukturen das reale Handeln der Akteure in deren ‚Bewusstsein‘ anleiten.²⁷¹

Die beschriebene handlungsstrukturierende Wirkung der kulturellen Codes führt dennoch nicht, wie weiter vorn schon angemerkt wurde, bzw. nur im Ausnahmefall zu kongruenten Handlungen. Indem die Akteure an den sozialen Praktiken partizipieren, manifestieren sich die darin enthaltenen Wissensstrukturen oder „sinnhaften“ Regeln auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen. Im weiteren Vollzug der sozialen Praktiken tendiert einmal vermitteltes und inkorporiertes praktisches Wissen dann dazu, immer wieder eingesetzt zu werden. In den unterschiedlichen Anwendungssituationen wird das inkorporierte praktische Wissen kontextspezifisch interpretiert und infolgedessen entsteht ein Raum für innovative Momente. „Praxis bewegt sich zwischen ‚Geschlossenheit‘, der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit‘“.²⁷²

Die verschiedenen sozialen Praktiken verkörpern auch spezifisches praktisches Wissen und Verstehen. Jede soziale Praktik vereint bestimmte Handlungsoptionen und Bedeutungszuschreibungen, andere stehen wiederum außerhalb des Sinnhorizonts und sind somit nicht verfügbar. Einerseits sind die sozialen Praktiken in sich heute oft hoch spezialisiert, andererseits erfordern komplexe Prozesse mehr denn je, dass unterschiedliches Know-how zusammengeführt wird. So existieren soziale Praktiken in der Realität oft nicht als einzelne Praktiken nebeneinander, sondern sind vielmehr als lose Komplexe von Praktiken verbunden.

Beispiele dafür lassen sich in der Zusammenstellung von interdisziplinären Wissenschafts- und Entwicklungsteams finden. Aber bereits in alltäglichen Lebenszusammenhängen oder sozialen Feldern treffen unterschiedliche soziale Praktiken aufeinander. Wenn Praktiken miteinander verkoppelt wer-

269 Vgl. Reckwitz 1997a

270 Vgl. Reckwitz 1997a, S. 319ff.

271 Ebenda, S. 323.

272 Vgl. Reckwitz 2003, S. 301ff.

den, kommt es zu Überschneidungen und Überschichtungen des jeweils spezifischen praktischen Wissens.²⁷³ Die damit verbundene Vermischung oder auch das Aufeinanderprallen verschiedener Sinnhorizonte und Bedeutungszuschreibungen kann zu Diskrepanzerlebnissen, Irritationen und Verwirrung führen, die als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit ihnen Anlass geben. Zum Beispiel kann die Zusammenführung des praktischen Wissens aus den Praktiken der Betriebsführung und der sozialen Betreuung für soziale Vereine hilfreich sein, wenn allerdings eine Seite die andere verdrängt, büßt der Verein entweder seine funktionale Bestimmung ein oder verliert seine wirtschaftliche Existenzgrundlage.

Wird unterschiedliches praktisches Wissen bewusst in seinem Kontextbezug und seinen Relationsbezügen reflektiert, wenn es nebeneinander bestehen oder sich ergänzen kann, ist es möglich, dass ein praktisches Mehrprodukt entsteht. In Feldern, in denen sich Praktiken überschneiden, sollten das jeweilige praktische Wissen und die dazugehörigen Annahmen gegenseitig wahrgenommen werden. Das erfordert neben der Fähigkeit zur Kontextreflexion, dem Erkennen der eigenen Sichtweisen und Bewertungen, ein ausgeprägtes Relationsbewusstsein, welches die Fähigkeit zur Perspektivübernahme einschließt.²⁷⁴

Veränderungen durch kontextspezifische Umdeutungen

Die Subjekte, durch die Handeln in konkreten Situationen umgesetzt wird, werden als Quellen von Unberechenbarkeit angesehen, ohne dass Autonomie, Reflexivität oder Eigeninteresse des „Subjekts“ jenseits der Praxis präjudiziert werden: „Subjekteigenschaften erscheinen praxeologisch als Produkt bestimmter Arrangements von sozialen Verhaltens-, Verstehens- und Emotionsroutinen.“²⁷⁵ Es besteht insofern keine interpretative Unbestimmtheit oder Ungewissheit. Vielmehr erfordert oder erzwingt jede Handlungssituation eine kontextspezifische Umdeutung von den Akteuren. Absolute Wiederholungen sind nur ein Grenzfall.

Im praktischen Handeln bilden die Subjekte individuelle kognitive Strukturen heraus, die als „praxeologische Struktur des Subjektes“ bezeichnet werden, in der die Wissensformen lose miteinander gekoppelt sind.²⁷⁶ Menschen werden in ihrer Lebensgeschichte mit unterschiedlichem, möglicherweise auch sich widersprechendem praktischem Wissen konfrontiert. Infolgedessen entsteht ein Konglomerat von Wissensstrukturen, und das nicht nur bzgl. unterschiedlicher Praktiken, sondern auch innerhalb einer Praktik (un-

273 Ebenda, S. 304.

274 Vgl. Schäffter 2001, S. 119ff.

275 Reckwitz 2003, S. 304.

276 Vgl. ebenda, S. 307.

terschiedliche Möglichkeiten zu lernen, zu organisieren, zu führen, zu erziehen). Dabei kommt es, so RECKWITZ, nunmehr zur Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in nur einem Subjekt. Das *accomplishment* einer einzelnen Praktik kann demzufolge Unberechenbarkeit enthalten.

Ein weiterer Ausgangspunkt für Unberechenbarkeit ist die Tatsache, dass es Fälle gibt, in denen Subjekte oder auch gesellschaftliche Gruppen kein Wissen bzgl. einer Praktik besitzen. Regelmäßig tritt dieser Fall ein, wenn Menschen mit Gepflogenheiten anderer Kulturen konfrontiert werden. Auch die Konfrontation mit Praktiken anderer Berufsfelder oder das Aufkommen neuer Artefakte, die bisher noch keine eingespielte Praktik kennen, können zu Situationen führen, in denen kein Wissen entsprechend einer Praktik vorhanden ist. Unter der Einbeziehung „alter“ Wissens- und Praxiselemente kann dies die Entwicklung einer partiell neuen sozialen Praktik herausfordern. Ein weiterer Anlass, der dazu führt, dass eine Praktik modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss, kann in der Überraschung des Kontextes liegen. So kann es passieren, dass eine Praktik misslingt oder zu misslingen droht.

In allen Momenten liegt ein Ausgangspunkt für Veränderungen. Sie können sich als zufällige, sprunghafte oder schleichende „Verschiebungen“ ereignen. Davon ausgehend sollen die von Reckwitz benannte Situationen, in denen sich Praktiken verändern oder neue entstehen können, hier aufgezählt werden²⁷⁷:

- Es gibt Situationen oder Gegebenheiten, in denen für das Vollziehen einer Praktik kein praktisches Wissen, keine routinemäßigen Verstehensmuster oder Routinen vorhanden sind.
- Situationen erzwingen meist schnelle Entscheidungen, wobei die Praktiken ständig neu hervorgebracht werden müssen. Durch interpretative Mehrdeutigkeiten bergen sie ein Potenzial der Sinnverschiebung in sich.
- Auch routinisierte Praktiken geben keine Gewissheit über ein Gelingen von Praktiken. Es herrscht in diesem Sinne eine Zukunftsungewissheit.
- Durch das implizite Wirken von Prozessgesetzen auf einer unbewussten bzw. nicht bewussten Ebene können unintendierte Handlungsfolgen entstehen, die in ihrer Rückbezüglichkeit zu neuen Handlungsbedingungen werden.
- Durch die hier beschriebenen Variationsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Praktiken oder durch Überschneidungen von unterschiedlichen Praktiken kann es auch zur Entstehung von radikal neuen Praktiken kommen. Neue Praktiken resultieren jedoch meist aus fundamentalen

277 Vgl. ebenda, S. 303ff.

Veränderungen sozialer Ordnungsstrukturen und gehen in der Regel mit einem Paradigmenwechsel einher.

3.4 Strukturanalysen als Bestandteil von reflexiven Lernprozessen

3.4.1 Wissensgenerierung als Prozess des Deutens und als Gestaltungsfunktion

Die Beantwortung der Frage „Wie erfasse ich das Was?“ ist letztendlich die Frage nach der Wahrnehmung von Bedeutungszuschreibungen. Sie geht einher mit der Suche nach den Zusammenhängen zwischen den Wissensstrukturen; den Regeln und Normen, dem kulturellen und individuellen und impliziten und expliziten Wissen. Anders gestellt würde die Frage dann lauten: Was wird in den sozialen Praktiken, im Handeln und Verhalten und in den darin zu verortenden Handlungsmustern sichtbar? Das Aufspüren der unterschiedlichen Interpretationen und Deutungen in ihren Entstehungszusammenhängen und in ihrem Bezug zu den Handlungsmustern, institutionalisierten Vorgängen und Routinen erfordert ein reflexives und analytisches Herangehen sowie einen historischen Blick.

FRIED schlägt dafür vor, regelhaftes organisationspraktisches Wissen als kognitiven Prozess zu beschreiben und es über die routinisierten organisationalen Praktiken in seiner organisationalen Dimension zu verorten.²⁷⁸ Das handlungspraktische Wissen soll zu den kognitiven Dispositionen des Einzelnen in Beziehung gesetzt werden, wobei *mutual knowledge*, das „verobjektivierte Wissen“, und die routinisierten, regelhaften, also kontinuierlichen Aspekte des sozialen Handelns in ihrem überindividuellen Regelcharakter verdeutlicht werden.

Es geht um ein Erkennen des Wechselspiels zwischen den unsichtbaren, kognitiv verankerten Regeln und den beobachtbaren Regelmäßigkeiten in den Handlungen der Akteure.²⁷⁹ Die kognitiv verankerten Regeln werden u. a. in Form der Beschreibung der „mentalen Modelle“ und ihrer kognitiven Muster sichtbar.²⁸⁰ In Form von Skripten können Wissensbestände rekonstruiert werden, die von konkreter Erfahrung abstrahiert bzw. als gemeinsame Annahmen über das gemeinsame Handeln beschrieben wurden.²⁸¹

278 Vgl. Fried 2003, S. 120.

279 Vgl. ebenda, S. 110.

280 Baitsch zitiert in ebenda., S. 108.

281 Kieser zitiert in ebenda, S. 109.

In den Theorien der sozialen Praktiken wurde darauf verwiesen, dass das Potenzial zur kulturellen Innovation in der praxeologischen Struktur des Subjekts, der Existenz von losen Komplexen sozialer Praktiken und in den interpretativen Wahl- und Variationsmöglichkeiten steckt. Subjekte sind in ihrem Handeln und Verstehen nicht nur Quellen der Unberechenbarkeit. In ihnen steckt auch das Potenzial, das praktische Wissen zu hinterfragen und nicht als gegeben hinzunehmen, es bewusst zu variieren oder zu verändern. Das geht einher mit Veränderungen der kognitiven Wissensstrukturen und der Entstehung neuer Sinnzuschreibungen. Somit können kulturelle Transformationsprozesse erkannt und mitgestaltet werden.²⁸²

Innerhalb der Theorie der sozialen Praktiken fordert RECKWITZ dazu auf, einen praxeologischen Blick auf Verhalten zu entwickeln und dabei das „praktische Wissen“ zu analysieren.²⁸³ Um der Überkomplexität zu entgehen, ist es ratsam, die unterschiedlichen Praktiken zu benennen und bei der Bestimmung der Praktiken jeweils das bestehende praktische Wissen zu rekonstruieren.

In der Analyse von strategischem Verhalten und den dazugehörigen Bedeutungszuschreibungen werden gleichzeitig die dem Handeln innewohnenden kulturellen Strukturen ans Licht gebracht, denn „keine verstehende Handlungserklärung kommt ohne Rekonstruktion der Matrix kollektiv geteilten impliziten Wissens aus“.²⁸⁴ Das kulturelle Wissen ist, so RECKWITZ, in den „Regeln“ verankert und kann anhand von „Konventionen“, „Rechtsvorstellungen“, „Rollenerwartungen“ oder „Weltbildern“ erschlossen werden. Die darin enthaltenen Wissensbestände und Wertzuschreibungen zeichnen sich durch „Sinnhaftigkeit“ aus:

Es ist dieser sinnhafte Zusammenhang von Regeln, der den Akteuren angibt, wie die Welt strukturiert ist, der nahe legt, was wünschenswert und was geboten erscheint. Regeln geben den Akteuren Sinnkriterien in die Hand, die sie anleiten, wie gehandelt werden soll und wie gehandelt werden kann.²⁸⁵

Regeln ermöglichen, indem sie kollektiv geteilt werden, kollektives Handeln oder die Entstehung von Handlungsmustern. Der Fluss des Handelns wird im Prozess der Strukturierung selbst schon strukturiert.

Ohne ein implizites Wissen der Sprachregeln hätten die Akteure überhaupt keine Sprechkompetenz, wäre ihr Sprechhandeln unmöglich. Nolens volens (re)produzieren sie, sobald sie sprechen, in ihrem Sprechen die kollektiv geltenden Regelstrukturen.²⁸⁶

282 Reckwitz 2003, S. 307.

283 Ebenda, S. 301.

284 Reckwitz 1997b, S. 32.

285 Ebenda, S. 112.

286 Luhmann zitiert in Reckwitz 1997b, S. 83.

Regelkompetenz bedeutet Handlungskompetenz und die Regelstrukturen limitieren gleichzeitig den Spielraum des Möglichen. Die Strukturen nehmen in spezifischer Weise auf die Subjektivität der Akteure Einfluss, indem die Akteure auf sie als Interpretationsschemata, Stereotypen, Rechte und Pflichten zurückgreifen oder sich dazu in Beziehung stellen müssen.

Die Bedeutung der Sinnstrukturen kann nur über die Betrachtung der Zusammenhänge des Wissens im jeweiligen Handlungskontext und durch ein prozessuales Denken erfasst werden. Dafür wird es erforderlich, aus bestehenden Begriffsrahmen herauszutreten und kulturelle Wissensbestände kritisch zu betrachten. In reflexiven Lernprozessen sind die Entstehungszusammenhänge von Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren: Welche Ziele wurden dabei verfolgt und in welchem Verhältnis stehen die damaligen Annahmen und Strategien zu den heutigen Zielen und Anforderungen? Entsprechende reflexive Lernprozesse verlaufen auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins (vgl. Giddens in Kap. 3.1.2), auf der die jeweils vorhandenen Wissensstrukturen bewusstzumachen bzw. ein Zugang zu den Bedeutungszuschreibungen zu finden ist.

Reflexives Lernen ist dementsprechend *strukturelles Lernen*, in dem das kulturelle Wissen in seiner Prozesshaftigkeit, in seinem rekursiven Einfluss auf Sinn- bzw. Bedeutungsbildung und in seinen Erscheinungsformen im Reflexionsprozess beobachtet, analysiert und neu hervorgebracht wird.

3.4.2 Strukturanalysen und ihre (Lern-)Gegenstände

Kulturelles Wissen artikuliert sich in den Handlungen und steckt in den faktischen Bedingungen der Organisation. Will man seine Komplexität erfassen, erfordert das eine aktive und bewusste Auseinandersetzung damit. Betrachtet wird insofern das kulturelle Wissen als kognitive Wissensordnung in seinem Zusammenhang zwischen Handlungen und Strukturbildung, in seinem historischen Verlauf und in seiner Rekursivität. Kulturelles Wissen kann dann über eine Analyse der Handlungs- und Kommunikationsmuster sowie der faktischen Bedingungen expliziert werden. Letztere sind für WILLKE die Merkmale der spezifischen (Organisations-) Kultur: Standardverfahren, Kodifizierungen, Leitlinien, Routinen usw.²⁸⁷

FRIED führt für das analytische Vorgehen bei der Wissensgenerierung eine Modifizierung nach BECKER/ORTMANN/WINDELER/SCHULZ ein,²⁸⁸ in der die organisationalen Praktiken in ihrer materialisierten und faktischen Realität sichtbar werden sollen. Die Modalitäten des Handelns werden als kom-

287 Vgl. Willke 1999, S. 19ff.

288 Vgl. Fried 2003, S. 130.

munikative, regulative, autoritativ-administrative und ökonomisch-technische Praktiken beschrieben:

- interpretative Schemata, wie z. B. Organisationsvokabular und Leitbilder
- Normen, z. B. rechtliche Normen, formale und informale Regeln
- autoritativ-administratives Instrumentarium, z. B. Arbeitsorganisation, Verwaltungsapparat, Planungsinstrumente
- Ökonomisch-technische Mittel und Ergebnisse: z. B. Geldmittel, Investitionsbudget, Rohstoffe, Technik usw.

Sie gelten als Repräsentanten der Strukturelemente, die auf der Ebene der handelnden Subjekte interpretiert werden²⁸⁹: In der Analyse der sozialen Praktiken und Strukturen gelingt nach WALGENBACH somit ein theoretischer Spagat. Sie verschafft die Möglichkeit einer Dezentrierung des Subjekts, ohne den Handelnden dabei aus den Augen verlieren zu müssen. Der determinierende Charakter der Wissensstrukturen wird hier zwar anerkannt, aber in der Explizierung der Wissensstrukturen liegt die Chance, dass Zusammenhänge zwischen Strukturen und Handlungen nachvollzogen werden, unintendierte Handlungsfolgen gewahrt und neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden können.²⁹⁰

Wissensgenerierung als Gestaltungsfunktion bedeutet auch für RECKWITZ, dass die genaueren Bedingungen, unter denen Reproduktion oder Modifikationen erfolgen, untersucht werden müssen, und verweist auf die Notwendigkeit der Rekonstruktion der sowohl implizit als auch explizit verwendeten Regeln in ihrer kognitiven und normativen Form.²⁹¹ Er fordert hierfür eine methodologische Komplementarität von Strukturanalyse und Handlungserklärung.²⁹² Für ihn sind Strukturen dadurch gekennzeichnet, dass sie:

1. über eine längere Zeitspanne existieren und
2. kollektive Phänomene darstellen, es sich also nicht um individuelle Erscheinungen handelt.²⁹³

Um die Logik von Handlungsakten und ganzen Handlungsmustern verstehen zu können, müssen sie in ihren jeweiligen Kontexten und in Bezug zu bestehenden Regeln und handlungsrelevanten Regelmäßigkeiten analysiert werden. Dabei geht es um die Rekonstruktion der Beziehungen von Regeln und Regelmäßigkeiten, psychischen Dispositionen und Prozessgesetzen. RECK-

289 Walgenbach zitiert in Fried 2003, S. 129.

290 Vgl. ebenda, S. 113f.

291 Reckwitz 2003, S. 309.

292 Reckwitz 1997b, S. 135ff.

293 Ebenda, S. 12. Reckwitz selbst unterscheidet zwischen Ordnungs- und Strukturbegriff, wobei Ordnung mit einer statistischen Zeitlosigkeit und bruchlosen Geschlossenheit verbunden ist.

WITZ gibt durch die Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Strukturdimensionen klare Anhaltspunkte dafür, wie Sinnstrukturen und Erwartungsstrukturen aufeinander zu beziehen wären.

Für die Analyse der Strukturen und ihrer Zusammenhänge entwirft er ein integrationistisches Modell des Verhältnisses von Regeln und Handeln. Darin wird die Unterscheidung zwischen interpretativen Wissensregeln und normativen Erwartungsregeln deutlicher als bisher herausgearbeitet, indem sie als kognitive und präskriptive (normative) Regeln beschrieben werden.²⁹⁴

Regeln werden einmal als *sinnhafte Handlungskriterien* angesehen, die im handlungspraktischen Bewusstsein rekonstruierbar sind. Die Strukturanalyse bezieht sich des Weiteren auf Regeln, die als *nicht sinnhafte Regelmäßigkeitsstrukturen* beschrieben werden. Nicht sinnhafte Regelmäßigkeitsstrukturen wirken teilweise nur unbewusst. Dazu gehören psychische Dispositionen, Ressourcen und Prozessgesetze, die in ihrer Rückbezüglichkeit jedoch als unintendierte Handlungsfolgen soziale Reproduktionskreisläufe beeinflussen.

Die Möglichkeiten einer Rekonstruktion des impliziten Wissens wurden weiter vorn in Bezug zu den verschiedenen Bewusstseinsebenen (Möglichkeiten der Wahrnehmung des impliziten Wissens auf einer nichtbewussten und einer unbewussten Ebene) schon beschrieben.

Zu klären wäre, in welcher Weise nun die von RECKWITZ als nicht sinnhaft bezeichneten Strukturdimensionen – wie das psychische Sicherheitssystem und die unintendierten Handlungsfolgen – eigenständige handlungsrelevante Strukturdimensionen darstellen und inwieweit sie mit den wahrgenommenen Handlungskriterien zusammenhängen. Darüber hinaus soll in der Strukturanalyse das Verhältnis zwischen *Regeln und Ressourcen* beleuchtet werden: Inwiefern üben Ressourcen eine eigenständige Wirkung auf Handeln aus und inwiefern sind sie ebenfalls von Regeldefinitionen abhängig?

Analyse von Regeln

Die kognitiv-evaluativen Regeln sind als das kollektive Wissen bzw. als der jeweilige Sinnhorizont verstehbar, der vorgibt, was erstrebenswert oder möglich ist, was erwartet werden kann; er soll „die kognitiv-konstitutiven Regeln regulieren, in welcher Weise die Handelnden sich die Welt symbolisch repräsentieren, in welcher Weise sie ihre Bedeutung zuschreiben“²⁹⁵. Als interpretierbare Regeln stehen sie für Bedeutungszuschreibungen bzw. stehen in

294 Vgl. ebenda, S. 119. Reckwitz bezieht sich hierbei u. a. auf Giddens, der im Rahmen der Strukturierungstheorie zwischen normativen und interpretativen Regeln differenziert.

295 Reckwitz 2004.

einem wechselseitigen Zusammenhang mit der Herausbildung der jeweiligen Normen als formelle und informelle Sollenserwartungen.

Normative Regeln sind mit Sanktionen verbunden oder werden durch Sanktionen durchgesetzt und erzeugen ein übergeordnetes „Legitimationssystem“. Sanktionen werden als kollektiv geteilte Regeln jedoch nur dann tragfähig, wenn sie den jeweiligen sozialen Ordnungsmustern entsprechen, externe Erwartungen und Erwartungserwartungen sich gegenseitig voraussetzen. Das Geflecht von gegenseitigen Erwartungen verweist darauf, dass sich in den Normensystemen kulturelle Systeme widerspiegeln, wobei die institutionalisierten und internalisierten Erwartungen als Maßstäbe des Sollens fungieren.

Das Spektrum normativer Regeln reicht von Rechtsregeln bis hin zu Konventionsregeln. Als Beispiele lassen sich hier unterschiedliche Typen anführen: persönliche Routinen, Konventionen, Rechtsregeln, moralische Regeln, Taburegeln.²⁹⁶ Die präskriptiv-normativen Regeln engen zwar Handlungsspielräume ein, aber ihre Anwendung führt nicht zu kongruenten Handlungen. Sie sind gleichzeitig der Ausgangspunkt oder bilden einen Rahmen, von welchem aus neue Möglichkeiten erwachsen oder sich erschließen lassen.

Jede Veränderung entsteht auf dem Boden der bestehenden sozialen Ordnung. Das Variationsspektrum der Handlungen ist bereits dadurch vorhanden, dass Normen explizit oder implizit unterschiedlich gedeutet werden können und unterschiedliche Reichweiten aufweisen. Die Reichweite kann sich auf die Anzahl von Situationen beziehen, in denen bestimmte Normen zur Anwendung kommen, auf die Intensität, mit der etwas vorgeschrieben wird, oder inwieweit sie an bestimmte Rollen gebunden sind.

Normative und interpretative Regeln sind somit nicht voneinander losgelöst denkbar und nur gemeinsam explizierbar. Ihr Zusammenhang entspricht dem zu untersuchenden Wechselverhältnis zwischen kollektivem und individuellem Wissen und dem des impliziten und expliziten Wissens. In reflexiven Lernprozessen gilt es, die interpretativen Regeln wahrzunehmen und die Entstehung und Wirkungsrichtungen normativer Regeln in Bezug zu den interpretativen Regeln nachzuvollziehen.

Analyse „nicht sinnhafter Regelmäßigkeitsstrukturen“

Nicht sinnhafte Regelstrukturen sind laut RECKWITZ den Akteuren nicht selbst bzw. nicht ohne spezifische Aufklärung sinnhaft zugänglich. Sie liegen

²⁹⁶ Vgl. Reckwitz 1997b, S. 125. Reckwitz verweist hier auch auf Burns/Flam (1987), *The Shaping of Social Organizations. Social rule systems theory with applications*, London u. a., S. 20ff, und Edgerton (1985), *Rules, exceptions and social Order*, Berkeley/ Los Angeles, S. 23–45.

auf einer unbewussten Ebene und beeinflussen aus dem Unbewussten das Handeln und Verhalten der Akteure. Zu den „nicht sinnhaften Regelmäßigkeitsstrukturen“ gehören kollektive psychische Dispositionen, Ressourcenverteilungen und Prozessgesetze, die ebenfalls nicht abstrahiert von Regelstrukturen betrachtet werden können. Sie sind aus sozialwissenschaftlicher Perspektive dann von Interesse, wenn sie zum Verständnis von Handeln oder sozialen Praktiken beitragen.²⁹⁷

Psychische Dispositionen

Psychische Dispositionen werden hier verstanden als psychische Motivations- und Affektstrukturen, die kollektiv geteilt werden, die sich im Handeln der Akteure aktualisieren und auch modifizieren. Sie wirken ebenfalls handlungsleitend, sind aber nicht im praktischen Bewusstsein verankert und somit als kulturelles Wissen nicht benennbar.

Während Regeln als kollektiv geltende sinnhafte Handlungskriterien schon per Definition individuenübergreifende sozial emergente Entitäten darstellen, muss ein ‚kollektiv Unbewusstes‘ als regelmäßiges Aggregat annähernd gleicher individueller psychischer Dispositionen angesehen werden: Die Strukturen können hier nicht kollektiv ‚gelten‘ wie im Falle von Regeln, sondern als Regelmäßigkeiten allein kollektiv ‚existieren‘.²⁹⁸

So wie die kognitiven Regeln mit Überzeugungen und Sinnhorizonten in Zusammenhang gebracht werden und Erwartungsstrukturen repräsentieren, die als normative Erwartungsregeln zum Ausdruck kommen, müssen auch die psychischen Dimensionen in diesem Verhältnis betrachtet werden. Sie haben gleichfalls auf die Herausbildung der psychischen Dimensionen Einfluss, die dann ihrerseits als strukturelle Faktoren Wahrnehmungsprozesse und Erfahrungen beeinflussen und als unbewusste Strukturen (re)produziert werden.

Vertrauen, Angst etc. sind Momente des Fühlens, die aus (kollektiven) Bedeutungszuschreibungen entstanden sind und die zu strukturellen Verfestigungen von Erwartungsstrukturen führen. Sie wirken meist implizit und werden in Form von Analogien transportiert. Gewalt- oder Rückzugsstrategien können beide verfestigte Formen einer psychischen Disposition von Angst darstellen, ohne dass diese selbst benannt wird oder benannt werden kann.

In Hinblick auf Unternehmen treten z. B. psychische Dispositionen in Form von „institutioneller Abwehr“, der Identifikation mit institutionellen Ideologien und Rollen oder von Projektionen und unbewussten kollektiven Fantasien auf. So können besonders angstbesetzte Erfahrungen (z. B. befürchtete Entlassungen durch den drohenden Konkurs eines Unternehmens)

297 Vgl. ebenda, S. 145.

298 Ebenda, S. 150.

kollektiv als traumatisch erlebt werden. Das kann zur Folge haben, dass schon die Gedanken daran verdrängt werden, aber im Untergrund weiter wirken. Schon bei der Erwähnung struktureller Veränderungen im Unternehmen können Geschäftsführer dann auf kollektive Abwehr stoßen.

Die Frage nach der Explizierbarkeit der unbewussten psychischen Dimensionen ist von erkenntnistheoretischer Bedeutung für zu gestaltende Lernprozesse in Veränderungssituationen. Die Analyse dieser Strukturkomponente müsste wiederum über die Rekonstruktion der jeweiligen Bedeutungszuschreibung verlaufen, wobei diese aus der jeweiligen „Handlungsperspektive“ sichtbar und nur hier veränderbar wären. Das setzt voraus, dass das Verhältnis der psychischen Dispositionen zu den Kategorien der interpretativen Wissensregeln und normativen Erwartungsregeln auch gedeutet werden kann, denn nur dann wären sie als lernbereite Strukturen auch veränderbar. Dieser Prozess wurde als der Übergang vom „Nichtwissen“ zum „Wissen“ bezeichnet. Bezüglich der Frage, inwieweit psychische Dispositionen in das handlungspraktische und auch diskursive Bewusstsein überführt werden können, gehen auch hier die Meinungen auseinander.

RECKWITZ stellt diesbezüglich die Position von LANG vor, der die Ansicht vertritt, dass psychische Strukturen sinnhaft-sprachlich organisiert seien.²⁹⁹ In Bezug auf die FREUD'sche Systematisierung würde zwischen „unbewusstem“ und „vorbewusstem“ Wissen unterschieden. Sowohl das unbewusste als auch das vorbewusste kollektive Wissen sei in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entstanden, jedoch könne nur das vorbewusste Wissen jederzeit potenziell versprachlicht werden. Das unbewusste Wissen, wozu die psychischen Dispositionen laut RECKWITZ zählen, besitzt keine symbolisch-sprachliche Form.³⁰⁰ Es gibt somit keinen symbolisch-sprachlich direkten Zugang zu den psychischen Dispositionen. Sie sind nach Wasser dann strukturfunktionale Ganzheiten, die nur aus dem Unbewussten heraus ihre Funktion erfüllen (vgl. Kap. 3.1.2).

RECKWITZ selbst vertritt die Meinung, dass „Sinn“ nur aus der Beobachterperspektive eines Außenstehenden zugeschrieben werden könne.³⁰¹ Demzufolge gebe es hier nur ein Erkennen aus einer Außenperspektive heraus. Die Wahrnehmung unbewusst wirkender strukturfunktionaler Ganzheiten wurde dagegen im Ansatz als phänomenologisches Phänomen beschrieben, welche nur auf Grundlage des eigenen Erlebens erfahrbar werden kann.

In analogen Analyseverfahren wird vermehrt mit dem Phänomen des „wissenden Feldes“ gearbeitet. Hier werden Gefühle und Bilder, die im Zu-

299 Reckwitz (1997b, S. 150) bezieht sich auf Lang (1976): „Zum Strukturbegriff in der Psychoanalyse“, in: Grathoff/Sprondel (Hg.), *Maurice Merleau-Ponty und das Problem der Struktur in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart, S. 153-166.

300 Freud zitiert in Reckwitz 1997b, S. 150.

301 Vgl. ebenda, S. 145.

sammenhang mit organisationalen Strukturen wahrgenommen werden, zum Gegenstand der Analyse.³⁰² Im Gegensatz zu anderen Analysemethoden, in denen die Erfahrungen und Wahrnehmungen sprachlich expliziert werden, werden in ihnen Wahrnehmungen in Bildern und Szenen dargestellt und nicht versprachlicht. Der Zugang zum genannten unbewussten Wissen erfolgt hier über Methoden des szenischen Verstehens, in denen ausschließlich die Darstellung der Wahrnehmungen praktiziert wird.

In den Methoden des Organisationsstellens wird dazu jedoch ebenfalls mit „Außenstehenden“ gearbeitet, die hier als Stellvertreter fungieren. Das hat den Vorteil, dass sie Wahrnehmungen darstellen und Bilder entwickeln können, ohne dass der Zugang zu ihnen durch die dahinterliegenden Bedeutungszuschreibungen der fragenden Personen versperrt wird. Diese verbleiben als Beobachter der szenischen Bilder. Somit geht es nicht um Beobachtungen aus einer Außenperspektive, sondern die Stellvertreter werden zum Medium, über das Selbst- und Systemreflexion von unbewussten Strukturen erfolgen kann.

Wenn die Wahrnehmung der unbewussten Wissensstrukturen entlang von Sinnzuschreibung nur aus einer Außenperspektive möglich wäre, würde das bedeuten, dass die Beobachter Wissen über Zusammenhänge des Erlebens der Beobachteten erlangen können und die Beobachteten selbst mit ihrem „Nichtwissen“ zurückbleiben. WELLENDORF bemerkt dazu kritisch, dass die Beobachtung eines anderen über dessen unbewusste Prozesse eine Grenze überschreite, die als Verständigung über die Wahrnehmung eines Dritten gilt.³⁰³

Die Mitglieder eines Unternehmens haben z. B. eine eigene Sicht auf die institutionelle Realität, die sich von der des Beobachtenden unterscheiden kann. Die Zuschreibung des Beobachters, dass Mitarbeiter aus dem „Unbewussten“ heraus handeln, wäre von den Unternehmensmitgliedern nicht zu widerlegen. WELLENDORF stellt das am folgenden Beispiel dar:

„Ihr Verhalten gegenüber Ihrem jüngeren Kollegen ist Ausdruck eines unbewussten Neides auf seine fachliche und vitale Potenz.“ – „Nein, das stimmt nicht!“ – „Sehen Sie, das sag ich ja: Ihr Neid ist unbewusst.“³⁰⁴

Das Konzept des „Unbewussten“ in der Institution entsteht aus einer Distanz zu den institutionellen Prozessen und Strukturen. Der Analytiker bleibt, was immer mit ihm in seiner Beziehung zur Institution geschieht, Herr über die Unterscheidung, die über die institutionelle „Wahrheit“ und „Unwahrheit“ entscheidet. Das Feld des „Unbewussten“ ist sein Herrschaftsbereich.³⁰⁵

302 Vgl. Ruppert 2001.

303 Vgl. Wellendorf 1997.

304 Ebenda, S. 174.

305 Ebenda, S. 175.

Dabei fehlt dem Beobachtenden die Reflexion der Tatsache, dass seine Wahrnehmungen und die eingeführte Unterscheidung bewusster und unbewusster institutioneller Prozesse gerade ein Produkt dieses Zusammenwirkens sind. Die einzige Möglichkeit, sich mit unbewussten Dynamiken auseinanderzusetzen, besteht in der Aushandlung des Rahmens, aus dem heraus verschiedene Beobachtungen aufeinander bezogen werden sollen, und des gemeinsamen Ziels der Analyse. In dieser Vorgehensweise können Selbst- und Fremdwahrnehmung zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Sichtweisen stehen sich dann gleichberechtigt gegenüber, ohne dass der Beobachtende festlegt, auf welcher Ebene die Konsensbildung verläuft.

In der Arbeit mit Selbst- und Fremdbeschreibungen bleiben die Wahrnehmungen in ihrer Innen- und Außenperspektive erhalten. Die Rekonstruktion unbewusster Motive kann nur in einer nachträglichen Interpretation und Deutungsarbeit erfolgen. Sie fungieren als Interventionen, mit denen sich die Beteiligten auseinandersetzen können, wobei die Verantwortung für die Interpretation des Unbewussten bei den Betroffenen bleibt.

Eine Aufhebung der Subjekt-Objekt-Konstellation wird als ein weiteres Analyseverfahren beschrieben. Sie wird so praktiziert, dass die Beziehung und Interaktionen zwischen den Mitarbeitern des Unternehmens und dem Beobachtenden (Berater) selbst zum Thema gemacht werden. Dabei können Übertragungen sichtbar werden, die bisher so nicht wahrgenommen wurden. Es kommt hierbei zu einem gemeinsamen Verständigungsprozess, der als kooperativer und koproduktiver Lernprozess bezeichnet werden kann und in dem keiner einen Verstehensvorsprung hat. Lernen bedeutet dabei, „Neues zu finden, ohne nach bekannten Fakten und Erklärungen zu suchen, etwas, was keiner der Beteiligten bisher wahrgenommen und gewusst hat“.³⁰⁶

Das „Unbewusste“ äußert sich über Irritationen, durch die Erfahrungen des Bruchs und der Grenzverletzungen. Das Unbewusste ist das Nichtintegrierte, das Produkt einer unvollständigen und für die Bewältigung der institutionellen Aufgaben ungenügenden Strukturbildung bzw. die Folge desintegrativer Operationen.³⁰⁷ Es verortet sich in einer spezifischen Qualität der Beziehungen zwischen den Beteiligten, die durch die Dynamik des Nichtwissens vorangetrieben wird.

Das „Unbewusste“ in Institutionen ist nichts, was unter der Oberfläche der beobachtbaren Interaktionen und Handlungen liegt. Es ist mit diesen Interaktionen und Handlungen identisch – allerdings nur in einem spezifischen Sinne.³⁰⁸

Die Geschehnisse in Unternehmen sind eingebettet in einen komplexen Systemzusammenhang, wobei einzelne institutionelle Beziehungen Teil eines

306 Ebenda, S. 179.

307 Vgl. ebenda, S. 185.

308 Ebenda, S. 184.

größeren Beziehungsgefüges sind. In einem gemeinsamen Prozess der Konsensbildung bedarf es daher immer einer „institutionellen Intervention“. Entsprechend zu gestaltende Lernprozesse setzen dabei einen klar definierten und abgegrenzten Rahmen voraus, der klärt, an welchen Zielen und Aufgaben sich die Beteiligten orientieren.³⁰⁹ In diesem Rahmen besteht auch die Möglichkeit, institutionelle Grenzen aufzuheben und sie zu verschieben.

Ressourcen

Um die virtuelle Wirklichkeit der Erwartungen, Kompetenzen und Dispositionen in die Tat umsetzen zu können, müssen Handlungsmittel als Ressourcen vorhanden sein. Ressourcen begründen das Handlungsvermögen der Akteure bzw. werden als Handlungsmittel (allokative und autoritative Ressourcen) dargestellt. Somit sind sie handlungskonstitutiv.³¹⁰

Es gibt Ressourcen, die quantifizierbar (Einkommen, Bildung, Prestige, technische Ausstattung, Alter, Intelligenz, Autorität), und solche, die nur nominal (Geschlecht, Ethnie, Beruf, Herkunft) vorhanden sind.³¹¹ GIDDENS unterscheidet allokative und autoritative Ressourcen, zu denen die Mittel der Gewalt, Informationszugänge oder Möglichkeiten der Kontrolle des Handelns anderer zählen.³¹²

In den reflexiven Lernprozessen werden sie entweder für die Erklärung von Handlungsmustern herangezogen bzw. geht es um eine Analyse, wie sich Regeln von Ressourcen gegenseitig beeinflussen. Die Bedeutung einer Ressource wird jeweils durch die spezifischen Zuschreibungen geprägt. Die Ressource „Frau“ ist als Gegebenheit anzusehen. Die kognitiven und normativen Regeln, die sich mit der Tatsache, eine Frau zu sein, verbinden, schreiben Verhalten vor und definieren Rollenkonzepte. Diese variieren nicht nur über gesellschaftliche Grenzen hinweg. Sie schaffen Möglichkeitsräume, in denen Frauen ihr Leben gestalten. Das individuelle Verhalten von einzelnen Frauen oder Frauengruppen wird bestimmt durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich gesetzten Erwartungsstrukturen. Sie bilden den Bezugsrahmen, der es Frauen ermöglicht, bestimmten Rollen zu entsprechen oder ihnen entgegenzuwirken.

Regeln und Ressourcen können gegenseitig stabilisierend, aber auch destabilisierend wirken.³¹³ Sie stabilisieren die interaktiven Beziehungen über Raum und Zeit und drücken als Strukturmomente Formen der Herrschaft und

309 Vgl. ebenda, S. 181.

310 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 155.

311 Reckwitz (1997b, S. 55) verweist auf Blau, der hierfür eine differenzierte Unterscheidung bietet (*structural sociology*) in Blau (1977), *Inequality and heterogeneity. A primitive theory of social structure*, New York/London, S. 1–18.

312 Giddens zitiert in ebenda, S. 155.

313 Ebenda, S. 153ff.

der Macht aus.³¹⁴ Ressourcen stützen die Durchsetzung von Regeln, indem z. B. Sanktionen über den Entzug von Ressourcen verhängt werden. Dazu zählen u. a. Prestige, materielle Güter, Gruppenmitgliedschaft und die psychische Freiheit. So können z. B. staatliche Rechtsregeln nur durchgesetzt werden, wenn körperliche Instrumente dafür vorhanden sind. Gesprächsregeln werden als Bildungsgut relevant, um kompetent argumentieren zu können.³¹⁵

Die kulturellen Strukturen regeln über die Bedeutungszuschreibung, was zu einer Ressource wird. So können in reflexiven Lernprozessen die Machtstrukturen und ihre jeweilige Bedeutung für das Unternehmen oder die zu untersuchenden Teamstrukturen hinterfragt werden. Die Explizierung der Bedeutungszuschreibungen kann zum Ausgangspunkt für diskursive Prozesse und strukturelle Aussteuerungen gemacht werden und ist somit als strukturelles Lernen ein Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse.

Prozessgesetze unintendierter Handlungsfolgen

Die dritte von RECKWITZ aufgeführte Form „nicht sinnhafter Handlungskriterien“ sind die Prozessgesetze der unintendierten Handlungsfolgen. Von unintendierten Handlungsfolgen wird gesprochen, wenn es auf der kollektiven Ebene in der Konfrontation oder Kooperation von individuellen Handlungen oder Routinen zu Ergebnissen kommt, die von den Akteuren ursprünglich so nicht intendiert oder antizipiert waren und für die sie keine Erklärung haben.³¹⁶

RECKWITZ beschreibt unterschiedliche Szenarien, in denen unintendierte Handlungsfolgen auftreten können. So kann es zu einer *zufälligen Verursachung* nicht beabsichtigter Folgen durch eine singuläre Handlung als Auslöser kommen. Des Weiteren spricht er von *paradoxen Effekten*, wenn durch das Zusammentreffen unterschiedlicher individueller Handlungsakte ein Ereignis eintritt, das von keinem der Beteiligten intendiert war.

Durch verschiedene Veränderungsdynamiken, die im Zeitalter von Modernisierung und Globalisierung vermehrt entstehen, befinden sich Menschen und Organisationen nicht nur ständig in unterschiedlichsten Auseinandersetzungs- und Interpretationsprozessen, auch erhöht sich die Komplexität der verschiedensten Einflüsse und somit die Wahrscheinlichkeit unintendierter

314 Giddens zitiert in Walgenbach 2001, S. 361.

315 Reckwitz 1997b, S. 123.

316 Vgl. ebenda, S. 161. Reckwitz bezieht sich in der Darstellung der unintendierten Handlungsfolgen auf Giddens.

Handlungsfolgen. Nicht selten kommt es dabei vor, dass ein bestimmter Zustand angestrebt wird, aber genau das Gegenteil eintritt.³¹⁷

Die Medizin beginnt zur Krankheit beizutragen; immer spezialisiertere Schulen bringen immer mehr mittelmäßige Schüler hervor; Kommunikationstraining macht Menschen zu geistig Taubstummen; immer raschere Verkehrsmittel und andere zeitsparende Errungenschaften lassen uns immer weniger Zeit ...³¹⁸

Das Auftreten unintendierter Handlungsfolgen wird darauf zurückgeführt, dass das kollektive Wissen nicht in allen Dimensionen und Zusammenhängen erkennbar ist. Die Akteure haben meist nur eine begrenzte Kenntnis von der Gesamtheit der strukturellen Bedingungen, die ihrem Handeln zugrunde liegen. Diese sind in ihrer Komplexität nur schwer fassbar bzw. können die komplexen Zusammenhänge zwischen strukturellen Dimensionen und Handlungsfolgen nicht vollständig nachvollzogen oder eindeutig zugeschrieben werden.

In institutionellen Strukturen lassen sich darüber hinaus implizite Strukturverschiebungen über verschiedene Ebenen hinweg wahrnehmen. In ihnen existiert ein Geflecht sichtbarer und unsichtbarer Strukturen, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Veränderungen in einem Bereich haben Auswirkungen auf andere Bereiche und es kommt zu Verschiebungsprozessen, deren Auslöser nicht immer eindeutig zurückverfolgt werden können. Das hat zur Folge, dass Störungen in Bereichen auftauchen und wahrgenommen werden, obwohl sie in anderen Bereichen entstanden sind und so auf dieser Ebene nicht adäquat bearbeitet werden können.³¹⁹

Kleine Unternehmen haben den Vorteil, dass die institutionellen Strukturen noch überschaubar sind. Aber auch hier ist darauf zu achten, dass in strukturellen Lernprozessen die Komplexität und Verschiebungsdynamiken innerhalb von Wissensstrukturen, zwischen individuellen und institutionellen Themen, Handlungsmustern und Folgeerscheinungen ihre Beachtung finden. Die zugrunde liegenden latenten Strukturveränderungen werden zu unerkann-

317 Vgl. Watzlawick 2003b, S. 169f. Watzlawick spricht hier von der Paradoxie der Vollkommenheit und Unendlichkeit. Die Negation der Negation ist ein rückbezüglicher Vorgang und führt zu Paradoxien, wie z. B. der Unmöglichkeit, durch aktive Negation einen Zustand passiver Negation herbeiführen zu wollen; Veränderungen beruhen nicht auf aktiver Negation und bestimmte Verhaltensweisen sind erst wirksam, wenn sie keine Wirksamkeit mehr zum Ziel haben. Der logische Unterschied zwischen aktiver und passiver Negation geht auf Kant zurück.

318 Ebenda, S. 160.

319 Pühl 1997, S. 14. Es handelt sich hier um institutionelle Verschiebungsprozesse, in denen Themen oder Probleme von einem Subsystem auf ein anderes verschoben werden. Werden Konflikte z. B. auf einer Teamebene angegangen, deren Ursprung in der Leitung zu finden wäre, befindet man sich auf einem institutionellen Nebengleis. Als Folge werden institutionelle Strukturkonflikte dann meist auf einer Beziehungsebene abgehandelt.

ten Handlungsbedingungen, realisieren sich als nicht beabsichtigte Folgen menschlichen Handelns und bestimmen hinterrücks das Handeln der Akteure.

Das System erzeugt, so SCHMIDT³²⁰, selbst die Informationen, die es im Prozess der eigenen Kognition verarbeitet. Diese Verarbeitung erfolgt unbewusst, indem sich die Akteure in routinisiertem Handeln auf die gegebenen Strukturen beziehen. Wenn dagegen ein intern stabil geregeltes Handlungsmuster nicht geplante Folgen induziert und diese Folgen wiederum zu Bedingungen des Handelns werden, dann gelten die unintendierten Handlungsfolgen als Anzeichen für Strukturverschiebungen. Der strukturelle Wandel wird dann gleichzeitig mitbefördert, indem sie in systematischen Rückkopplungsprozessen als unerkannte Bedingungen weiteren Handelns wirken.

Strukturen, die weitgehend undurchschaubar bleiben, sind schwer fassbar, was ihren Wirkungsgrad erheblich erhöhen kann. Werden auf der einen Seite die latent wirkenden Strukturen als Erklärung herangezogen, wie durch unintendierte Handlungsfolgen Strukturveränderungen erzeugt werden, so sollen sie auf der anderen Seite auch erklären, warum sie dafür verantwortlich sind, dass Systeme an Strukturen festhalten, obwohl sie augenscheinlich ihrer weiteren Entwicklung im Weg stehen und trotz Veränderungsbemühungen auf unerklärliche Weise an Dingen festhalten, Realitäten ignorieren, obwohl diese für sie äußerst selbstschädigend sein können.³²¹

RAPPE-GIESECKE beschreibt diese Phänomene am Beispiel von Unternehmen. Diese werden zunächst dafür geschaffen, um Leistungen für andere zu erbringen. Dabei geht das Bewusstsein über diesen Zweck, also ihre Funktion an sich, häufig im Laufe ihrer Entwicklung verloren. Scheinbar ist die Organisation nur noch um ihrer selbst willen da und nicht mehr um ihrer Funktion für die Gemeinschaft willen. Das Programm der Selbstorganisation, das der Selbsterhaltung dient, scheint dann zu wenig mit anderen Programmen der Selbst- und Umweltwahrnehmung zu kommunizieren, was das Überleben auf Dauer gefährdet.³²²

Die unintendierten Prozessgesetze werden in ihren unterschiedlichen Auswirkungen als Reproduktionsprozesse, als Stagnation, als Paradoxien, Zufall oder Veränderung wahrgenommen. Unter dem Gesichtspunkt der Wissensgenerierung geht es wiederum um die Gestaltung von Analyseprozessen, in denen die implizit wirkenden Wissensstrukturen und institutionellen Verschiebungsprozesse Beachtung finden und in ihrer Rückbezüglichkeit analysiert werden.³²³

320 Schmidt 1994, S. 24.

321 Vgl. Schein 1995; S. 4–13.

322 Vgl. Rappe-Giesecke 2000a, S. 13.

323 Zum Beispiel sind unbewusste Inszenierungen in der Beziehung zwischen den Beratern und den Unternehmensangehörigen oft Ausdruck einer aktuellen unbewussten Institutionsdynamik.

Trotz ausgeprägter reflexiver Praktiken wird es durch die Komplexität der Einflüsse und der begrenzten Wahrnehmungs- und Informationskapazitäten, über die wir verfügen, immer wieder zu unintendierten Handlungsfolgen kommen, die wiederum zu unerkannten Handlungsbedingungen werden.³²⁴ Jedoch können sie dazu beitragen (durch bereits vorgestellte Analysemöglichkeiten impliziter Wissensstrukturen, die es ermöglichen, aus dem gegebenen Begriffsrahmen herauszutreten, um von dort Alltagstheorien, Deutungen, Muster, Strategien und Strukturen zu hinterfragen), dass Erkenntnisgrenzen oder auch „blinde Flecken“ zum Vorschein kommen.

Kulturelles Wissen wurde als das relevante Wissen in Veränderungsprozessen herausgestellt und als Gegenstand zu gestaltender Lernprozesse beschrieben. Die Komplexität des kulturellen Wissens erfordert das Erfassen der Strukturen in ihrer Gesamtheit und in ihren Handlungszusammenhängen. In dieser Hinsicht wurde reflexives Lernen als ein strukturelles Lernen betrachtet, in dem sich erst das diskursive Wissen als Voraussetzung und Ergebnis einer aktiven Gestaltung von Veränderungsprozessen herausbildet.

3.5 Wissen als Lerngegenstand in der Betrachtung verschiedener Lernprozesse und sozialer Praktiken

Wurde Selbstorganisation als das Metakonzept für das Verstehen der Entstehung und Aufrechterhaltung von Ordnungsmustern bezeichnet, so geht es letztlich aus erkenntnistheoretischer Sicht um ein Verständnis der Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge der Wissensstrukturen und wie sie sich in den rekursiven Prozessen selbst reproduzieren.

Die Wissensstrukturen wurden in der vorangegangenen theoretischen Betrachtung anhand ihrer strukturellen Zusammenhänge und des rekursiven Verhältnisses zwischen Wissensstrukturen und Handlung in ihren verschiedenen Dimensionen, Zusammenhängen und ihrem Prozesscharakter hinreichend beschrieben. So entstand ein komplexes Bild des Ineinandergreifens des kulturellen Wissens und der kognitiven Wissensstrukturen der handelnden Akteure:

- Wissensstrukturen und Handeln stehen in einem dualen und rekursiven Verhältnis,
- subjektives Wissen ist das Ergebnis von Sozialisationsprozessen, der Aneignung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wirklichkeiten,

324 Vgl. Fried 2003, S. 106.

- die Transformation des Wissens vollzieht sich als Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung und Kombination,
- Wissen steht in einem funktionalen Verhältnis zu seinen Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten und
- die sozialen Praktiken sind Orte des Wissens.

Lernen wurde zum einen als basale Form der Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung der sozialen Wirklichkeit bezeichnet. Zum anderen wurde gesagt, dass man erst dann von Lernen reden kann, wenn Erwartungsstrukturen als veränderbar angesehen werden. Dabei wurden Wissensstrukturen in ihrer „nicht reflektierten Form“ als „lernunwillige Erwartungen“ oder auch als „Nichtwissen“ bezeichnet. Das Reflektieren der strukturellen Zusammenhänge erfordert dagegen das Vorhandensein „lernbereiter Erwartungen“. Wenn es im Kontext dieser Arbeit um die Frage der Notwendigkeit reflexiven Lernens in Veränderungsprozessen geht, so sollen hier die Differenzierung von Lernen als strukturbildendem sowie als strukturreflexivem Prozess und der Prozess des Lernens in seinen sozialen und organisatorischen Konsequenzen im Weiteren nachvollzogen werden.

Lernen findet zuerst in einer basalen Form statt, wobei die Bildung von Erwartungsstrukturen im alltäglichen Sprachgebrauch kaum als Lernvorgänge wahrgenommen oder thematisiert wird. Wenn Fritzchen aber das erste Mal läuft, spricht oder schreibt, verkünden die Eltern stolz: „Seht, unser Sohn hat laufen, sprechen oder schreiben gelernt.“ Im Erwerb der sozialen Praktiken sind Lernvorgänge implizit enthalten.

Die Aneignung von Wissen und der verschiedenen alltagspraktischen Kompetenzen erfolgt durch die Teilnahme am familiären und gesellschaftlichen Leben und wird somit auch als *Alltagslernen* bezeichnet. Alltagsgebundenes Lernen bezieht sich auf ein eher beiläufiges Lernen im Tätigsein, folgt den Relevanzstrukturen von Alltagswissen und ist nur sekundär bewusstenfähig, thematisier- und steuerbar.³²⁵ Wenn Menschen dagegen die Aneignung von Wissen und Kompetenzen explizit planen und (selbst) steuern, werden gezielt Lernstrategien eingesetzt, die wiederum als *spezielle Praktiken des Lernens* bezeichnet werden können. In Veränderungs- und Orientierungsprozessen müssen darüber hinaus *Praktiken des strukturellen Lernens* herausgebildet werden.

In der Arbeit wurden verschiedene Kooperationsprojekte zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen vorgestellt, wobei u. a. zwischen den Prozessen des Wissenserwerbs und der Wissensumwandlung bzw. des reproduktiven und reflexiven Lernens unterschieden wurde. Diese dargestellten Lernformen finden auf einer Ebene des organisationalen oder institutionellen Lernens statt. Das bedeutet, Lernen wird von Pädagogen als zu unter-

325 Vgl. Schäffter 2001, S. 227ff., zu den Merkmalen alltagsgebundenen Lernens.

Wissen als Lerngegenstand

stützender Vorgang aufgegriffen und unter pädagogischen Gesichtspunkten als Lerndienstleistung den Unternehmen angeboten.

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissensformen und ihren Transformationsprozessen führt in dieser Arbeit zu einer Unterscheidung des Lernens und Lehrens in:

- Lernen als strukturbildender Prozess,
- Lernen als struktureflexiver Prozess und
- Lernen und Lehren als soziale Praktiken.

3.5.1 Lernen als Strukturbildungsprozess

Basales Lernen

Basale Lernprozesse wurden als basale Strukturbildungsprozesse und in ihrer Dualität zwischen Struktur und Handlung dargestellt. Menschen werden unabhängig von den institutionell organisierten Lernprozessen, also in ihren vielschichtigen Alltagszusammenhängen, mit einem Konglomerat von kollektivem Wissen, Alltagswissen und Alltagstechniken konfrontiert. In diesen basalen Lernprozessen werden Regeln in ihren sinnzuschreibenden Zusammenhängen ohne bewusste Reflexion der Akteure wahrgenommen, angewandt und so reproduziert. Durch derartiges kreatives und soziales Lernen kommt es zum praktischen Nachvollzug von sozialen Praktiken.

Der Ausgangspunkt der Betrachtung des rekursiven Verhältnisses zwischen Wissensstrukturen und Handlung waren die im Determinismusstreit als gegensätzlich dargestellten Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Struktur und Handlung, die innerhalb der Argumentationslinien entlang erkenntnistheoretischen Theorien zusammengeführt wurden. Der determinierende Charakter der Strukturen und die Veränderbarkeit der Strukturen durch Interpretationsleistungen der handelnden Akteure werden nicht länger als sich ausschließende Kriterien betrachtet, vielmehr wird der Zusammenhang zwischen beiden Sachverhalten wahrgenommen und anerkannt.

Strukturen und Handlungen existieren im Bezug zueinander und können in ihrer Konsequenz auch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden: Strukturen existieren niemals unabhängig vom Handeln der Menschen. Als Erwartungsstrukturen sind sie Bestandteil jedes Handelns, wirken durch das Handeln hindurch, entäußern sich im Handeln und werden durch Handeln hervorgebracht. Basales Lernen ist insofern ein integraler Bestandteil eines lebensweltlichen Handlungszusammenhangs. Erwartungsstrukturen sind gleichzeitig die Voraussetzung von Handlungsfähigkeit, indem sie einmal als Bestandteil des kulturellen Wissens überindividuell als gemeinsam geteiltes Wissen existieren und sowohl Orientierung im sozialen Leben als auch die Entstehung von sozialen Praktiken erst ermöglichen. Zum anderen werden sie

innerhalb des basalen Lernens durch basale interpretative Reflexion als handlungsleitendes und praktisches Verstehen und „Know-how“ immer wieder neu hervorgebracht.

Einmal entstandene Erwartungsstrukturen wirken normativ und entfalten in den basalen Lernprozessen ihre strukturell rekursive und determinierende Wirkung. In den Theorien der sozialen Praktiken wird hervorgehoben, dass das entstehende „inkorporierte praktische Wissen“ dazu tendiert, immer wieder eingesetzt zu werden. Erwartungsstrukturen sind demzufolge das regulative Moment und werden in basalen Lernprozessen auch zu Erkenntnisgrenzen. In der systemischen Betrachtung wurden sie auch als Regulierungsmechanismen beschrieben, die zur Homöostase beitragen. Somit bilden die Erwartungsstrukturen selbst die Grenze zur Umwelt.

Im Zusammenspiel des kulturellen Wissens, bestehender Ressourcen und der kognitiven Wissensstrukturen der handelnden Akteure werden sie zu sinnzuschreibenden Handlungskriterien. Durch die ihnen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen beeinflussen Erwartungsstrukturen die Wahrnehmung der Umwelt, bestimmen Ziele, Sichtweisen und Fragestellungen.

Es wurde aber auch darauf verwiesen, dass die Wissensstrukturen im Handeln der Menschen im jeweiligen Kontext immer wieder neu interpretiert werden müssen und so entsprechend ihres Kontextes, der Reichweite oder Intensität Spielräume für Verschiebungsprozesse und Innovationen bestehen. Es besteht insoweit die Möglichkeit einer basalen Veränderung der Erwartungsstrukturen. Diese liegt auch in der losen Kopplung von unterschiedlichen Wissensstrukturen in den Subjekten oder im Zusammentreffen unterschiedlicher Wissensstrukturen in Gruppen, Teams usw. begründet.

Durch kontextspezifische Umdeutungen, durch Variationsmöglichkeiten und letztlich auch durch gänzlich fehlendes kulturelles und kognitives Wissen ist der Raum für die Verschiebung oder Veränderung von Wissensstrukturen gegeben. Das Variationsspektrum bewegt sich dabei meist im Rahmen der strukturellen Kopplung, wobei Bedeutungs- bzw. Sinnzuschreibungen oder Identitäten nicht maßgeblich verändert werden. Das ist v. a. darauf zurückzuführen, dass Strukturbildung als basaler Lernprozess auf einer un- und vorbewussten Ebene stattfindet. Auf dieser werden die Erwartungsstrukturen als solche nicht bewusst wahrgenommen bzw. können als solche nicht benannt werden. Das brachte ihnen die Bezeichnung als „Nichtwissen“ ein.

Für den Fall, dass sie in Handlungszusammenhängen eine regressive Wirkung entfalten, weil sie für die Lösung von anstehenden Aufgaben oder Problemen nicht passen, an ihnen aber auch im sogenannten Enttäuschungsfall festgehalten wird, wurden sie von LUHMANN auch als „lernunwillige Erwartungen“ bezeichnet.

Reproduktives Lernen

Neben dem basalen Lernen kann auch das sogenannte reproduktive Lernen als strukturbildender Lernprozess bezeichnet werden. Reproduktives Lernen steht hier für die bewusste oder aktive Aneignung bzw. Übernahme gesellschaftlicher Wissensbestände, die sowohl selbständig als auch in organisationalen Lernformen wie Schule, Berufsausbildung, Studium oder Weiterbildung stattfindet. Derartiges institutionalisiertes reproduktives Lernen wird meist in Form linearer Lernprozesse organisiert, wobei die Lernziele in der Regel von außen gesetzt werden und die Vermittlung der jeweiligen Wissensbestände unter pädagogischen Gesichtspunkten geplant wird. Die Übernahme bzw. Aneignung des Wissens durch die Lernenden kann dann über Bewertungskriterien, die ebenfalls von außen definiert wurden, kontrolliert werden.

In die Gestaltung der Lernprozesse wird auch in unterschiedlichem Maße die Anwendung des Wissens in lebensweltlichen Zusammenhängen integriert. Dazu zählen alle Lernprozesse am Arbeitsplatz, in denen das vermittelte Wissen gezielt an arbeitsplatzspezifische Fragestellungen gekoppelt wird.

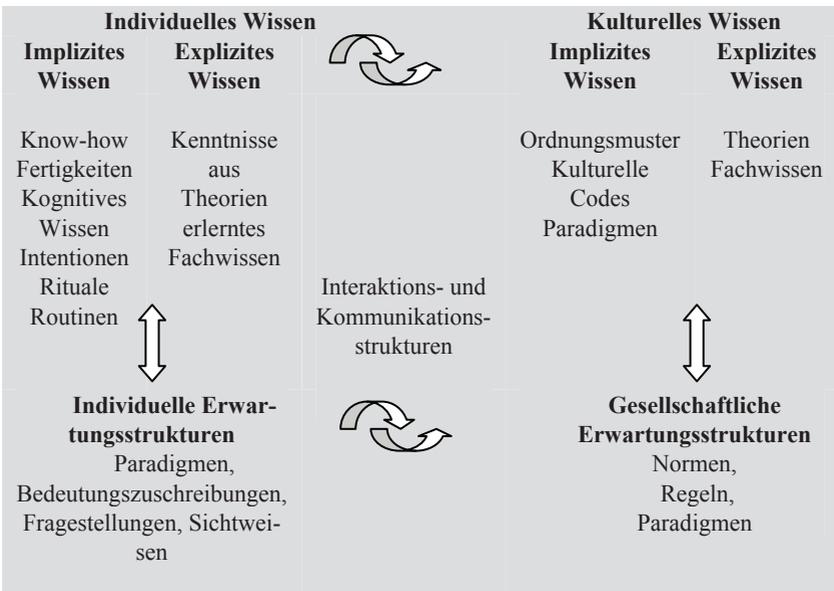


Abbildung 7: Interaktions- und Kommunikationsstrukturen

Die Anforderungen, Erwartungen und Möglichkeiten der selbständigen Wissensaneignung verändern sich in der heutigen Informationsgesellschaft maßgeblich. Zum einen werden durch die zunehmende Individualisierung von Lebenslagen auch die erforderlichen Lernprozesse individueller, zum anderen wird durch die sich entwickelnde Medienlandschaft der selbständige Zugang zu gesellschaftlichen Wissensbeständen selbstverständlicher, aber auch verworrener.

Infolge der steigenden Notwendigkeit, sich selbständig Wissen aneignen zu können, wird der Erwerb der dazu notwendigen Kompetenzen zum gesellschaftlichen Entwicklungsthema und in institutionell organisierten Lernprozessen aufgegriffen. Es geht vermehrt darum, wie selbst- und fremdorganisierte Lernprozesse verstärkt miteinander verbunden werden können. Insgesamt verändern sich dadurch sowohl die Anforderungen und Erwartungen an Lernende und Lehrende als auch die Struktur von individueller und gesellschaftlicher Lernorganisation.

Reproduktives Lernen als die Übernahme von gesellschaftlichen Wissensbeständen wurde auch als *Anpassungslernen* bezeichnet, wobei strukturelles Wissen in Form von Kulturtechniken, normativen Standards, Sichtweisen und Fragestellungen weitergegeben wird. Dabei werden implizit Erwartungsstrukturen transportiert und teilweise auch benannt. Die Wirkungszusammenhänge von Wissensstrukturen werden aber auch auf dieser Ebene nicht bewusst reflektiert und bestehen deshalb als „Nichtwissen“ fort.

Die Transformationsprozesse zwischen den expliziten und impliziten Wissensformen, die als Prozesse der Sozialisation (zwischen implizitem kulturellem und implizitem individuellem Wissen), der Kombination (zwischen explizitem kulturellem und explizitem individuellem Wissen), der Internalisierung (Übergang von explizitem in implizites Wissen) und der Externalisierung (Übergang von implizitem in explizites Wissen) bezeichnet und beschrieben wurden, können in der Übertragung auf Lernprozesse in ihrer Gesamtheit als strukturbildende Lernprozesse gefasst werden. In Abbildung 7 und Abbildung 8 werden sie, bezugnehmend auf NONAKA/TAKEUCHI, als Bestandteile der strukturbildenden Lernprozesse dargestellt.

3.5.2 *Lernen als struktureflexiver Prozess*

Anlässe für reflexives Lernen gehen meist von Diskrepanzerlebnissen aus, in denen die bestehenden Erwartungsstrukturen als Bedeutungszuschreibungen, Fragestellungen oder Sichtweisen keinen genügenden Spielraum in der Auseinandersetzung mit Anforderungen oder Einflüssen aus der Umwelt gewährleisten oder wo sie gar neuen Perspektiven im Wege stehen. In einer pluralistischen und globalisierten Welt wird ein entsprechendes Orientierungsvermögen zur eigentlichen Herausforderung. Diese Kompetenz ist gekoppelt an

die Möglichkeit, die eigenen und die damit zusammenhängenden kulturellen Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen zu benennen, aber auch zu hinterfragen sowie in der Wahrnehmung anderer Perspektiven in eine produktive Auseinandersetzung mit ihnen treten zu können.

Der Weg führt über Strukturanalysen und über Prozesse des Wahrnehmens und Vergleichens der unterschiedlichen Perspektiven, wobei implizit wirkende Strukturen über das Erzeugen von Analogien oder über szenisches Verstehen erschlossen werden können. Deren Interpretationen führen zu sinnhaft-sprachlichen Entsprechungen. Falls die bestehenden Erwartungen nicht kontrafaktisch aufrechterhalten werden müssen, werden sie auch als „lernbereite Erwartungen“ bezeichnet.

Die Erwartungsstrukturen sind sowohl auf einer unbewussten Ebene als auch im handlungspraktischen Bewusstsein verankert, wobei sie hier nur begrenzt antizipierbar sind. Strukturelles Lernen erfolgt in offenen Suchbewegungen, in denen „Nichtwissen“ zum Ausgangspunkt wird. In den Reflexionsprozessen wird es auf eine bewusste Ebene überführt und es entsteht ihnen gegenüber ein diskursives Bewusstsein. Durch das Aufdecken der handlungsleitenden Erwartungsstrukturen können daraus resultierende Erkenntnisgrenzen wahrgenommen und ggf. auch verändert werden.

Entsprechende reflexive Lernprozesse sind zirkuläre Lernprozesse, in denen die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Wissensformen und die Dualität zwischen Wissensstrukturen und Handlung wahrgenommen werden soll. Die Wissensstrukturen werden dabei zwar als determinierend, aber auch als veränderbar angenommen, dahingehend befragt, ob sie noch angemessen sind oder wie sie ggf. verändert werden können. Wird dabei sichtbar, dass die bestehenden Wissensstrukturen einer Weiterentwicklung im Wege stehen, kann das in letzter Konsequenz die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels anzeigen. Im Prozess der Externalisierung werden, so SCHÄFFTER, alte Erfahrungen, die als „Wissen“ vermittelt oder angeeignet wurden, so vielfach in ihrem Sinngehalt beschädigt und als Konsequenz in ihrer Struktur tiefgreifend verändert.³²⁶

In dem als Suchprozess angelegten Erkenntnisprozess können sich neue, implizite und explizite Wissensstrukturen herausbilden, die durch andere Annahmen und Erwartungen gekennzeichnet sind. Die Veränderung von Wissensstrukturen kann die Veränderung von Selbstkonzepten nach sich ziehen und zur Entstehung anderer sozialer Praktiken beitragen.

Das Verstehen der Entstehung und Aufrechterhaltung, der Zusammenhänge, der Wirkung und Entwicklung von Wissensstrukturen kann nur über reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion erfahrbar werden, wobei das Erkennen selbst zum empirisch zu untersuchenden Phänomen wird. Struktu-

326 Vgl. ebenda, S. 161.

relles Lernen ist somit reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion in einem.

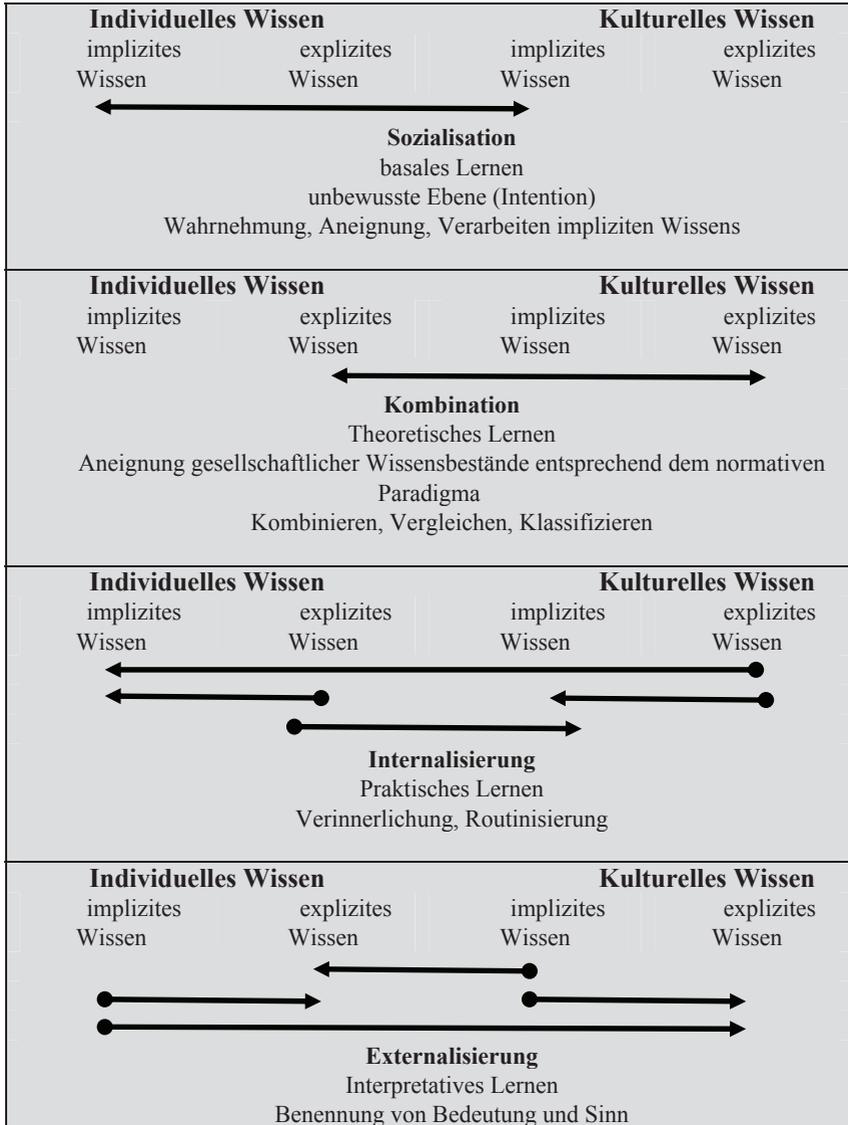


Abbildung 8: Strukturelle Transformationsprozesse des Wissens

Die Anerkennung der Dualität von Wissensstrukturen und Handlungen führt dazu, dass die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen weder als falsch noch als richtig bewertet werden können, sondern in ihrer Entstehungsgeschichte erkannt und wertgeschätzt werden. Im Endeffekt können Handlungsmuster und ggf. unintendierte Handlungen als Handlungsbedingungen sichtbar werden.

Der eingangs zitierten Aussage KANTS muss hier widersprochen werden, die Trennung von widersprüchlichen Welterklärungen sei auf die „faule Vernunft“ der Menschen zurückzuführen, indem sie rationales und empirisches Wissen getrennt voneinander behandeln, und ein Zusammenführen stelle uns vor geringere Denkleistungen als die Vereinigung unserer Anschauung von Raum und Zeit.³²⁷ Kontext- und Prozessdenken als Lernprozess ist die Herausforderung für emanzipatorische Lernprozesse an sich und bei weitem nicht als gering anzusehen.

3.5.3 *Unterstützung von Lernprozessen als erwachsenenpädagogische Dienstleistung*

Lernen ist zunächst eine von institutionalisierten Lernpraktiken unabhängige Form der produktiven und reproduktiven Aneignung der Umwelt. Organisiertes Lernen in Form von Lerndienstleistungsangeboten durch Weiterbildungseinrichtungen muss als eine hinzukommende Lernorganisation angesehen werden, „die eine Dienstleistung für zunächst autonome Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen“ anbietet.³²⁸

SCHÄFFTER beschreibt Erwachsenenbildung als umfassendes Zusammenspiel von alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen, wobei die angebotenen Lerndienstleistungen durch die Weiterbildungseinrichtungen einem pädagogisch unterstützenden Gestus folgen, der zunächst autonome Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen bzw. vorhandene Aktivitäten bei den Lernenden voraussetzt.³²⁹ Im Unterschied zu alltäglichen Lernformen geht es um eine bewusste, kontextspezifische Inszenierung von Lernprozessen durch künstlich herbeigeführte Interventionen der Lehrenden ins Feld der Lernenden.

In der Arbeit steht nunmehr die Gestaltung kooperativer Lernprozesse zwischen Weiterbildungseinrichtungen und KMU im Mittelpunkt und damit die Frage, wie Lernen und hier im Besonderen Lernen in Veränderungsprozessen unterstützt werden kann. Somit werden Formen des institutionalisierten Erwachsenenlernens thematisiert und beschrieben. Die jeweilige pädago-

327 Kant zitiert in Rupert 2003, S. 84.

328 Vgl. Schäffter 2005, S. 188.

329 Vgl. Schäffter 2005 und Schäffter 2001, S. 309.

gische Unterstützungsfunktion und die Gestaltung des didaktischen Settings richten sich maßgeblich danach, ob es sich um die Unterstützung von reproduktiven oder reflexiven Lernprozessen handelt.

Die Reproduktionsfunktion des Lernens ist historisch als Vermittlungsprozess von gesellschaftlich relevantem Wissen, Kulturtechniken und der dazugehörigen Handlungskompetenzen entstanden.

Die Reproduktionsfunktion [...] bezieht sich also auf die Notwendigkeit, die in relativ rascher Folge nachwachsenden Generationen für den jeweiligen erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen.³³⁰

Dafür sollen gesellschaftliche Wissensbestände, Kulturtechniken, normative Regeln und Werte weitergegeben werden. Deren Vermittlung wurde als gesellschaftliche Aufgabe angesehen und reproduktives Lernen in der Funktion sinngesteuerter Strukturbildung institutionalisiert. Die Institutionalisierung von Lernen hat dazu geführt, dass Lernen hauptsächlich in seiner didaktisierten Aneignungsfunktion von theoretischem Wissen und Handlungskompetenzen verstanden wird bzw. hielt man lange Zeit nur Qualifizierungslernen für institutionalisierbar.³³¹

SCHÄFFTER versteht in diesem Sinne die Institutionalisierung von beruflicher Bildung und Weiterbildung als zeitliche Verlängerung der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion, die sich aus einer steigenden Dynamik des technischen und sozialen Wandels ergibt, der über dem Generationenrhythmus liegt. In den rasanten und vielfältigen gesellschaftlichen Dynamiken entkoppeln sich traditionelle Berufsbiografien. SCHÄFFTER spricht hier auch von einer individuellen Institutionalisierung, in der die Akteure ihre Lebensläufe selbst gestalten können, aber auch müssen, welches Brüche, Umbrüche und Neuorientierungen einschließt. Er thematisiert die Wahlmöglichkeiten zwischen Lernen und Nichtlernen.

In dieser Arbeit wurde die Notwendigkeit der Entwicklung von lernförderlichen Unternehmenskulturen hervorgehoben, wobei unternehmensspezifische Lernprozesse notwendig werden, die als zu unterstützende Lerndienstleistung von Weiterbildungseinrichtungen aufgegriffen werden können. In diesen Fällen wird Lernen in der betrieblichen Bildung in seiner Reflexionsfunktion relevant, die sich auf strukturelle Lernprozesse bezieht und die nur als entwicklungsbegleitendes Unterstützungssystem fungieren kann.³³²

Bezüglich der Reflexionsfunktion des Lernens muss der Referenzrahmen gewechselt werden. Die organisationalen und individuellen Wissensstrukturen stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses. Lernunterstützung zielt auf die Schaffung von geschützten, aber auch kooperierenden Lernsettings, die Be-

330 Schaffter 2001, S. 102.

331 Vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke 1997, S. 23.

332 Vgl. Schaffter 2001, S. 102f.

reinstellung von Lernräumen, in denen die handlungsleitenden orientierenden Strukturen als Bedeutungszuschreibungen expliziert werden können, und hilft, Komplexität zu reduzieren.

Mit der Frage, wie die Anforderungen des lebenslangen Lernens in der Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Unterstützungsaufgabe aufgegriffen und wie angemessene Unterstützungsstrukturen organisiert werden können, wurde die Verknüpfung von lebensweltlichen Lernprozessen mit institutionell organisierten Lernprozessen als die eigentliche Herausforderung relevant.

Darüber hinaus wird deutlich, dass durch die entstehende Pluralität von Lernunterstützungsformen sich auch unterschiedliche und neuartige Lernkulturen herausbilden (müssen). Strukturbildende und -reflektierende Lernprozesse wurden zum einen in ihren strukturellen Unterschieden beschrieben. Zum anderen muss der Strukturwechsel als Feld strukturellen Lernens im Bereich der Erwachsenenbildung selbst thematisiert werden. Vorerst sollen jedoch noch die Strukturdifferenzen innerhalb der Praktiken des Lehrens und Lernens in reproduktiven und reflexiven Lernprozessen betrachtet werden.

3.5.4 *Lernen und Lehren als soziale Praktiken*

Als soziale Praktiken des Lernens können die erworbenen Lernstrategien bezeichnet werden, die Menschen dann anwenden, wenn sie sich neues Wissen und Kompetenzen aneignen wollen. Lernen als wissensbasierte Tätigkeit beruht dann auf den in den Sozialisationsprozessen erworbenen Fähigkeiten: „Man hat gelernt, wie man lernt.“ Die Ausbildung von Lernpraktiken bezieht sich damit auf die Übernahme von Lernstrategien sowohl aus lebensweltlichen Zusammenhängen als auch aus organisierten schulischen und den darauf folgenden institutionalisierten Lernprozessen.

Soziale Praktiken sind dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure über ein gemeinsam geteiltes Wissen verfügen, welches einen überindividuellen Charakter hat, sodass verschiedene Individuen die Praktiken des Lernens hervorbringen und sich darüber verständigen können. Wenn ich jemandem sage: „Ich habe etwas gelernt“, brauche ich nicht zu kommunizieren, wie ich es getan habe. Es gibt ein soziales Verständnis von der Realisierung von Lernprozessen inklusive ihrer individuellen Variationsmöglichkeiten. Dazu zählt die routinemäßige Zuschreibung von der Bedeutung einer Praxis, „warum man lernt“, und welches methodisches Wissen, „wie man lernt“, dazugehört. Auf der Ebene des motivational-emotionalen Wissens will man wissen,

worum es geht, welche Lernhandlungen denkbar wären oder was hinter einer Lernhandlung steht.³³³

Entsprechendes gilt für die Praktiken des Lehrens. Als soziale Praktiken des Lehrens werden hauptsächlich die vielfältigen Tätigkeiten des Organisierens von Lernprozessen und der Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen verstanden. Sie können nur als kooperative Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden umgesetzt werden, indem die Lehrenden über methodische und didaktische Arrangements den Anschluss an soziales Wissen der Lernenden herstellen.

In den Wirklichkeitsmodellen der Lehrenden und Lernenden sind die kulturellen Codes, die eine Gesellschaft bzgl. ihrer institutionellen Lernprozesse herausgebildet hat, verankert. Sie kommen in den jeweiligen sozialen Praktiken zum Tragen. Die kulturellen Codes kommen als Erwartungsstrukturen und somit als konventionell verfestigte Verhaltenserwartungen zum Ausdruck, die unabhängig von personellen und situativen Zufälligkeiten bestehen.

Die dabei wirksamen Strukturen didaktischer Organisation stellen unabhängig davon, inwieweit sie von den Mitarbeiter/innen durchschaut werden, einen über berufliche Sozialisation erworbenen pädagogischen Sinnzusammenhang dar, in dem äußerst heterogene lernförderliche Einzeltätigkeiten im praktischen Tun aufeinander bezogen werden können.³³⁴

In diesem Zusammenhang wurden auch die „Lernkulturen“ als das allgemeine Programm aller Bezugnahmen von Aktanten in Lernsystemen auf alle Momente, die im Wirklichkeitsmodell einer Gesellschaft für Lernprozesse jeder Art relevant sind, dargestellt.³³⁵ Mit den strukturellen Verschiebungsprozessen, die als Anforderung des lebenslangen Lernens sichtbar wurden, können sich Menschen und Organisationen immer nur auf der Grundlage ihres jeweiligen gesellschaftlich geprägten Lehr-Lern-Verständnisses auseinandersetzen.

Reflexive Praktiken wurden bisher im Bereich der Praktiken des Lehrens und der Praktiken des Lernens kaum ausgebildet und verweisen eher auf angrenzende Funktionsfelder, in denen sie als Praktiken der Beratung in Coaching, Supervision, der Familien- oder Organisationsentwicklung entwickelt und angewandt werden. Lernen in Veränderungsprozessen bedarf jedoch reflexiver Lernpraktiken, wobei anhand der pädagogisch motivierten Entwicklungsprojekte gezeigt werden konnte, wie bestehende Lehr- und Lernpraktiken weiterentwickelt werden. Dabei konnten Grenzen aufgezeigt werden, die sowohl in den konventionellen Erwartungs- und Organisations-

333 Vgl. Reckwitz 2003, S. 292ff.

334 Schäffter 2005, S. 189.

335 Schmidt 2005, S. 106.

strukturen selbst liegen als auch darin, dass Lehrende und Lernende oft nicht über entsprechendes theoretisches und praktisches Wissen bzgl. der Anwendung reflexiver Praktiken verfügen.

Aus strukturtheoretischer Perspektive besteht die Frage, wie sich entsprechende Lernpraktiken und ihre professionellen Standards in einem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld entwickeln lassen. Entsprechend der Anforderung eines Strukturwechsels im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld wurde bereits darauf hingewiesen, dass strukturelles Lernen zum eigenen Entwicklungsthema heranwächst. Dabei wird es notwendig, dass die handelnden Akteure die funktionalen Unterschiede zwischen reproduktiver und reflexiver Lernorganisation nachvollziehen und entsprechend den angefragten Unterstützungswünschen angemessene Lerndienstleistungen entwickeln und anbieten können.

In Kapitel 4 wird nunmehr der Paradigmenwechsel zwischen den dargestellten Lernformen als Herausforderung des erwachsenenpädagogischen Handlungsfelds aufgegriffen und in seinen Möglichkeiten und Grenzen thematisiert.

4 Reflexives Lernen im (erwachsenen)pädagogischen Handlungsfeld

*Wir bewältigen durch unsere
Denkstrukturen, Gestaltungs- und
Lenkungsmaßnahmen den Wandel
oder der Wandel lenkt uns.
Detlef Behrmann*

4.1 Einleitung

Die Notwendigkeit struktureller Veränderungen in der Erwachsenenbildung geht einher mit der Frage: Wie kann zukünftig gewährleistet werden, dass Menschen in ihrer beruflichen Entwicklung, in ihren Such-, Veränderungs- und Entscheidungsanforderungen sowie ganze Unternehmen bei der Entwicklung lernförderlicher Unternehmenskulturen angemessen unterstützt werden? Der gesellschaftliche Strukturwandel erfordert mehr denn je die Herausbildung von Fähigkeiten, die einen kreativen Umgang mit Veränderungen ermöglichen. Dazu zählen Veränderungskompetenzen und Praktiken des selbstorganisierten bzw. selbstbestimmten Lernens.

Entsprechend wurde die Gestaltung von Wissensmanagement in Unternehmen als eine Entwicklungsaufgabe thematisiert, die von Weiterbildungseinrichtungen aufgegriffen und professionell begleitet werden kann. Innerhalb des hier vertretenen sozialwissenschaftlichen Kulturverständnisses standen im Mittelpunkt des Interesses an einer Gestaltung von Wissensmanagement die Unternehmenskulturen und die Frage, inwieweit diese Lernen ermöglichen oder auch verhindern können. Die Unternehmens- bzw. Lernkulturen in den Unternehmen wurden als das konstituierende Moment und als zu gestaltende Dimensionen hervorgehoben. Sie avancieren somit zum eigenständigen Lerngegenstand. Nunmehr kommen innerhalb des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes – neben den Mitarbeitern und Führungskräften von Unternehmen als traditionelle Zielgruppen der beruflichen Bildung – ganze Unternehmen ins Blickfeld. Eine darauf bezogene Gestaltung von Lernprozessen erfordert

- die Verknüpfung organisationaler und individueller Lernprozesse und
- die Entwicklung von Lehr- und Lernpraktiken, die neben dem reproduktiven auch reflexives Lernen ermöglichen.

Die daraus erwachsenden Unterstützungsaufgaben erfordern, dass die Interdependenz zwischen kulturellen und individuellen Wissensstrukturen in den zu gestaltenden Lernprozessen nicht nur wahrgenommen, sondern auch als Lernfelder erkannt werden. Es wird also künftig nicht mehr allein um die Vermittlung von theoretischem Wissen und beruflichen Fähigkeiten gehen, sondern um die Frage der Gestaltung von Veränderungsprozessen und des Erwerbs der dafür notwendigen Kompetenzen. Hierfür sind Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, die auf das Verstehen von Strukturbildung abzielen. Strukturbildende Prozesse äußern sich im Selbst- und Weltverhältnis der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter.

Hier wurde die Auffassung vertreten, dass die Wirklichkeitsmodelle rekonstruiert werden müssen, die sich durch sozialreflexive Bezüge der Beteiligten in Handlung und Kommunikation etablieren und als symbolisch-semantische Ordnung verfestigen.³³⁶ Die Wirklichkeitsmodelle entfalten eine identitätsstiftende, orientierende und handlungsleitende Wirkung und strukturieren Funktionen, Organisationsprinzipien und Interaktionen auf einer vorbewussten Ebene.³³⁷ Dafür allerdings müssen Praktiken des Lernens und Lehrens herausgebildet werden, die hier als *kooperative und dialogische Praktiken des Reflektierens und Gestaltens* beschrieben wurden und die sich in ihrer didaktischen und methodischen Realisierung grundlegend von den Praktiken des reproduktiven Lernens unterscheiden.

In den Praxisbeispielen (vgl. Kapitel 2) stand entsprechend die Entwicklung neuer Angebotsprofile zwischen Bildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen im Mittelpunkt des Interesses. In fünf der acht vorgestellten Projektbeispiele wurden neue Angebotsprofile zwischen Weiterbildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen bzw. neue Lerndienstleistungen ausschließlich nach dem traditionellen Angebotsverständnis entwickelt: Ihr Anliegen war vornehmlich Vermittlung und Aneignung von Wissen und Erwerb arbeitsbezogener Handlungskompetenzen. Das Spektrum reichte von der Initiierung einer kooperativen Zusammenarbeit, die der frühzeitigen Erkennung von anstehenden Qualifizierungsthemen dienen sollte, über die gemeinsame Entwicklung von Lernaufgaben und Materialien bis zur Entwicklung unternehmensspezifischer Qualifizierungsangebote, die arbeitsplatznahe Lernprozesse integrieren sollten.

Im Mittelpunkt stand insbesondere die Verbesserung der Qualifizierungsangebote; der Weg führte jeweils über das Aufgreifen relevanter Entwicklungsanforderungen, die sich zum Beispiel aus der Veränderung von

336 Vgl. ebenda, S. 35: „Wirklichkeitsmodell kann bestimmt werden als das aus gemeinsamen Handeln und Kommunizieren hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation wiederum systematisierte und bestätigte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gesellschaft, über das jedes Individuum in mehr oder weniger großem Maße verfügt.“

337 Vgl. Schäffter 2005, S. 195.

Aufgabenprofilen in den Unternehmen ergeben. Außerdem sollten vermehrt arbeitsplatzbezogene bzw. firmenrelevante Fragen als Ausgangspunkt der Weiterbildungsplanung herangezogen bzw. Mitarbeitende im selbständigen Lernen und bei der Erlangung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen unterstützt werden.

Aus systemtheoretischer Perspektive wurden in den vorgestellten Modellprojekten Instrumente und Unterstützungsstrukturen entwickelt, die auf der Ebene der institutionalisierten reproduktiven Lernformen Veränderungen im Bereich der strukturkompatiblen Variationen zulassen. Das Weiterbildungssystem reagiert auf „neue Umwelteinflüsse“ mit innovativen Variationsmöglichkeiten, die als „Normalabweichungen“ innerhalb eines normativen Weiterbildungsparadigmas angesehen werden können. So dienten die Betriebs- und Bedarfsanalysen lediglich der Planung von Bildungsangeboten beim Anbieter, statt dass dieser sie in einen koproduktiven Planungs- und Entwicklungsprozess überführt hätte; das Beratungsangebot Coaching wurde als Unterstützung bei der Aneignung des vermittelten theoretischen Wissens und dessen Anwendung konzipiert und in dieser Form realisiert; ein Kooperationsnetzwerk wurde in der Funktion einer Vermittlungsagentur gebildet.

In drei der Projekte wurden jedoch auch Ansätze von sozialem und reflexivem Lernen erprobt. So wurden zum Beispiel soziale Erfahrungsräume etabliert, in denen sich die Beteiligten mit ihren Kompetenzen, mit den Arbeitsprozessen und Unternehmensstrukturen reflexiv auseinandersetzen konnten. Konkret gestaltete ein Projekt lernhaltige Arbeitsprozesse und arbeitsgebundene Lernformen und regte damit zugleich die Entwicklung einer lernförderlichen Unternehmenskultur an.

Anhand der Modellprojekte konnte dargestellt werden, dass die Unterstützungsformen jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven geplant und entwickelt wurden. Zum einen stand im Vordergrund die Angebotsentwicklung und Durchführung von Lehrangeboten, die auf die Vermittlung von relevantem Wissen zielten, zum anderen war es eine prozessbegleitende Kompetenz- und Lernkulturentwicklung. In diesen Projekten wurden verstärkt reflexive Lernformen eingesetzt. Zwar wurden reflexive Praktiken auch in den angebotsorientierten Projekten aufgegriffen; es konnte jedoch beobachtet werden, dass dadurch erzielte Erkenntnisprozesse nicht als offene Lernprozesse aufgegriffen und nicht produktiv in die weitere Gestaltung einbezogen werden, wenn reflexive Lernformen im Kontext des Qualifizierungslernens zum Einsatz kommen.

Ebenso wurde deutlich, inwieweit das handlungsleitende Wissen bzw. die jeweiligen Erwartungen an zu organisierende Lernprozesse im Feld der Lehrenden wie der Lernenden eine strukturierende Wirkung auf Organisation und Ziele in Lernprozessen entfalten. So konnten zum Beispiel Lehrende, die im Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ an einer Coach-

Fortbildung teilgenommen hatten, ihre erworbenen Kenntnisse nur in Form strukturkompatibler Variationen im vertrauten traditionellen Handlungsmodell realisieren. Die reflexiven Praktiken wurden in eine reproduktiv angelegte Lernpraxis entsprechend der Logik der reproduktiven Lernorganisation integriert und lediglich als Hilfsstrategien bei der Organisation reproduktiver Lernprozesse genutzt. Wenn analytisch-reflexive Verfahren innerhalb des Gegenstandsentwurfs des reproduktiven Handlungsfeldes eingesetzt werden, dienen sie dem Qualifizierungsmodell entsprechend der Bestimmung von Lernzielen oder auch der Unterstützung der Wissensaneignung und werden nicht als eigenständige reflexive Lernprozesse im Sinne des selbstorganisierten Lernens (Verstehen von Ordnungsmustern) realisiert. Drastischer formuliert: Die reflexiven Praktiken werden in solchen Fällen aus dem Zusammenhang gerissen und so der Kosmos, dem die reflexiven Praktiken entnommen werden, gleichsam zerstört.³³⁸

Weiterbildungseinrichtungen, die Unternehmen bei der Entwicklung lernförderlicher Unternehmenskulturen unterstützen wollen und im Modus des reproduktiven Lernens Lernprozesse konzipieren und organisieren, stoßen dabei deutlich an strukturelle Grenzen. In der Konsequenz muss hier wiederum auf die Notwendigkeit einer strukturellen Transformation des (erwachsenen)pädagogischen Handlungsfeldes hingewiesen werden, wie sie bislang im Handlungsfeld selber nur unzureichend wahrgenommen wurde.

Nun stellt sich die Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen und Lehrende, die aus einer reproduktiven Perspektive agieren, die beschriebenen Anforderungen an zu unterstützende Lernprozesse überhaupt erkennen können? Strukturelles Lernen wird somit vorerst zum eigenen Entwicklungsthema.³³⁹

Weiterbildungsorganisation hat hier in der Tat einen Strukturwandel nachholender Modernisierung parallel zur betrieblichen Organisation koevaluativ mitzuvollziehen.³⁴⁰

Reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion wurden bisher als zu entwickelnde Lerndienstleistung für Unternehmen thematisiert. Nunmehr steht dies als Anforderung an den kulturellen Wandel der Weiterbildungseinrichtung selbst zur Disposition. Konkret wird eine eigene reflexive Standortbestimmung notwendig, in der die Lernkulturen in den Weiterbildungseinrichtungen und die Erwartungsstrukturen der Lehrenden und Lernenden als konstituierendes Moment und als zu gestaltende Dimensionen wahrgenommen werden müssen. Ein „Erkennen“ der strukturellen Zusammenhänge zwischen pädagogischem Handeln und den jeweiligen Erwartungsstrukturen setzt also vo-

338 Vgl. Laucken 2003, S. 375.

339 In seinen Konsequenzen wurde strukturelles Lernen aus einer soziologischen und epistemologischen Perspektive und anhand der Klärung der strukturellen Zusammenhänge des Wissens in Kapitel 3 thematisiert.

340 Schaffter 2005, S. 184.

raus, dass in den pädagogischen Organisationen die Praktiken des strukturellen Lehrens und Lernens zur Selbstanwendung kommen. Strukturelles Lernen in Weiterbildungseinrichtungen beginnt seinerseits mit Vergewisserungs- und Suchprozessen, die notwendigerweise mit Strukturanalysen einhergehen. Sie sollen die Rekonstruktion der sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens unterstützen bezüglich der jeweiligen Anforderungen an die Organisation von Lernprozessen und im Kontext einer zu entwickelnden reflexiven pädagogischen Praxis zwischen Weiterbildungseinrichtungen und KMU.

4.2 Strukturanalyse der Strukturdifferenzen zwischen reproduktiven und reflexiven Praktiken des Lehrens und Lernens

Strukturanalysen sind Kulturanalysen, welche die Wahrnehmung des rekursiven Verhältnisses zwischen Wissen, Denken und Handeln befördern sollen. Erwachsenenpädagogische Strukturanalysen dienen im Speziellen dem Verstehen der kollektiv verbindlichen Sinnorientierungen, die als handlungsleitende Wissensstrukturen in den Lernkulturen der Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen verortet sind. Im hier vertretenen rekursiven Verständnis beziehen sich die Akteure auf diese Kulturen und bringen sie immer wieder aktiv hervor. Sie werden in den sozialen Praktiken des Lernens und Lehrens sichtbar.

Die Berücksichtigung dieser Komplexität sollte durch eine methodische Komplementarität von Strukturanalyse und Handlungserklärung³⁴¹ erfolgen, die sich in dem Fall auf Praktiken des Lehrens und Lernens in pädagogisch organisierten Lernprozessen bezieht. Als Lernprozesse wurden hier die Prozesse des Wissens- und Kompetenzerwerbs sowie der Wissensumwandlung und -erzeugung beschrieben, wobei diese dem reproduktiven bzw. reflexiven oder strukturellen Lernen zugeordnet wurden.

Strukturanalysen sollen dazu beitragen, die unterschiedlichen Logiken bzw. die hinter den sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens stehenden Denkstrukturen in ihrem paradigmatischen Unterschied nachzuvollziehen. Das wiederum ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Praktiken entsprechend der zu verzeichnenden Anforderungsdimensionen an Lernen bewusst, gezielt und situationsadäquat eingesetzt oder als legitim bewertet bzw. in ihrer Abgrenzung klar zueinander in Beziehung gesetzt werden.³⁴² Es

341 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 135ff.

342 Vgl. Reckwitz 2004.

geht somit um die Entwicklung eines angemessenen Kontext- und Reflexionsbewusstseins bezüglich der genannten sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens.

Strukturanalysen ermöglichen strukturelles Lernen, wobei die funktionalen Unterschiede in der Gestaltung der Lernprozesse beschreibbar und auf dieser Grundlage Lerndienstleistungen neu entwickelt werden können. Abbildung 9 verdeutlicht die strukturellen Zusammenhänge, die in den Strukturanalysen aufgedeckt werden sollen: Im Mittelpunkt steht die semantische Beziehung zwischen den sozialen Praktiken und den handlungsleitenden Paradigmen inklusive ihrer Denkformen, welche bezogen auf die Praktiken des Lehrens und Lernens entstanden sind im Kontext des spezifischen kulturellen Wissens und innerhalb der entsprechenden sozialen Handlungsfelder.

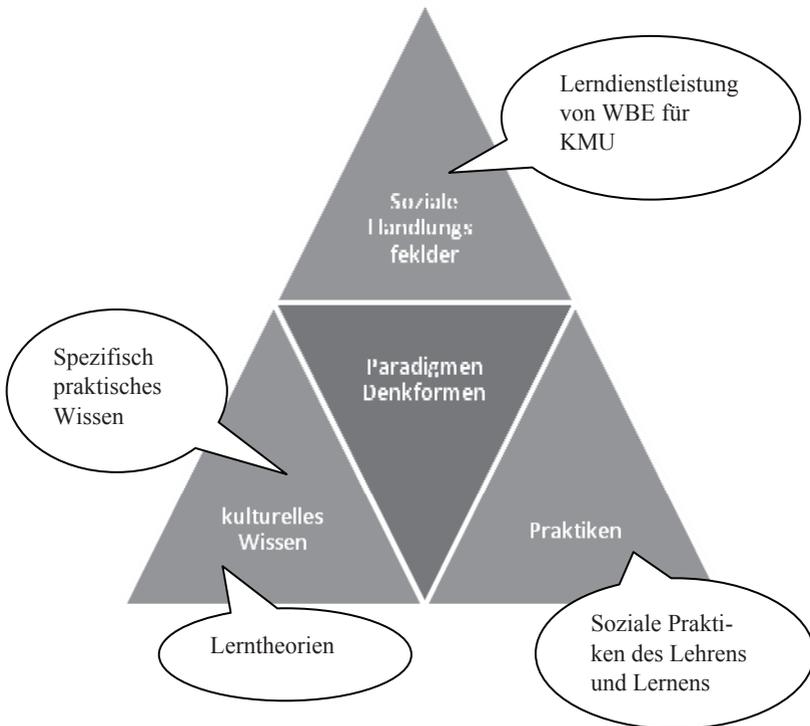


Abbildung 9: Gegenstände der Strukturanalyse

Strukturelles Lernen kann, wie in Kapitel 3.5.2 dargestellt wurde, nur erfolgen, wenn die Akteure über *lernbereite Erwartungsstrukturen* verfügen, wenn sie also bereit sind, die eigenen Erwartungen an Organisation und

Durchführung von Lernprozessen zu hinterfragen. Kurz: Es geht um die Herausbildung eines diskursiven Bewusstseins, indem die jeweiligen Sinn- und Denkstrukturen analysiert werden, die in den unterschiedlichen Praktiken des Lehrens und Lernen verankert sind. Die Analyse bezieht sich dann notwendig auf die Dimensionen, Zusammenhänge und Transformationsprozesse des Wissens. Die zugrunde liegenden Strukturunterschiede des Wissens waren Gegenstand des dritten Kapitels.

Entsprechend sind die faktischen Bedingungen in erwachsenenpädagogischen Organisationen zu hinterfragen und wie sie in Lernprozesse Eingang finden bzw. diese ermöglichen. Eine entsprechende Strukturanalyse beider Lernformen kann nur auf einer Metaebene durchgeführt werden, auf deren Basis die strukturellen Unterschiede der pädagogischen Praktiken und ihre Wirkungsdimensionen erkennbar werden.

4.2.1 *Denkformen und deren Erkenntnis- und Handlungsperspektiven in Lernprozessen*

Die Betrachtung der strukturellen Unterschiede entlang ihrer Denkformen führt uns zu den in Kapitel 3.1 erwähnten Formen des Ursachen- bzw. Zweckdenkens zurück. Hinter den jeweiligen *Denkformen* verbergen sich verschiedene Erkenntniswege, die unterschiedlich mit Kausalität, Finalität, Historizität und Kontextbezug agieren.

Ursachendenken ist ein Denken, in dem ein linearer Bezug zwischen Ursache und Wirkung vorausgesetzt wird, wobei beide Komponenten getrennt voneinander betrachtet werden. In dessen Anwendung wird die Welt in Beobachter und Beobachtetes gespalten. Sollen beobachtete Zusammenhänge in Form von organisierten Lernprozessen vermittelt werden, gibt es Lehrende, die als Wissende agieren, und Lernende, die als vorerst Unwissende angesehen werden.

Zweckdenken fragt dagegen, in welchem Kontext diese Zusammenhänge entstanden sind, welche Bedeutungszuschreibungen sich daraus entwickelt haben und wie diese in den Wissensstrukturen verankert sind. Indem die Entstehungsprozesse von Sinnstrukturen zum Erkenntnisgegenstand erhoben werden, verschwindet die Spaltung zwischen Beobachter und Beobachteten, Wissenden und Unwissenden, da sie nur aus der Perspektive der Beteiligten erschlossen werden können.

Betrachten wir das rekursive Verhältnis zwischen Denken und entstandenen Wissensstrukturen und wie sie sich im (Lern-)Handeln widerspiegeln, führt die Unterscheidung der Denkformen zu den ***Wahrnehmungsebenen*** bezüglich der Bildung und Analyse von Wissensstrukturen zurück. Wir befinden uns dann wieder auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins, auf der es darum ging, die Sinn- bzw. Erwartungsstrukturen einschließlich der basa-

len Strukturbildungsprozesse als Transformationsprozesse des Wissens wahrzunehmen.

Der theoretische Psychologe Uwe LAUCKEN greift diese Beziehung zwischen Denken und Wahrnehmungsebenen im Buch „Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen“³⁴³ auf. Nachfolgend soll er für den weiteren Erkenntnisverlauf rezipiert werden.

Uwe Laucken: Denkformen in ihrem physischen, semantischen und phänomenologischen Sein und ihre basissemantischen Differenzmuster

Denken im Allgemeinen beschreibt LAUCKEN als dualistischen Erkenntnisvorgang:

Stets wenn jemand anfängt über etwas nachzudenken, dann gibt es diesen Jemand, der an ein Etwas, an dem er bestimmte Unterscheidungen vornimmt, denkt. Jedes Denken ist in diesem Sinne gleich mehrfach dualistisch.³⁴⁴

Im Wesentlichen geht es nunmehr darum, diese Differenzen auch wahrnehmen zu können. Welche Differenzen dabei wahrgenommen werden, ist wiederum abhängig von den Wahrnehmungsebenen, auf denen sich Denken vollzieht.³⁴⁵ LAUCKEN vertritt die Auffassung, dass Denkformen in ihrem eigenständigen und in sich sinnkausalen Kosmos als *physisches, semantisches und phänomenales Sein* existieren.³⁴⁶ Verschiedene Denkformen sind untereinander deutlich unterscheidbare und jeweils in sich stimmige Spezifizierungen der basissemantischen Leerstellen: Objekt, Mittel und Ergebnisse des Erkennens. Der strukturierende Kern einer jeden Denkform ist das sie kennzeichnende Erkenntnisobjekt.³⁴⁷

Um die als physisch, semantisch und phänomenal bezeichneten Denkprozesse in ihrer Struktur bestimmen zu können, greift LAUCKEN auf *basissemantische Differenzmuster* zurück. Die „basissemantischen Differenzmuster“ erfüllen eine Ordnungsfunktion und haben einen vergleichenden, axiomatischen Status. Sie zielen auf eine Unterscheidung zwischen Erkenntnisobjekt, Erkenntnismittel, Erkenntnissubjekt und Erkenntnisergebnis.³⁴⁸

Das *Erkenntnisobjekt* ist jeweils der Gegenstand der Erkenntnisbemühungen, und das *Erkenntnissubjekt* die Instanz, die entsprechend der Wahr-

343 Laucken 2003.

344 ebenda, S. 39.

345 Vgl. ebenda, S. 27–46.

346 Vgl. ebenda, S. 339.

347 Vgl. ebenda, S. 46.

348 Vgl. ebenda, S. 40: „Die „Grundbegriffe sind formalen Charakters“, und „es verbietet sich, sie gegenständlich auszudeuten“. Sie bilden keine Wirklichkeit ab, sondern liefern Zugänge zur Wirklichkeit.

nehmungsebene nach bestimmten Regeln operiert. Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt setzen sich wechselseitig voraus und bilden eine *Erkenntnisbeziehung*. *Erkenntnismittel* ermöglichen das Erkennen von Zusammenhängen. Zu den Erkenntnismitteln gehören die Beobachtungsdaten. Nunmehr besteht die Gefahr bzw. kann, so LAUCKEN, in der Praxis beobachtet werden, dass die Erkenntnismittel gern mit dem Erkenntnisgegenstand verwechselt werden. Ebenso sind Erkenntnisergebnisse nicht mit dem Erkenntnisobjekt gleichzusetzen, sondern der *Erkenntnisgegenstand* ist immer nur symbolisch fassbar. LAUCKEN verweist darauf, was zum Beispiel passiert, wenn die klare Unterscheidung zwischen Daten als Erkenntnismittel und Erkenntnisgegenstand aufgegeben wird: Daten indizieren dann nicht mehr einen Gegenstand, sondern sie sind der Gegenstand, und der indizierte Gegenstand, sofern er nicht als Datum vorliegt, verschwindet als Gegenstand.³⁴⁹ Theorien und Erklärungen bilden die Dinge nicht kongruent so ab, wie sie sind. Sie zeigen einen Weg, wie die Einheiten und Beziehungen, in die der Gegenstand zerlegt wurde, zu begreifen bzw. zu verstehen sind.³⁵⁰

Ein Erkenntnisprozess läuft darauf hinaus, das Erkenntnisobjekt symbolisch in der Weise fassbar zu machen, dass im Umgang mit ihm erwartbare Voraussagen getroffen werden können. Inwieweit sich eine Wirklichkeit symbolisch so repräsentieren lässt, dass erwartbare Vorhersagen gemacht werden können, hängt maßgeblich vom Referenzrahmen ab, in dem diese Aussagen getroffen werden.

Im genannten Buch³⁵¹ führt LAUCKEN zu Beginn die basissemantischen Differenzmuster und die Denkformen in einer Leerstellentabelle zusammen, wobei die Gegenstandsmodi „Denkformen“ als entscheidende Differenzmuster fungieren (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Leerstellentabelle. Denkformen entlang ihren basissemantischen Differenzmustern

Gegenstandsmodi	Physische Denkform	Semantische Denkform	Phänomenologische Denkform
Basissemantische Differenzmuster			
Erkenntnisgegenstand Erkenntnisergebnis Erkenntnismittel			

Quelle: Laucken 2003, S. 47

349 Vgl. ebenda, S. 375.

350 Vgl. ebenda, S. 42.

351 Laucken 2003.

Auf Grundlage dieser Leerstellentabelle arbeitet LAUCKEN die jeweiligen Strukturunterschiede heraus. Innerhalb der Denkformen konstituieren sich ausgehend von den darin zugänglichen Wahrnehmungsebenen Erkenntnisobjekt, Erkenntnissubjekt, Erkenntnismittel und Erkenntnisergebnis wechselseitig. Sie stehen jeweils in einem anderen semantischen Zusammenhang, der über die jeweilige Stellung der Beziehungen zueinander bestimmbar wird.

Werden die hinter den Denkstrukturen stehenden Logiken nicht reflektiert, entsteht nach LAUCKEN ein „haltloser Diskussionsbrei“³⁵², und es kommt zum Wirkungsverlust, weil Erkenntniswege und Erkenntnisbeziehungen nicht angemessen gestaltet werden können. Die Darstellung der Struktur-differenzen sowie der Gefahren, die entstehen, wenn diese ignoriert werden, erfolgt bei LAUCKEN innerhalb des Handlungsfeldes Psychologie, und zwar jeweils anhand der Sozialpraxen des Forschens, der Behandlung und des alltäglichen Umgangs.

Weiter oben wurde ein entsprechender Wirkungsverlust bereits anhand des Einsatzes reflexiver Analyseinstrumente und der Methode des Coachings innerhalb des Kosmos' des reproduktiven Lernens beschrieben. Das Hauptinteresse in dieser Arbeit liegt explizit auf der Darstellung, inwieweit Erfahrungen als semantische Größen in die Erkenntnisprozesse einfließen und wie diese Erkenntnisse auf die Beschreibung der reproduktiven und reflexiven Praktiken des Lehrens und Lernens bezogen werden können.

Die physische Denkform

Die physische Denkform bezieht sich auf eine materielle Welt, die auch als „reale Welt“, „Körperwelt“ oder „Dingwelt“ bezeichnet wird und das Produkt eines gedanklichen Abstraktionsprozesses ist. Sie ist gekennzeichnet durch *semantische Entleerung*, was bedeutet, dass sich semantische Größen wie Gedanken, Entscheidungen, Vorstellungen, Gefühle, Wahrnehmungen usw. in der physischen Denkform nicht erklären lassen bzw. in ihr nicht vorkommen.

Die materielle Welt konnte bloß konstituiert werden um den Preis, dass das Selbst, der Geist, daraus entfernt wurde. Der Geist (mind, mens) gehört also nicht dazu und kann darum selbstverständlich die materielle Welt weder beeinflussen noch von ihr beeinflusst werden.³⁵³

Die physische Denkform entspricht somit einem mechanischen Weltbild, innerhalb dessen bedingungskausale Zusammenhänge ermittelt werden. Es geht ausschließlich um die Darstellung und Berechenbarkeit physischer Rea-

352 Ebenda, S. 43.

353 Schrödinger zitiert in Laucken 2003, S. 67, Hervorh. B. H.

litäten, was wiederum nur in klar bestimmbareren physischen Einheiten (*cm, g, sec*) möglich ist.³⁵⁴

Die Erkenntnisbeziehung zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt wird in der physischen Denkform zum Verschwinden gebracht.³⁵⁵ Das Erkenntnissubjekt agiert lediglich als begreifendes und beobachtendes Erkenntnissubjekt über einen Erkenntnisgegenstand, in dem es vermeintlich selber nicht vorkommt.

Die semantische Denkform

In der semantischen Denkform werden die semantischen Größen gegenständlich gesetzt. Als semantische Fakten zählen semantische Realitäten, etwa wissenschaftliche Theorien, die geistige Umgebung von Menschen, Regeln, Normen, Praktiken in Organisationen, Geräte, Prozesse der Informationsverarbeitung.

Semantische Fakten sind ans Lebensgeschehen der Menschen gebunden: Menschen erfahren ihre Umwelt als bedeutungshaltig, sie stellen intentionale Bezüge her und bilden Erwartungshorizonte aus. Semantische Fakten erhalten ihre Bedeutung durch ihre Einordnung in einen semantischen Zusammenhang. In den Forschungspraktiken, die sich auf der Ebene des semantischen Bewusstseins vollziehen, werden die semantischen Größen zum eigentlichen Erkenntnisgegenstand.³⁵⁶ Sie werden auf der Ebene des handlungspraktischen Bewusstseins expliziert, auf der die Akteure diese nachvollziehen bzw. benennen können, warum sie wie handeln. Die semantischen Zuschreibungen werden somit in den sozialen Praktiken sichtbar.

Die Erkenntnisprozesse auf dieser Wahrnehmungsebene sind darauf gerichtet, in der Rolle des Beobachters herzustellen und zu untersuchen, wie handlungsbezogene Zusammenhänge sich in ihren zeitlichen und verweiskausalen individual- und sozialsemantischen Kontexten gestalten (aus A und B ergibt sich in der Regel C),³⁵⁷ um daraus Aussagen über Wirklichkeiten ableiten zu können. „Es wird darüber gesprochen, was Menschen denken, was sie fühlen, was sie wollen.“³⁵⁸

Die semantische Denkform ist ebenfalls weitgehend durch ein lineares und verweiskausales Ursachendenken geprägt. Akteure und Akteurinnen, die im semantischen Rahmen agieren, suchen nach den (äußeren) Bedingungen für beobachtbares Verhalten und Einstellungen und fragen danach, welches sozialpraktisch brauchbare Wissen – Handlungswissen, Interakti-

354 Vgl. ebenda, S. 54ff.

355 Vgl. ebenda, S. 33.

356 Vgl. ebenda, S. 131ff.

357 Vgl. ebenda, S. 150ff.

358 Ebenda, S. 215.

onswissen, Regelwissen usw. – in welchen Situationen angemessen ist.³⁵⁹ Verweiskausales Erklären geht von der Annahme aus, dass ein semantisches Geschehen sich zerlegen lässt in eine Abfolge semantischer Einheiten (wobei eine Einheit eine Konstellation kopräsender Komponenten sein kann).³⁶⁰

In diesem Erklärungsmodell verläuft die Erkenntnis entlang einem linearen Beziehungsmodell zwischen Ursachen und Wirkungen. Durch die Vermittlung von Wissen, aber auch durch äußere Veränderung von Regeln können entsprechende Veränderungen herbeigeführt werden. Die subjektiven Erlebnisse der Akteure selber sind in der semantischen Denkform als verweiskausale Größen irrelevant. Die semantischen Einheiten werden nicht in ihrem Erleben betrachtet. Phänomenales wird aus dem semantischen Kosmos ausgeschlossen und damit subjektives Erleben vom semantischen Verweiskausalszusammenhang getrennt.

In Forschungsprozessen, die auf der semantischen Ebene geplant werden, dient subjektives Erleben lediglich als Erkenntnismittel und wird relativ zum semantischen Gegenstand objektiviert. Für die Forschungspraxis hat das die Konsequenz, dass semantische Zusammenhänge durch einen Beobachter, eine Beobachterin von außen ermittelt und entsprechende Interventionen geplant werden können. Die Forschungspraxis verläuft zum größten Teil über Studien, zum Teil werden auch soziale Lebenslagen experimentell inszeniert und beobachtet.³⁶¹ So kann zum Beispiel die identitätsstiftende Funktion von Lerneinstellungen von Erwachsenen, die aus bildungsfernen Familien kommen, ermittelt werden: Welcher Habitus ist ihnen eigen? Es ist nicht von Interesse, inwieweit die Lerneinstellungen den Personen in ihrem Erleben selbst gegeben sind.³⁶²

Auf dieser Grundlage stehen zum Beispiel Persönlichkeitstests oder die Ermittlung von Lerntypen. Die Typologien beruhen auf empirischen Beobachtungen und folgen dem Ziel, Vorhersagen für Lernpräferenzen treffen zu können. Als Grundlage werden semantische Verweiskausalsbezüge aufgestellt. Sie orientieren sich an empirisch belegbaren, wiederkehrenden Mustern: etwa wie jemand seine Umwelt wahrnimmt und welche Schlüsse aus

359 Ebenda, S. 261. Ein profanes Beispiel: An der zunehmenden Aufspaltung zwischen Arm und Reich in einer Gesellschaft ist die Globalisierung wirtschaftlicher Zusammenhänge schuld. Vgl. ebenda, S. 194.

360 Vgl. ebenda, S. 193.

361 Vgl. ebenda, 217. Laucken benennt auch die Aktionsforschung, in der semantische und soziale Probleme als empirische Erkenntnisquelle beobachtet werden. Des Weiteren können inhaltsanalytische Verfahren (Interpretationswerkstätten) zu einer Handlungspraxis in der semantischen Denkform gezählt werden.

362 Vgl. ebenda, 360.

dem Wahrgenommenen gezogen werden. Daraus werden wiederum Analyseinstrumente entwickelt, die der individuellen Selbsteinschätzung dienen.³⁶³

Die phänomenale Denkform

In der phänomenalen Denkform wird die Welt der Erscheinungen und des Erlebens als eigenständige Realität betrachtet.³⁶⁴ „Es gibt eine phänomenale Realität (ein phänomenales Sein). Diese (dieses) ist das erlebend-gelebte In-der-Welt-Sein von Menschen.“³⁶⁵ Es wird davon ausgegangen, dass es eine universelle Struktur unseres In-der-Welt-Seins gibt. Diese Struktur ist geschichtsförmig und intentional geprägt. Entsprechend sind Gefühle Bestandteile eines Sinnzusammenhangs und konstituieren sich wechselseitig. Angst kann zum Beispiel nicht abstrakt erlebt werden, sondern immer nur in Bezug zu einer gelebten Geschichte.³⁶⁶ Die Sinnhaftigkeit des Gefühls kann nur im Erleben von Gefühlen zum Ausdruck gebracht werden, anhand der Beschreibung einer bestimmten Situation oder Interaktion. Die Beschreibung entspricht der individuellen Interpretation und verweist auf die dieser Interpretation zugrunde liegenden Wissensstrukturen.

Wenn man über seelische Erlebnisse spricht, so tritt nie das Ereignis selbst zutage, sondern stets das, wie wir darüber denken, wenn wir es zum Gegenstand der Reflexion machen.³⁶⁷

Die Erlebenszusammenhänge können, so LAUCKEN, in ihrem phänomenalen Sein für Erkenntnisprozesse problemlos objektiviert und mithin sinnkausal erforscht werden. So beschreibt er diese Denkform auch als eine Variante des Beobachtens und Erkennens im Blick auf ein Drittes (Person, Organisation). Die Beobachtung kann über narrative Analysen, aber auch über Textanalysen oder als teilnehmende Beobachtung erfolgen.³⁶⁸ Die Auffassung, dass Sinnstrukturen aus einer Außenperspektive ermittelt oder gar zugeschrieben wer-

363 Vgl. Bents/Blank 2005, S. 7ff.

364 Vgl. Laucken 2003, S. 305.

365 Ebenda, S. 305. Laucken übernimmt Begriffe von Heidegger und aus Husserls Phänomenologie, die ontologische Fragen aufgreifen. Bei ihnen geht es um die Letztfindung menschlichen Seins. Ihre Forschung ist davon getragen, die Welt der Phänomene als Grundlage und Medium der menschlichen Existenz, als Basis jeden Erkennens herauszustellen. Für Laucken sind diese fundamentalen Überlegungen nicht Bestandteil der phänomenologischen Denkform, vielmehr wird herausgearbeitet, auf welcher Erkenntnisebene wir uns befinden.

366 Vgl. ebenda, S. 345. Laucken bezeichnet diesen Zusammenhang als narrative Struktur oder Sinnordnung: Jedes erlebend gelebte „Ich“ oder „Wir“ ist ein jeweils irgendwie in eine Geschichte verstricktes „Ich“ oder „Wir“. Die Geschichte als Ordnungsfigur phänomenal gelebten Lebens ermöglicht Menschen, sich jeweils lebensgeschichtlich zurechtzufinden und auszurichten.

367 Laucken zitiert Hannah Arendt in: ebenda, S. 306.

368 Vgl. ebenda, S. 355f.

den können, wurde bereits kritisch diskutiert und darauf verwiesen, dass Interpretationen jeweils in ihrer Selbst- und Fremdperspektive erhalten bleiben müssen und lediglich als Interventionen zur Verfügung gestellt werden können.

In der phänomenologischen Herangehensweise kommt es jedoch zur Aufhebung der Subjekt-Objekt-Konstellation. Die Erkenntnissubjekte sind selbst Bestandteil des Erkenntniszusammenhangs und so einer objektivierenden und allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich.³⁶⁹ Andererseits beschreibt LAUCKEN auf vielfältige Weise, wie selbstreflexive Praktiken der Selbstwahrnehmung ablaufen können – unter der Prämisse, dass Menschen selbst ihre Sinnstrukturen erkennen und verändern können. Das erfordert jedoch Kraft, geistige Wachsamkeit, Konzentration und Anstrengung³⁷⁰ – kurz: das Vorhandensein „lernbereiter Erwartungsstrukturen“ und das gleichzeitige Loslassen alter Erwartungsstrukturen.

Übertragung der Strukturüberlegungen von Laucken auf die Praktiken des Lehrens und Lernens

Unter Einbeziehung der von LAUCKEN herausgearbeiteten Strukturunterschiede innerhalb der Denkformen in ihrem physischen, semantischen und phänomenologischen Sein und ihrer semantischen Differenzmuster soll in dieser Arbeit eine aufschlussreiche Analyse über semantische Zusammenhänge innerhalb der Praktiken des Lehrens und Lernens vorgenommen werden.

Wie bereits dargestellt wurde, sind den Praktiken des Lehrens und Lernens ebenfalls unterschiedliche Erkenntnisgegenstände, Erkenntnisziele und Erkenntnisbeziehungen inhärent (vgl. dazu Kap. 2.3 und 3.5.4). Entlang der Strukturunterschiede zwischen den psychischen, semantischen und phänomenologischen Denkformen sollen nunmehr die Strukturdifferenzen zwischen den reproduktiven und strukturellen Lernformen weiter herausgearbeitet werden. Dabei wird gefragt:

- Inwieweit können dadurch Leitideen sowie Erkenntnisgegenstände abgeleitet werden, die in den Lernprozessen relevant werden?
- Inwieweit wiederum werden unterschiedliche Erkenntniszusammenhänge möglich – unter Berücksichtigung der verschiedenen Bewusstseins-ebenen, auf denen das jeweilige Denken realisiert wird?
- Und welche Wirkungsrichtungen sind zu unterscheiden bezüglich des Zusammenhangs von Ursache und Wirkung in den Lernformen?

369 Vgl. Schäffter 2001, S. 24.

370 Vgl. Laucken 2003, S. 363; Beschreibung von Selbstheilungsprozessen, die hier beispielhaft durch die Kompetenzen des Loslassens unterstützt werden.

Durch die Beantwortung der Fragen sollen aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive wiederum Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen, die für die jeweiligen Lehr-Lern-Prozesse relevant sind, abgeleitet werden können. Des Weiteren werden Querverbindungen zu den als zielbestimmt und offen bezeichneten Transformationsprozessen des Lernens hergestellt. So sollen unter Beachtung der sichtbar werdenden Strukturzusammenhänge Schlussfolgerungen getroffen werden können, welche Lerngegenstände in den Lernprozessen jeweils konstituiert werden, inwieweit das Erkenntnisinteresse der Lernenden in den jeweiligen Lernformen Berücksichtigung findet und wie Lernbeziehungen angemessen gestaltet werden können.

In Anlehnung an die Leerstellentabelle von LAUCKEN (vgl. Tabelle 5) gilt es, wesentliche Differenzmuster darzustellen, die in der Betrachtung der Lernformen entlang den Denkformen als Gegenstandsmodi sichtbar werden (Tabelle 6).

Anhand der Differenzmuster sollen Rückschlüsse gezogen werden auf resultierende Unterstützungsfunktionen und -strukturen pädagogischen Handelns und auf die Rolle der Lehrenden und Lernenden.

Tabelle 6: Leerstellentabelle. Differenzmuster in Lernformen entlang den Denkformen

Gegenstandsmodi	Physische Denkform	Semantische Denkform	Phänomenologische Denkform
Basissemantische Differenzmuster			
Leitidee			
Bewusstseins-ebene im Bezug zum Erfassen von Sinnstrukturen			
Erkenntnisgegenstand			
Erkenntniszusammenhänge			
Wirkungsrichtungen			
Erkenntnisbeziehung			

Quelle: eigene Darstellung; Abwandlung der Leerstellentabelle vgl. Laucken 2003, S. 47

Grenzen der physischen Denkform in Lernprozessen

Sowohl im schulischen als auch in Bereichen des Erwachsenenlernens nimmt die Vermittlung von Kenntnissen über die materielle oder reale Welt und die Aneignung der sozialen Praktiken des Berechnens oder Ermittlens von mess-

baren Zusammenhängen einen nicht unerheblichen Raum ein. Werden die hier dargestellten Kennzeichen der physischen Denkform auf Lernprozesse übertragen – zum Beispiel wenn Schüler die Halbleiterwiderstände verschiedener Metalle berechnen sollen –, kann nachvollzogen werden, dass die Erkenntnisbeziehung zwischen Lernenden als Erkenntnissubjekt und dem Erkenntnisobjekt (Halbleiterwiderstand) für das Ergebnis an sich keine Rolle spielt. Im Gegensatz zum Forschungsprozess, in dem dieser Widerstand erforscht werden soll und so noch nicht bekannt ist, ist das Ergebnis im schulischen Lernen bereits bekannt und soll als solches von den Lernenden nachvollzogen werden. Das „richtige Ergebnis“ wird dann zur messbaren Einheit in Lernprozessen. An ihm wird ablesbar, *ob* der Aneignungsprozess erfolgreich war, aber niemals, *warum* er erfolgreich oder nicht erfolgreich verlaufen ist. Da das Warum aber gerade für Aneignungsprozesse wichtig ist, stößt die physische Denkform bei der Gestaltung von Lernprozessen an deutliche Grenzen.

Diese semantische Erkenntnisbeziehung zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisgegenstand hat für den Lernprozess maßgebliche Bedeutung. Hier kommt die Rolle der Lehrenden ins Spiel: Diese greifen die Erkenntnisbeziehung auf, ergründen Lerninteressen und das vorhandene Wissen, gestalten entsprechende Lernprozesse, didaktisieren sie, motivieren Lernende, intervenieren und kontrollieren. Als Grundlage für zu gestaltende Lernprozesse ist die physische Denkform somit ungeeignet. Ein Überschwappen dieser Denkform in die Lebensbereiche der Menschen birgt die Gefahr, dass die strukturellen Beziehungen entsemantisiert, also ihrer Bedeutung enthoben und dass Menschen wie Maschinen durch äußere Beeinflussung als steuer- und veränderbar angesehen werden.³⁷¹

Die physische Denkform ist auf die Diagnostik von Fehlfunktionen und funktioneller Defizite ausgerichtet. Dieser Logik entsprechend werden Lernstörungen z. B. im neuralen Bereich identifiziert, wobei die Frage im Mittelpunkt steht, wie diese Störungen von außen behoben werden können. In der Übertragung auf Lernprozesse würde das bedeuten, dass Menschen nicht nur die Verantwortung für ihr Handeln abgesprochen wird, sie würden auch von zwischenmenschlicher Teilnahme bzw. Anteilnahme entbunden.³⁷² Somit wird es kritisch, wenn die physische Denkform zur Grundlage der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen avanciert. Ungereimtheiten werden auch dann erkennbar, wenn phänomenale Lebenszusammenhänge, z. B. das Erleben von Kompetenzentwicklung, als persönliche Bewältigung von Lebenssituationen im physischen Gegenstandsbereich bearbeitet werden. Es ist nicht verwunderlich, dass wir es dann mit Verfahren für Kompetenzmessung zu

371 Vgl. König/Volmer 2000, S. 14.

372 Vgl. Laucken 2003, S. 121.

tun bekommen. Messen entspringt dem physischen Denkmodell und so einem sinnentleerten Kosmos. Bleibt die Frage: Was erfahren wir bei einer Kompetenzmessung über semantische oder phänomenale Größen?

Semantische Denkform als Grundlage reproduktiver Lernprozesse

Die Leitidee des semantischen Denkens besagt, dass menschliche Lebensverhältnisse und die Bewertung dieser von außen beeinflusst und gestaltet werden können. In der Arbeit wurde die Auffassung vertreten, dass diese zwar von außen irritiert werden können, semantische Veränderungen jedoch immer durch die beteiligten Menschen und Organisationen selbst vollzogen werden müssen. Lehrende, die reproduktive Lernprozesse gestalten, in denen es um die Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens einschließlich Werte und Normen und kultureller Techniken geht, beachten vielfach nicht, dass diese Irritationen durch die semantischen Zuschreibungen der Lernenden jeweils unterschiedlich verarbeitet werden, und beziehen sich dann nur ungenügend darauf.

Reproduktives Lernen ist ein wichtiges Medium sozialer Reproduktion, wobei SCHÄFFTER entsprechende Lernprozesse als lineare und zielbestimmte Transformation beschreibt.³⁷³ In reproduktiven Lernprozessen geht es darum, semantische Fakten als zeitgemäße und erstrebenswerte Form der Problemlösung, als erkennbare Erklärungsmuster sowie die darauf beruhenden Handlungspraktiken zu vermitteln. Bedeutungsgehalte und tradierte Erfahrungen werden normativ weitergegeben, wobei darauf zu achten ist, dass diese an bestehende Sinnstrukturen der Lernenden anschließen (können).

Lineare und zielbestimmte Transformationsprozesse unterscheiden sich lediglich in ihren Ausgangslagen. So vollzieht sich Lernen als Prozess der *Konversion*, wenn Diskrepanzen erlebbar werden, darauf beruhende Prozesse des Verlernens organisiert und im Anschluss Wissen und neue Kompetenzen vermittelt werden können.

Weiterbildungspraxis übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess zu konzipieren.³⁷⁴

Im Prozess der Aufklärung werden die Ausgangslagen als unbegriffene und defizitäre Zustände erlebt. In der Weiterbildungspraxis können so keine Verlernprozesse organisiert werden. Die Orientierung erfolgt an Leit- oder Vorbildern. LAUCKEN stellt seinerseits Verfahrensweisen vor, die für die Gestaltung von Erkenntnisprozessen innerhalb der semantischen Denkform typisch sind. (Er nennt sie auch belehrende Erkenntnisprozesse.) Diese hat er in der

373 Vgl. Schäffter 2001, S. 19ff.

374 Ebenda, S. 19.

Suche nach einer transfunktionalen Erhaltungsbeziehung zwischen Individual- und Sozialesemantik zusammengetragen. Als Ergebnis seiner Recherche, wie entsprechende Erkenntnisbeziehungen aufgebaut sind und was man dazu tun muss, hat er folgende Aspekte herausgestellt³⁷⁵:

Behelrende Erkenntnisprozesse gehen mit der Lockerung des Weltbildes der Lernenden und der Einführung analogischer Entsprechungen einher. Wenn die Lernenden genügend aufnahmebereit sind, folgen äußerliche und interaktive Inszenierung mit dem Ziel, sie für die erwartbaren Ergebnisse und Folgen des Lernprozesses zu sensibilisieren und diese Ergebnisse im Laufe des Lernprozesses herbeizuführen. Lehrende werden zu einer Art Regisseur von Lernprozessen, an deren Anfang diagnostische Fragen stehen: Was wollen oder sollen die Lernenden lernen oder wie können sie das Lernziel erreichen?

Im semantischen Weltbild wird zwar davon ausgegangen, dass das Handeln von Menschen die Ausdrucksform eines individuellen Bildungsprozesses ist. In der Übertragung der semantischen Denkform auf die Gestaltung von Lernprozessen aber wird deutlich, dass keine zwingende Notwendigkeit besteht, jene Bildungsprozesse auf die subjektiv erlebten Ausgangslagen zurückzuführen und sie zum Ausgangspunkt der individuellen Lernprozesse zu machen. Gefühle verweisen in Lernprozessen lediglich darauf, inwieweit eine Beziehung zum Lerngegenstand hergestellt werden kann. Entsprechend erweist sich die Erkenntnisbeziehung in reproduktiven Lernprozessen. Aufgrund der externen Bestimmbarkeit von Ausgangslagen, wie sie in den Praxisbeispielen (vgl. Kap. 2) teilweise durch die Erstellung der Bildungsbedarfsanalysen erfolgte, und daraus abgeleiteter Zielvorgaben werden angemessene Interventionen und Förderungsmaßnahmen geplant. Pädagogische Experten entwickeln anschließend Qualifizierungsangebote, wobei die Benennung möglicher defizitärer Ausgangslagen der Orientierung für Lernende dienen soll: Welches Wissen fehlt, welches sollte erworben werden? Subjektiv erlebte Diskrepanzerlebnisse motivieren zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, können zur Darstellung der Bildungsintention auch aufgegriffen werden, sind aber nicht Gegenstand des Lernprozesses.

Auf der einen Seite scheint diese Herangehensweise ökonomisch und in vielen Fällen auch angemessen, denn wer will in einem Computerlehrgang die Bedeutung des Diskrepanzerlebnisses analysieren oder sich mit der Sinnhaftigkeit von computergesteuerten Informationsprozessen auseinandersetzen, wenn sie zu seiner Arbeitsgrundlage im betrieblichen Ablauf gehören? In anderen Fällen sollte aber das unkritische Aufnehmen von Wissen oder der

375 Vgl. Laucken 2003, S. 177ff. Laucken hat in Heften der Zeitschrift „Unicorn – Vierteljahreshefte für Magie und Mythos“ nach entsprechenden Inszenierungsbeispielen gesucht.

„verführerische Sog der Anpassung“ hinterfragt werden: Nicht jede Marketingstrategie passt zum eigenen Unternehmen, keine Problemlösungsstrategie kann adäquat übernommen werden. Treten mit Bezug auf RECKWITZ vermehrt Situationen auf, die durch die Zunahme unintendierter Handlungsfolgen gekennzeichnet sind, oder treten bei den Lernenden Widerstände oder Lernblockaden zutage, die womöglich auf verinnerlichte negative Lerneinstellungen und aufgebaute Abwehrstrategien zurückzuführen sind, geraten die auf der semantischen Denkform beruhenden reproduktiven Lernprozesse wiederum an Grenzen. Dies wäre auch der Fall, wenn Unternehmen ihre Kommunikationsstrukturen verändern wollen und Weiterbildungsträger für sie Kommunikations- oder Führungskräfte trainings organisieren, während es angebracht wäre, wahrgenommene Kommunikationsprobleme im Zusammenhang mit den bestehenden Kommunikations- und Erwartungsstrukturen zu hinterfragen ebenso sowie die eigenständige Bearbeitung und Suche nach passenden Veränderungen zu fördern. Die Grenzen des reproduktiven Lernens werden auch jeweils dann sichtbar, wenn kein reproduzierbares Wissen für neue Situationen vorhanden ist, „wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der ‚Zustand B‘ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist“³⁷⁶ bzw. das vorhandene Wissen als Innovationsbarriere wirksam wird. In diesen Fällen wird „strukturelles“ bzw. „sinnvermittelndes Lernen“ notwendig, welches die phänomenale Denkform zur Grundlage hat.

Phänomenale Denkform als Grundlage reflexiven Lernens

In den zu gestaltenden Lernprozessen auf der Ebene des phänomenalen Seins gilt es, die Sinnhaftigkeit, welche die Menschen den Dingen und Prozessen beilegen, zu erkennen. Das Erleben wird zum eigenständigen Erkenntnisgegenstand. Im phänomenalen Denken beziehen wir uns auf die inneren Zusammenhänge der Erlebnisse, rekonstruieren Paradigmen, die dem Erleben zugrunde liegen, und ergründen unsere Wirklichkeitsmodelle, die in den basal verlaufenden Lernprozessen entstanden sind. Die determinierende Wirkung der Sinnstrukturen, aber auch die Möglichkeit zu deren Veränderung wird hier anerkannt und gilt als Leitlinie reflexiven Lernens.

Das phänomenologische Denken zielt auf die Wahrnehmung der Dualität und Rückbezüglichkeit von Denken und Handeln – ein Denken, welches sich auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins vollzieht. Eine auf der phänomenologischen Denkform beruhende Praxis versteht sich somit immer als sinnanalytische Praxis und im Kontext von Lernen als strukturelles Lernen. In ihm wird Wissen in seinen verschiedenen Dimensionen, Zusammenhängen und in seinem Prozesscharakter zugänglich. Erkenntnisprozesse verlaufen als

376 Schaffter 2001, S. 21.

Selbst- und Systemreflexion entlang den wahrgenommenen Wissensstrukturen und Verhältnisse zur Umwelt. Die Selbstkonzepte und Lernkulturen werden zu Lerngegenständen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Akteure mit ihren Erfahrungen, mit ihrer Wahrnehmung von Wirklichkeit.

Entsprechend können dieser Lernform jene Lernprozesse zugeordnet werden, die SCHÄFFTER³⁷⁷ als zieloffene und reflexive Transformation bezeichnet und ihrem Charakter nach als Suchbewegungs- oder Selbstvergewisserungsmodell beschreibt. Auf der einen Seite geht er davon aus, dass die Klärungsprozesse zu einer selbstentdeckten neuen Ordnungsstruktur führen können. Sie stellen einen schöpferischen Prozess dar, in dem sich die Lernenden, die in unsicheren Lebenslagen leben, die sie selbst als Auf- oder Ausbruch oder verwirrende Umbruchsituation empfinden, ihre Selbstkonzepte überprüfen und gegebenenfalls verändern können. Auf dieser Grundlage können auf der anderen Seite neue Perspektiven sichtbar bzw. auch neue Möglichkeitsräume erschlossen werden. In diesem Sinne kann auch die Suche nach neuen Lernkulturen in den Unternehmen gedeutet werden. Die organisationalen Strukturen sind überholt und passen nicht zu den heutigen Anforderungen.

SCHÄFFTER beschreibt Situationen, in denen die in der reflexiven Klärung gefundenen „Zustände“ sich fortwährend in Veränderung befinden bzw. erst durch Reflexion zur Veränderung kommen. Die neuen Ordnungen werden zunehmend unerkennbar. Lernorganisation käme in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist. Das würde in einen haltlosen und unsicheren Zustand führen. SCHÄFFTER bezieht sich allerdings in seiner Argumentation auf die äußeren strukturellen Veränderungen, die „erreichbaren Zustände“ (etwa: eine Weiterbildung ermöglicht höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt). Strukturelles Lernen dagegen zielt auf die Reflexion der Sinnstrukturen, wobei die Strukturbildungsprozesse selber zum Thema werden. Es geht darum, in Konflikt- wie auch in Veränderungssituationen die eigene Beteiligung, die eigene Rolle im jeweiligen System oder Prozess zu reflektieren und die jeweilige Bedeutung sowie darin enthaltene Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen. Indem Theorien, Fragestellungen und Sichtweisen hinterfragt werden, können strukturelle Zusammenhänge, semantische Dispositionen und Handlungsmuster erkennbar werden. Letztlich kann das Hinterfragen der erlebten Sinnstrukturen auch zum Erkennen unintendierter Handlungsfolgen führen. Wichtig ist, dass im Unterschied zu den Lernformen, die auf semantischem Denken beruhen, Probleme nicht als Defizite beschrieben werden, denn Wahrnehmungen können weder als wahr noch als falsch bewertet werden: Sie gehören immer demjenigen, der sie äußert. Auf der anderen Seite sind zieloffene Lernprozesse dadurch

377 Vgl. ebenda, S. 23ff.

gekennzeichnet, dass sie nicht im Voraus bewerten dürfen, denn das, was weiterführen soll, ist meist gewagt und neu. Die phänomenologische Denkform steht für ein Denkmodell, in dem der *Umgang mit Unsicherheiten als Grundlage für Neues* voraussetzungsvoll wird.

In den als zirkulär bezeichneten Lernprozessen steht die Bedeutungsbildung, die Suche nach thematischen Mustern, das Verstehen der Wissensstrukturen im Vordergrund. Wenn Lehrende diesen Suchprozess als mangelndes Wissen der Lernenden deuten und in ihrer Expertenrolle Entwicklungsziele stellvertretend bestimmen – zum Beispiel wie beschrieben durch externe Analysen des Weiterbildungsbedarfs –, wird der individuelle Lernprozess übergangen und auch verhindert.

[...] in einem zieloffenen Entwicklungsprozess darf das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden. Und dies zum einen, weil es Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können, und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen.³⁷⁸

Im strukturellen Lernen fällt Lehrenden die Rolle des Gestalters der reflexiven Prozesse zu. Sie ermöglichen Selbst- und Systemreflexion, die über komplexe, dialogische und verschränkte Analyse- und Deutungsprozesse verlaufen, über interpretatives Verstehen von Sinnstrukturen, die Rekonstruktion der Sinnhaftigkeit von Regeln und Ressourcen; und sie verfolgen das Ziel, Strukturprobleme zu erkennen und ggf. verändern zu können. Lehrende, die auf der Grundlage des phänomenalen Denkens agieren, sind Experten in der Gestaltung von zirkulären prozess- und strukturorientierten, dialogisch-partizipativen, also kooperativ angelegten Lernprozessen.

Bilanz der Strukturanalyse

Anhand des hier vorgenommenen Strukturvergleichs, basierend auf den physischen, semantischen und phänomenalen Denkformen, konnten zwischen den reproduktiven und strukturellen Lernpraktiken wesentliche Strukturdifferenzen aufgezeigt werden. Der Vergleich verdeutlicht ebenfalls, inwieweit Wissen in unterschiedlicher Art und Weise in die Lernprozesse eingeht, dass jeweils andere Transformationsprozesse des Wissens stattfinden und dass Strukturbildungsprozesse unterschiedlich wahrgenommen werden.

Tabelle 7 und Tabelle 8 geben einen zusammenfassenden Überblick über jene Strukturdifferenzen, die in der Übertragung der physischen, semantischen und phänomenalen Denkformen auf die reproduktiven und reflexiven Lernformen herausgearbeitet wurden.

378 Ebenda, S. 24.

Tabelle 7: Strukturunterschiede in Lernprozessen

Strukturunterschiede in Lernprozessen			
Denkform Strukturen	Physisches Sein	Semantisches Sein	Phänomenologisches Sein
Leitidee	Beherrschung der materiellen Welt	Semantische Zusammenhänge von außen erkennen und beeinflussen können	Erkennen von Struktur- und Eigen-gestaltungsfähigkeit (zurück)erlangen
Bewusstseins-ebene bzgl. der Bildung von Sinnstrukturen	Vor bzw. unbewusste Ebene; Semantische Entleerung	Handlungspraktisches Bewusstsein – semantische Größen werden gegenständlich gesetzt und können benannt werden	Diskursives Bewusstsein – Erscheinungen des Erlebens und Erfahrens als reale Größen untersuchen (narrative Ebene)
Erkenntnisgegenstand	„Dingwelt“, „reale Welt“, „Körperwelt“	Wissenschaftliche Theorien, geistige Umgebung, Regeln, Normen, Praktiken, Geräte, Prozesse der Informationsverarbeitung	erlebend gelebtes „in der Welt sein“; Sinnstrukturen und –bildung
Erkenntniszusammenhänge	bedingungskausal	verweisungskausal	sinnkausal
Wirkungsrichtung	linear: Ursache – Wirkung	linear: Ursache – Wirkung	rekursiv, kausal
Erkenntnisbeziehung Erkenntnis-subjekt/Erkenntnisgegenstand	verschwindet, irrelevant	Subjekt-Objekt-Beziehung: Erkenntnis-subjekte beobachten semantische Zusammenhänge und wirken auf sie ein	Aufhebung der Subjekt-Objekt-Konstellation: Erkenntnis-subjekt Bestandteil des Erkenntniszusammenhanges

Quelle: eigene Darstellung; Es handelt es sich um die in Anlehnung an LAUCKEN entwickelte Leerstellentabelle (vgl. Laucken 2003, S. 47). In ihr werden nunmehr die Differenzmuster dargestellt, die in der Betrachtung der Lernformen entlang den Denkformen als Gegenstandsmodi sichtbar wurden. Am Anfang steht die Leitidee, die Lernprozessen vorangeht. Es folgen die Bewusstseins-ebenen, auf die sie sich beziehen, und inwieweit in ihnen die jeweiligen Sinnstrukturen eine Rolle spielen. Des Weiteren wird zwischen dem Erkenntnisgegenstand, den Erkenntniszusammenhängen und -wirkungsrichtungen und letztendlich der Erkenntnisbeziehung unterschieden.

In den Tabellen 8 und 9 werden, bezogen auf die unterschiedlichen Denkformen in ihrem physischen, semantischen und phänomenologischen Sein, die wesentlichen Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse entlang der jeweils zugrunde liegenden Logik gezogen und die vorherrschenden Praktiken zusammengefasst.

Die Frage, wie organisationale Lernprozesse lernhaltig und lernförderlich geplant und organisiert werden können, kann nur anhand der Betrachtung der jeweiligen Ausgangssituationen und der angestrebten Lernziele der Lernenden beantwortet werden. Zur Orientierung dient Tabelle 8, in der abgeleitete Unterstützungsstrukturen und Funktionen pädagogischen Handelns, jeweils bezogen auf reproduktives und strukturelles Lernen, zusammenfassend dargestellt werden.

Die Anfrage eines Unternehmens, das seinen Mitarbeitenden Wissen und Kompetenzen im Umgang mit der neuerworbenen Computertechnik vermitteln will, werden Weiterbildner sinnvollerweise im Modus des reproduktiven Lernens bearbeiten und ein entsprechendes Angebot entwickeln und vorschlagen. Die Anfrage nach Unterstützung der Teamentwicklung, nach dem Aufbau neuer Kommunikationswege oder der Verbesserung des Marketings verlangt nach einem Lernsetting, das reflexive Lernprozesse an den Anfang stellt.

Tabelle 8: Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse

Konsequenzen für Lernprozesse			
Denkform	Physisches Sein	Semantisches Sein	Phänomenologisches Sein
Logiken	Steuerung und Veränderung durch äußere Einflüsse möglich	Erkennen und Beeinflussen der semantischen Strukturen von außen	Selbständiges Erkennen und Verändern von Sinnstrukturen
Praktiken	Berechnen, Messen, Herstellen	Beobachten, Erkennen, Vermitteln, Beeinflussen, Gestalten, Regeln	szenisches und narratives Darstellen, Wahrnehmen, Beobachten und Verstehen

Es wurde deutlich, dass wiederum zwischen sinn- bzw. strukturbildenden und strukturrekonstruierenden Lernprozessen unterschieden werden muss. Diese entspringen unterschiedlichen Logiken und Leitideen und haben verschiedene Denkstrukturen zur Grundlage. Aus ihnen geht hervor, in welcher Reaktionsform bzw. in welchem Paradigma pädagogisch gehandelt wird. Um sie herum und stets auf sie bezogen entfalten sich die jeweiligen sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens. Sie realisieren sich, auf entsprechenden methodischen und theoretischen Kompetenzen basierend, in unterschiedlichen Veranstaltungsformen, in ihrer Lernorganisation und in den didaktischen Arrangements. Weitere sichtbare Unterschiede wurden anhand des Rollenverständnisses der Lehrenden und Lernenden, der Übernahme von Verantwortung für die Lernprozesse und der darauf beruhenden Formen der Ergebnissicherung herausgestellt.

Reflexives Lernen in der Erwachsenenpädagogik

Tabelle 9: Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse: davon abgeleitete Unterstützungsfunktionen und Strukturen pädagogischen Handelns

	Strukturelles (reflexives) Lernen	Reproduktives Lernen
Funktion	Veränderungsprozesse erkennen und gestalten; Erkennen von Wissens-(Sinn-)Strukturen und Transformationsprozessen	Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände, Kulturtechniken und entsprechender Handlungspraktiken
Ausgangssituation	Diskrepanzen, die als Singngrenzen erlebbar werden (nicht extern bestimmbar)	Wissensdefizite (extern bestimmbar)
Sinn/Kontexte	Erkennen von Strukturbildung; Hinterfragen von Erwartungsstrukturen (Double-interpretativ, selbstreferenziell)	Strukturbildungsprozesse; Entstehung von Erwartungsstrukturen (Single-Loop-Lernen)
Paradigma		normativ
Transformationsprozesse des Wissens	Wissensumwandlung: Interpretationen aus Selbst- und Fremdperspektiven; kooperativ angelegte, dialogische (Selbst-) Lernprozesse; zieloffene und reflexive Transformation	Wissensvermittlung; Intervention von außen; antizipierende Lernprozesse auf dem Hintergrund biografischer Erfahrungen; kontextspezifische Anwendung; lineare und zielbestimmte Transformation
Lernorganisation	Arbeitskontrakt herstellen; Selbst- und Systemreflexion als Such- und Selbstvergewisserungsprozesse ermöglichen; Darstellen von Erlebnissen; individuelle Interpretation herausarbeiten; Deutungsangebote unterbreiten, Perspektivenvielfalt ermöglichen; Verstehen von Bedeutungsbildung, der Entstehung thematischer Muster; Erkennen unbewusster Prozesse, psychischer Dispositionen, unintendierter Handlungsfolgen; Hinterfragen von Theorien, Fragestellungen, Sichtweisen; eigene Entwicklungsziele	Planung der Interventionen; Entwicklung des Curricular; Festlegen der Lern- und Entwicklungsziele; Vermittlung von Theorien, Handlungswissen, Interaktionswissen, Regelwissen usw. aus einer Expertenrolle heraus; Fragestellungen entsprechen dem theoretischen und praktischen Hintergrund; Anschluss an bisheriges Wissen herstellen; Aneignungsprozesse didaktisieren

Fortsetzung Tabelle 9: Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse: davon abgeleitete Unterstützungsfunktionen und Strukturen pädagogischen Handelns

	Strukturelles (reflexives) Lernen	Reproduktives Lernen
Rolle der Lehrenden	Beratende, Gestaltende von Reflexionsprozessen	Wissensvermittelnde, Ratgebende
Lehr-Lern-Beziehung	wechselseitige Beziehungskonstellation Experte – Laie	asymmetrische Beziehung zwischen Experten und Laien
Verantwortungsverteilung	Lernende tragen Verantwortung für ihren Erkenntnisprozess, Lehrende begleiten und gestalten Wahrnehmungsprozesse als Suchprozesse	Lehrende haben Verantwortung für die Vermittlung der Inhalte, Lernende für die Aneignung von Wissen
Umgang mit Lernproblemen	Hinterfragen, inwieweit Lernprobleme in der Strukturbildung verankert sind	Lernende sind nicht voll verantwortlich für ihr Lernvermögen; Lernprobleme werden auf physische oder soziale Ursachen reduziert
Umgang mit Fehlern	Probleme, Widerstände sind Anlass für Reflexion; es gibt kein Richtig oder Falsch	Fehler als Zeichen von Inkompetenz; objektive Gültigkeit: richtig/falsch
Ergebnissicherung	individuelle und spezifische Ergebnisse; eigenes Erleben von Kompetenzentwicklung; Problemlösefähigkeiten; Veränderung von Kommunikations- oder Kooperationsstrukturen (Portfolio, Lerntagebuch); subjektive Gültigkeit: Anerkennung von unterschiedlichen Perspektiven	allgemeine und objektive Ergebnisse; schriftliche, mündliche, praktische Lernkontrollen
Veranstaltungsformen	u. a. Kollegiale Beratung, Supervision, Organisationsentwicklung, Zukunftswerkstatt, Open Space, Psychodrama	u. a. Qualifizierungsveranstaltungen, Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning, Coaching von Selbstlernprozessen

Weiterbildungseinrichtungen stehen nunmehr vor der Aufgabe, die handlungsleitenden Strukturen auf einer erkenntnistheoretischen Metaebene zu erkennen. Ein Nichterkennen dieser strukturellen Verschiebungen in Lernprozessen birgt die Gefahr, dass Bildungsanbieter beruflicher Aus- und Weiterbildung ausschließlich in traditionellen didaktischen Lernmodellen des reproduktiven Lernens weiteragieren. In Transformationsprozessen zieht das „Wirkungsverluste“ und eine „symptomatische Schwächung auf dem Anbietermarkt“³⁷⁹ nach sich.

4.2.2 *Reproduktives und reflexives Lernen als komplementäre Prozesse*

Durch die Strukturanalysen, basierend auf den verschiedenen Dimensionen des Wissens, der Transformationsprozesse des Wissens, der Wahrnehmungsebenen und Denkformen, konnten in der Arbeit Deutungsangebote für eine Unterscheidung der reproduktiven und reflexiven Lehr- und Lernprozesse und der dazugehörigen Praktiken herausgearbeitet werden. Die auf diesen Metaebenen beschriebenen strukturbildenden und strukturrekonstruierenden Lernprozesse sind in der Gesamtheit allerdings nicht losgelöst voneinander denkbar. Reproduktive und reflexive (strukturelle) Lernformen bedingen einander bzw. sind Grundlage füreinander; sie bauen aufeinander auf.

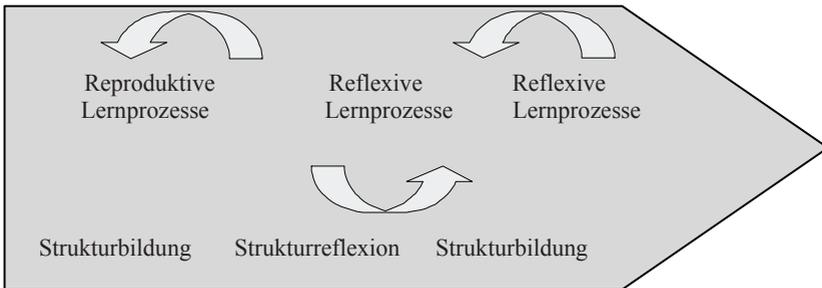


Abbildung 10: Strukturbildung

Die Bildung von Sinnstrukturen geht der Rekonstruktion von Sinnstrukturen voraus und folgt dieser. Die Rekonstruktion von Sinnstrukturen erfordert reflexive Praktiken, entsprechende theoretische Kenntnisse und Handlungswissen. Auf die Rekonstruktion der Sinnstrukturen folgen erneut sinnstrukturierende Lernprozesse. Wissensvermittlung, die Entstehung von Erwartungs-

379 Vgl. Schäffter 2005.

strukturen und Wissensumwandlung sowie das Hinterfragen von Erwartungsstrukturen sind nur als fortlaufender und komplementärer Prozess begreifbar.

Die Anforderung an Lehrende besteht nun darin, dass sie die verschiedenen Paradigmen der reproduktiven und reflexiven Lehr- und Lernformen kennen, diese miteinander verbinden und zwischen ihnen zum geeigneten Zeitpunkt wechseln können. Der Blick soll nunmehr darauf gerichtet werden, wie sich Lernprozesse auch als komplexe Kooperationsformen oder als Ermöglichungsbeziehungen aufeinander beziehen lassen.

Semantische Objektivierungsmedien ermöglichen reproduktive und reflexive Lernprozesse

So wie sich Denkformen nicht einfach verbinden lassen, ohne dass die ihnen gemäßen indikatorischen Beziehungen Beachtung finden,³⁸⁰ können reflexive und reproduktive Lernformen nicht wahllos kombiniert werden, ohne dass dem Funktionsverständnis, für das sie stehen, Rechnung getragen würde.

Am Projektbeispiel „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ (Kap. 2.2) wurde bereits veranschaulicht, wie der Sinn reflexiver Lernformen gar nicht zum Tragen kommen kann, wenn die Lernformen im Kontext einer qualifizierenden Lernkultur eingesetzt werden. In diesem Fall bleiben Bedarfsanalysen und Coaching-Angebote der Logik reproduktiven Lernens verhaftet.

In der Übertragung der Darstellung LAUCKENS auf die Gegenstandsbestimmung in Lernprozessen wurden die strukturellen Differenzen zwischen den Lernformen, so wie sie in den entsprechenden Lernkulturen enthalten sind und dort auch hervorgebracht werden, als *symbolisch-semantische Verankerungen* sichtbar. Lernkulturen und entsprechende Erwartungsstrukturen der Lehrenden und Lernenden werden durch Objektivierungsmedien gleichsam verobjektiviert: Sie werden zu Rahmenbedingungen, die Lernprozesse ermöglichen. Die reproduktiven Lehr- und Lernformen vollziehen sich in anderen Veranstaltungsformen, Settings, sozialen Praktiken und didaktischen Arrangements als die reflexiven Lehr- und Lernformen. Sie setzen jeweils unterschiedliches Handlungswissen und Kompetenzen auf der Seite der Lehrenden und Lernenden voraus, unterscheiden sich in ihren Vorgehens- und Prüfungsregeln, Normen, Erwartungen und Beziehungsstrukturen. In der Gesamtheit handelt es sich um semantische Größen, die in ihrer verweiskausalen Struktur die jeweiligen Lernformen ermöglichen oder sie einschränken. LAUCKEN bezeichnet sie als „semantische Objektivierungsmedien“, die als Voraussetzung und Möglichkeit für soziale Interaktionen stehen.³⁸¹

380 Vgl. Laucken 2003, S. 375.

381 Vgl. ebenda, S. 157ff.

Werden nunmehr reflexive Praktiken im Kontext der reproduktiven Lernens eingesetzt, bleiben die Interaktionen auf der Ebene des normativen Paradigmas, in dem jeweils zielbestimmte Lernprozesse bestimmend sind. Coaching wird als Unterstützungsstruktur angeboten, die sich darauf bezieht, Lernende im Lernprozess individuell zu begleiten, sodass sie die gesetzten Lernziele besser erreichen können.

Perspektivwechsel als Ergebnis des reproduktiven Lernens

Strukturanalysen, wie sie hier als Deutungsangebote zur Unterscheidung reflexiver und reproduktiver Lernformen vorgestellt und herausgearbeitet wurden, basieren auf der semantischen Denkform: Semantische Zusammenhänge werden auf der Grundlage von theoretischen und empirischen Herleitungen beobachtet und geschlussfolgert. Unter dem semantischen Beobachtungsparadigma und im Theorievergleich wurden semantische Verweisungsstrukturen und Zusammenhänge innerhalb der erwachsenenpädagogischen Praktiken sichtbar. Strukturanalysen sind so Produkte der semantischen Denkform und können, wenn es um die Herausbildung eines Reflexions- und Kontextbewusstseins bezüglich der Vielfalt und Angemessenheit von Lernprozessen geht, als Erkenntnismittel sowohl in reflexiven als auch in reproduktiven Lernkulturen zum Einsatz kommen. Dem reproduktiven Lernen entspräche die Aneignung der Differenzierungsmerkmale. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass Lernende auf neue Einsichten stoßen – durch ein Kennenlernen neuer Theorien oder, wie hier, durch die Beschäftigung mit Strukturunterschieden in Lernprozessen.

Die Kraft neuer Ideologien besteht also darin, dass sie Rahmungen liefern, die aus sozialen Ereignissen neue Situationen machen, welche sodann änderungstrebende Emotionen wecken.³⁸²

Auf dieser Grundlage können sich wiederum Wahrnehmungshorizonte verschieben, andere Perspektiven eröffnen und schließlich das Erleben selbst auch verändern. Da es im Rahmen des semantischen Kosmos⁷ irrelevant ist, ob bestimmte Einstellungen und Handlungen einen identitätsfunktionalen Status für bestimmte Organisationen oder Personen haben, ob sie ihnen in ihrem Erleben selbst gegeben sind,³⁸³ stoßen darauf beruhende Lehr- und Lernformen in zieloffenen Veränderungsprozessen an ihre Grenzen.

382 Ebenda, S. 242.

383 Vgl. ebenda, S. 360.

Strukturelles Lernen und semantische Objektivierung

Erst strukturelles Lernen ermöglicht das Erkennen von manifesten und latenten semantischen Strukturen. In strukturellen Lernprozessen stehen Strukturanalysen als komplexitätsreduzierende und strukturierende Instrumente für Selbst- und Systemreflexion zur Verfügung und dienen vorrangig der Wahrnehmung der vorhandenen Lernkulturen und Praktiken. Dabei stehen Sinn- und Erwartungsstrukturen zur Disposition: Lernende analysieren über das Erkennen der handlungsleitenden und -orientierenden Erwartungsstrukturen innerhalb des eigenen Erlebens diese als semantische Verweisungsstrukturen. Eigenes Erleben wird so als Resonanzboden für gesellschaftliche Erwartungsstrukturen reflektiert. Die Erwartungsstrukturen bilden sowohl Spielraum für strukturkompatible Variationen als auch einen Ausgangspunkt von Strukturverschiebungen.

Strukturelle Veränderungen, die sich innerhalb reflexiver Lernprozesse vollziehen, werden wiederum erst durch semantische Objektivierungen auf Dauer gestellt. Zum einen kann das geschehen, indem Lehrende und Lernende, die in strukturellen Lernprozessen mit reflexiven Praktiken vertraut gemacht wurden, diese Praktiken sich für folgende, selber zu gestaltende zieloffene Lernprozesse zu eigen machen oder diese für sich erwarten; zum anderen, wenn die Rahmenbedingungen, die für reflexives Lernen notwendig sind, als selbstverständlich gewährleistet und erwartet werden, und zwar auf der Grundlage gesellschaftlicher Erwartungsstrukturen. Die Entwicklung reflexiver Lernkulturen setzt diese semantische Objektivierung voraus – als identitätsfunktionalen Status für Organisationen oder Personen.

Ermöglichungsbeziehungen am Beispiel kooperativer Lernprozesse zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen

Die Entwicklung von Lernkulturen in Unternehmen als Unterstützungsaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen zielt auf die Gestaltung beruflichen Lernens, in dem sich normative und interpretative Lehr- und Lernformen synergetisch ergänzen sollten. Anhand des Go-IT-Projekts (Projekt 6, Kap. 2.1.3) konnte gezeigt werden, wie durch die Gestaltung von lernhaltigen Arbeitsprozessen und arbeitsgebundenen Lernformen reflexive und reproduktive Lehr- und Lernprozesse aufeinander bezogen werden.

Die Herausforderung besteht nun im produktiven Wechsel zwischen Wissensvermittlung und Wissensumwandlung, zwischen der Vermittlung von theoretischem Wissen, der Aneignung von Handlungskompetenzen und dem Erlangen von Erkenntnissen und Informationen über das Unternehmen und die eigenen Ziele, ob als Mitarbeitende oder Führungskraft, als Produkte der Selbst- und der Systembeobachtung.

In diesem Zusammenhang geht es um die Frage, welche Ermöglichungsbeziehungen dazu beitragen können. Am Beispiel kooperativer Lernprozesse zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen werden wichtige Aspekte hinsichtlich der Bildung eines lernförderlichen Lernsystems, der Gestaltung von Arbeitsbündnissen und der Lernprozesse herausgestellt.

1) Bildung eines Lernsystems

Im traditionellen Herangehen suchen sich Unternehmen oder Mitarbeiter für ihr Anliegen ein passendes Qualifizierungsangebot und realisieren dieses in der Weiterbildungseinrichtung oder auch im eigenen Unternehmen. Dieses Vorgehen ist historisch gewachsen und entspringt einer klaren Funktionsteilung zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen.

Wirtschaftsunternehmen produzieren Waren, Dienstleistungsunternehmen stellen fachgerechte Dienstleistungen zur Verfügung, und Weiterbildungseinrichtungen sind für die Organisation von Lernprozessen verantwortlich, in denen Wissen vermittelt wird. Aus den jeweiligen Funktionssystemen, die nach SCHÄFFTER als Sinnsysteme zu verstehen sind, beziehen die verschiedenen Organisationen ihre spezifische Anlehnsstruktur und bringen sie in ihrer Organisationskultur zum Ausdruck.³⁸⁴

In Kapitel 1 wurde betont, dass Wissen in den Unternehmen als Produktionsfaktor Anerkennung finden muss und dass die Unternehmen vor der Aufgabe stehen, Prozesse der Wissensaneignung und Wissensumwandlung in den Arbeitsprozess zu integrieren. Indem die Entwicklung von Lernkulturen zum Wirtschaftsfaktor wird, rücken Lernprozesse in den Organisationen und die der Mitarbeitenden in den Vordergrund. Das erfordert eine Verschiebung des Lernens ins Unternehmen hinein und eine neue Verteilung der Verantwortung für die Inhalte und die Gestaltung des Lernens. Führungskräfte werden mehr und mehr damit konfrontiert, neben der Mitarbeiterförderung auch Organisations- und Teamentwicklungsprozesse zu managen, in denen sich Mitarbeiter in Veränderungssituationen aktiv einbringen und lernförderliche Kulturen mitgestalten können.

Es entsteht bei der Organisation von Lernprozessen sowohl für Unternehmen als auch für Weiterbildungseinrichtungen eine neue Situation, die sie nur gemeinsam bewältigen können, indem sie anders als bisher aufeinander zugehen. Es wird ersichtlich, dass zwischen den Organisationen und Weiterbildungseinrichtungen eine neue strukturelle Kopplung entstehen muss.³⁸⁵

384 Vgl. Schäffter 2005, S. 196, und Schäffter 2002, S. 45ff.

385 Vgl. Schäffter 2001, S. 44. „Strukturelle Kopplung“ steht hier für das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Institutionalisierung eines übergeordneten strukturellen Sinnzusammenhangs und Organisation (vgl. semantische Objektivierung) und beschreibt

Diese soll gewährleisten, dass Unternehmen als das „ratsuchende System“ und die Weiterbildungseinrichtung als das „Lernsituationen gestaltende System“ zueinander finden können und gemeinsam ein unternehmensspezifisches Lernsystem kooperativ gestalten. In der aufgezeigten Verschiebung organisationaler Lernprozesse in die Unternehmen wird eine neuartige Kooperationskultur zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen relevant, die eine aktive Funktions- und Beziehungsklärung erforderlich macht.

In der Beratungslandschaft gehört die hier geforderte *Beziehungsklärung* zum eigenen Professionalitätsanspruch.³⁸⁶ Zum Beispiel wird hier das „ratsuchende System“ weiter in ein „ratsuchendes“ und ein „auftraggebendes“ System unterschieden. In der Übertragung auf die Situationen in der Weiterbildung kann diese Differenzierung immer dann sinnvollerweise vollzogen werden, wenn Mitarbeitende oder Führungskräfte Weiterbildung in Anspruch nehmen und diese vom Arbeitgeber finanziert wird. Der Fall tritt auch dann ein, wenn Teams auf Anweisung des Arbeitgebers sich mit ihren Kommunikationsstrukturen auseinandersetzen, Störungen bearbeiten oder Klienten- bzw. Kundenbeziehungen reflektiert werden sollen. Im Bereich der sozialen Träger finden wir heute Supervision für Mitarbeitende bereits häufig als Regelangebot. *Funktionsklärung* bedeutet dann, dass alle Parteien an der Erörterung des erwarteten Lern-Leistungsangebots teilnehmen und ihre Rollen darin klären. Innerhalb der Funktionsklärung geht es gleichzeitig um die Konstruktion eines eigenständigen Lernsystems.

Die erste strukturelle Veränderung bezieht sich also bereits auf die gemeinsame Suche nach dem passenden Lernarrangement, die zweite auf die Bildung eines kooperativ angelegten Lernsystems. Die Frage der Beziehungs- und Funktionsklärung erfordert von den Beteiligten den Vollzug eines Perspektivwechsels in Hinblick auf zu erwartende Lehr-Lern-Prozesse. In diesen geht es darum, aus der Trennung zwischen Arbeitsalltag und Lernsituation in ein Lernsystem über den Arbeitsalltag überzugehen. In diesen Lernsystemen werden eigene Regeln und Rahmenbedingungen aufgestellt, die mit dem Arbeitsalltag kompatibel sein müssen und zugleich Abstand zu ihm ermöglichen. Zudem machen sowohl Qualifizierungsveranstaltungen, als auch Coaching oder Teamentwicklung nur Sinn, wenn das erworbene oder produzierte Wissen ins Unternehmen zurückfließen kann und entsprechende Rahmenbedingungen im Arbeitsprozess angelegt sind. Die Konstitution des Lernsystems zielt auf die Schließung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses, das die Gestaltung des Lernsystems und die Konstitution des Lernarrange-

damit die Beziehung eines organisierten Sozialsystems zu seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt.

386 Rappe-Giesecke 1999, S. 1f, beschreibt analog die Bildung eines Beratungssystems.

ments aushandelt und die Transformation von Erkenntnissen in den Arbeitsalltag ermöglicht.

2) Arbeitsbündnis

Die Gestaltung des Arbeitsbündnisses folgt der Ausgangsproblematik: Aus welchem Grund nimmt ein Unternehmen Kontakt mit einer Weiterbildungseinrichtung auf und welche Lernziele werden jeweils angestrebt?

Ins Arbeitsbündnis sollten jene Unternehmensangehörigen einbezogen werden, die am Lernprozess beteiligt sind. Entwicklungsfragen der Organisation können alle Akteure betreffen; Personalentwicklungsfragen hingegen betreffen meist nur einzelne Mitarbeitende. Teamentwicklungsfragen betreffen einzelne oder mehrere Teams.

Das Arbeitsbündnis wird auf der geschäftlichen Seite durch einen Kontrakt hergestellt, der die beteiligten Akteure als gleichberechtigte Partner einbezieht. Die Beteiligten aus den Unternehmen verlassen die Rolle des Konsumenten und werden zu aktiven und mitbestimmenden Akteuren und Akteurinnen im Lernprozess. Von ihnen hängt ab, welche Transformationsprozesse des Wissens möglich werden.

Das Unternehmen beauftragt die Weiterbildungseinrichtung (WBE), im Rahmen der vereinbarten Lerndienstleistungen entsprechende Unterstützungsstrukturen bereitzustellen. Die Weiterbildungseinrichtung stellt die Professionals für die Organisation der Lernräume und die Gestaltung des Lerndesigns. Sie sorgen für die nötige offene Atmosphäre und den nötigen Schutz der Lernenden. Reflexives Lernen bedarf hier besonderer Bedingungen: Es erfordert Autonomie und Schutzräume, insbesondere wenn es zu Interessenkonflikten zwischen Mitarbeitenden und Unternehmensleitung kommt. Hier müssen Widerstände und Ängste als phänomenale Erlebnisgrößen Raum erhalten.

3) Der vollständige Lernprozess

Der vollständige Lernprozess beginnt also mit der Kontraktentwicklung als gemeinsamer Auftragsentwicklung. In ihr müssen die Themen, die das Unternehmen an die Weiterbildungseinrichtung heranträgt, hinterfragt werden: Von wem wird das Anliegen formuliert? Wer steht dahinter? Welche Arbeitsbereiche und Aufgaben betrifft es?

Steigt die Weiterbildungseinrichtung sofort mit einem Angebot ein, kann es passieren, dass Lernprozesse nicht dort ansetzen, wo sie für das Unternehmen effektiv wären. Meist werden die Ziele, die ein Unternehmen wirklich anstrebt, durch dieses gar nicht kommuniziert. Das liegt weniger daran, dass das Unternehmen die Ziele nicht offen aussprechen will; vielmehr liegt es daran, dass die Unternehmen oft nicht über die reflexive Kompetenz verfügen, aus sich heraus zielgenaue Anliegen zu formulieren, die die Reflexion

der Strukturen im Unternehmen mit einschließen. So wird reflexives Lernen kaum als Lernerwartung formuliert. Auf der anderen Seite setzt sich aber auch langsam die Erkenntnis durch, dass Formen der Wissensvermittlung oder Trainings nicht immer die richtigen Lernformate darstellen, gerade wenn nicht ein Mangel an Wissen und Information, sondern im Gegensatz dazu eher ein Überfluss an Wissen herrscht, welches dem Unternehmen jedoch nicht im ausreichenden Maß zur Verfügung steht.

Um im Bild des neuen Mediums zu bleiben, der Speicher ist voll und es hat keinen Sinn, neue Informationen reinzupacken, sondern es geht darum, sich erst einmal das anzugucken, was im Speicher ist, es zu ordnen, auszusortieren und neu zu bewerten.³⁸⁷

Am Beginn eines vollständigen Lernprozesses unter der Perspektive der Lernorganisation und der Bildung eines geeigneten Lernsystems steht somit eine *Analysephase*, die in kooperativen Lernverhältnissen als gemeinsame Datenerhebung und -auswertung gestaltet wird. Im Anschluss erfolgt die gemeinsame *Suche nach passenden Lernarrangements*. Das Unternehmen prüft das Lernangebot und *beauftragt die Weiterbildungseinrichtung* mit der Durchführung der entsprechenden Lernarrangements. Das Unternehmen selber ermöglicht die Rahmenbedingungen, die Teilnahme der Mitarbeitenden und die Rückkopplung der Lernprozesse in den Arbeitsalltag.

In einem vollständigen Prozess werden sowohl reflexive als auch qualifizierende Lernformen konzipiert, die aufeinander bezogen werden. Wissensvermittlung folgt einem klaren Auftrag, der durch zielgerichtete Transformation umgesetzt wird. Im Gegensatz dazu werden Störungen wie Veränderungssituationen als zieloffene Lernprozesse gestaltet. Die Herausforderung hierbei ist, die verschiedenen Paradigmen in der Spannung zu halten und zu schauen, wie sie sich gegenseitig befruchten können. Konzepte der Lernorganisation, die beide Pole aufeinander beziehen, beinhalten Lernprozesse im zeitlichen Nacheinander, sodass

- Autonomie und Anschluss möglich ist,
- Lehrende Strukturen vermitteln und Raum für Strukturentwicklung lassen,
- Lehrende den Prozess steuern und dem Prozess folgen,
- die Verantwortung im Lernprozess geteilt ist, und
- beide – Lernende wie Lehrende – sind Experten und Suchende zugleich.³⁸⁸

387 Ebenda, S. 9

388 Vgl. ebenda, S. 7.

4.3 Strukturwechsel als Herausforderung des pädagogischen Handlungsfeldes

4.3.1 *Strukturprobleme im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld*

Hier schließt sich der Kreis insofern, als ein bewusst arrangierter Strukturwechsel zwischen reproduktivem und reflexivem Lernen zur Herausforderung des pädagogischen Handlungsfeldes selbst wird: Lehrende, die zwischen beiden Lernformen unterscheiden, sie verbinden und situationsangemessen anwenden, müssen zum einen reproduktive und reflexive Praktiken beherrschen und zum anderen die Strukturunterschiede beider Lernformen verstehen und nachvollziehen können.

Ein Verstehen von differenten Strukturen oder Paradigmen stellt nach ROSA³⁸⁹ jedoch ein hermeneutisches Problem dar. ROSAs Paradigmenkonzept geht auf KUHN zurück, der die paradigmatischen Unterschiede in der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ zwischen Sozial- und Naturwissenschaften aufgezeigt und sie in ihrer Inkommensurabilität dargestellt hat.³⁹⁰ Paradigmen entsprechen den Wirklichkeitsmodellen, den Sinnzuschreibungen oder Identitätskonstellationen der Menschen. Von ROSA und KUHN wurden die Paradigmen in ihren kognitiven und sozialen Dimensionen beschrieben.

Entsprechend entspringen reflexive und reproduktive Lernkulturen einem Netzwerk von Überzeugungen, die von methodologischer, konzeptioneller und ontologischer Natur sind. In ihrer semantischen Objektivierung stellen diese Überzeugungen das Instrumentarium für die Lösung von Problemen; sie legen fest, welche Art von Fragen legitim bzw. wie sie zu behandeln sind und welche Art von Antworten sich daraus ergeben können oder als gültig zugelassen werden. In ihrer sozialen Dimension verweisen sie nach ROSA auf die Existenz paradigmenteilender Communities. Die Community setzt die Orientierung an den paradigmengeleiteten Überzeugungen durch, wie sie auch eine einheitliche Sozialisation anstrebt.

Die Gemeinschaft sichert rigoros die Einhaltung der Akzeptanz der vom Paradigma vorgegebenen Werte und Autoritätsstrukturen, sie betraft abweichendes Verhalten, ignoriert

389 Vgl. Rosa 2003, S. 66.

390 Vgl. hierzu auch Kuhn 1977, S. 389ff, und Rosa 2003, S. 55; „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“, „one of the most consistently influential academic works of the twentieth century“. Das Paradigmenkonzept von Kuhn wurde von Rosa übernommen und auf kulturelle, soziale und politische Realanalysen ausgedehnt. Die Möglichkeiten der Erforschung und Entwicklung kultureller Gemeinschaften auf der Grundlage des Kuhn'schen Paradigmenkonzepts blieben seiner Meinung nach bisher eher ungenutzt.

außerhalb des Paradigmas liegende Sachverhalte, bestimmt legitime und illegitime Handlungsweisen und vermittelt durch strikte Sozialisations- und Erziehungsmuster das dem Paradigma angemessene Weltbild, ja sichert sogar eine bestimmte Wahrnehmung der Welt.³⁹¹

Das Kernelement im KUHN'schen Paradigmenverständnis ist die konkrete Musterlösung oder das Musterbeispiel. Es bildet die Grundlage eines Paradigmas. Indem die Vorgehensweisen aus dem erlebten Musterbeispiel analog auf andere Problembereiche übertragen werden, kommt es zur Modellbildung. Das Modell verweist wiederum auf die disziplinäre Matrix, auf die sich die Methodologie und das Instrumentarium beziehen lassen. Als disziplinäre Matrix können die Strukturebenen, die den jeweiligen Lernformen inhärent sind, angesehen werden. Im KUHN'schen Wissenschaftsparadigma wird auf drei interpretative Abstraktionsebenen verwiesen³⁹².

1. Paradigmen strukturieren Erfahrungen.
2. Paradigmen implizieren Überzeugungen und Erwartungen.
3. Paradigmen werden in institutionellen Arrangements wirksam und bestimmen konkrete Handlungsweisen.

In der Anwendung des KUHN'schen Paradigmenverständnis auf die Strukturen in pädagogischen Handlungsfeldern würden den konkreten Lernformen und Lernarrangements, durch die Wissenstransformation unterstützt wird, die Musterbeispiele entsprechen. In jedem Lernarrangement sind die Strukturen bzw. Metaparadigmen implizit enthalten.

Parallel dazu wurde hier die Auffassung vertreten, dass soziale Praktiken als Orte des Wissens und des Sozialen anzusehen sind, in denen die Menschen sich in ihren Handlungsbezügen aufeinander beziehen. In den sozialen Praktiken ist das spezifische praktische Wissen als handlungspraktisches und methodisches Wissen verankert oder spiegelt sich wider als ein operatives, handlungsleitendes Paradigma auf der Grundlage sinnhaften und rationalen Verstehens.

Die Geschichte der Aus- und Weiterbildung ist eine Geschichte der Konstruktion, in der die Lernformen im normativen Paradigma im starken Maße institutionalisiert wurden. Als hauptsächliche Aufgabe pädagogischen Handelns galt und gilt die Organisation von Lernprozessen zur Vermittlung von gesellschaftlich relevantem Wissen und von Handlungskompetenzen. Die Lehr- und Lernpraktiken, die der Aneignung von Wissen dienen, sind historisch gewachsen. Reflexive Praktiken sind im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld kaum verbreitet und bisher eher im Feld der Sozialpädagogik anzutreffen: in der individuellen Beratung, der Familien- aber auch der Orga-

391 Rosa 1995, S. 73.

392 Rosa 1995, S. 61ff, bezieht sich hier auf Kuhn.

nisationsberatung. Hier haben sie sich auch mehr und mehr entwickelt, ausdifferenziert und institutionalisiert. Dagegen gibt es kaum institutionalisierte erwachsenenpädagogische Organisationsstrukturen, in denen reproduktive und reflexive Lernformen in der dargestellten Art ineinandergreifen können.

Lehrende, die im normativen Paradigma sozialisiert wurden, die hier ihre Lern- und Lehrerfahrungen gesammelt sowie theoretische und praktische Kenntnisse erworben haben, agieren, auch wenn sie reflexive Methoden kennenlernen, meist weiter aus ihrem Lehrverständnis und aus den ihnen eigenen formallogischen Gesichtspunkten heraus. Sie werden allenfalls versuchen, diese in ihr Paradigma zu integrieren, wie es in den Projektbeispielen mehrfach deutlich wurde. Im Modus der strukturellen Kopplung wurde z. B. Coaching als Unterstützung bei der Aneignung von Wissen eingesetzt. Natürlich kann dadurch die Qualität der Lernunterstützung verbessert werden. Der Einsatz von Bedarfsanalysen bei der Planung von Lernangeboten ermöglicht ebenfalls eine zielgenauere Unterstützung der Lernenden. Werden reflexive Methoden aus ihrem Sinnkontext herausgerissen und die Rahmenbedingungen, die reflexives Lernen erfordert, nicht beachtet, besteht sogar die Gefahr, dass die eingesetzten Methoden bei den Lernenden Irritationen oder Abwehrstrategien auslösen.

Bei der Herausbildung neuer Lernformen und Lernkulturen, in denen die Grundlagen für eine selbstbestimmte und selbstorganisierte Gestaltung des eigenen Lebens oder der partizipativen Entwicklung von Unternehmen gesehen wurden, stoßen jene Lehrende und pädagogische Organisationen an Grenzen, die an traditionellen Lernformen festhalten: Unter dem normativen Paradigma können keine zieloffenen Veränderungen unterstützt werden.³⁹³

Auf der einen Seite werden durch die gesellschaftliche und technologische Entwicklung Lernsituationen hervorgerufen, die reflexives Lernen notwendig werden lassen und infolgedessen sich erst die neuen Lernformen herausbilden; mit den Worten ROSAS sind sie sozusagen das „Produkt vermehrten Zweifels an der Fruchtbarkeit des herrschenden Paradigmas“³⁹⁴. Auf der anderen Seite behindern die alten Erwartungsstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen einer strukturellen Transformation des pädagogischen Handlungsfeldes. Das gilt entsprechend in anderen Funktionsbereichen und Handlungsfeldern. LAUCKEN hat als theoretischer Psychologe für dieses Feld sehr anschaulich beschrieben, wie sich entlang unterschiedlichen Denkstrukturen verschiedene Praktiken in den Wissenschaften, in der Beratungsszene oder in den alltäglichen Handlungszusammenhängen herausbilden und miteinander konkurrieren.

393 Vgl. Schäffter 2005, S. 197f.

394 Rosa 1995, S. 79.

Die gewachsenen Kulturen sind an ihre Machtstrukturen, Ressourcen und Regeln gebunden und bestrebt, diese aufrechtzuerhalten. Damit verhindern oder erschweren sie die Entwicklung von neuen Lernkulturen oder werden zum Innovationshemmnis, wie das am Beispiel des Projekts „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“ (vgl. Kapitel 2.2) deutlich wurde: Hier standen die Erwartungsstrukturen der Projektgestalter und der Akteure, Akteurinnen aus den teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen der Entwicklung eines lernförderlichen Unterstützungssystems für Unternehmen im Wege, indem die Projektanlage über weite Strecken dem Qualifizierungslernen verhaftet blieb. Ein andermal konnten die Organisationsstrukturen nicht den erforderlichen Veränderungen angepasst werden, weil der Projektträger, als übergeordnete politische Instanz, keinen Spielraum für eine offene Prozessbegleitung vorgesehen hatte. Er entschied als rahmengebende Instanz, welche Maßnahmen erfolgversprechend oder wie die erreichten Ziele einzuordnen sind und welche Veränderungen im Projektverlauf möglich sind. Wenn nun die politische Instanz unter einem normativen Paradigma agiert und entscheidet, wie Modellprojekte bewertet werden, die als Entwicklungsprojekte neue Wege beschreiten, kommt es zur Konkurrenz unterschiedlicher Logiken.

Mit Verweis auf ROSA soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass es bei entsprechenden Versuchen transparadigmatischer Verständigung zu massiven Kommunikationsstörungen kommen kann, indem politische oder im weiteren Sinne kulturelle Paradigmen festlegen, was wichtig ist, was zählt, worauf es ankommt, welche Entitäten und zwischen ihnen auftretenden Probleme es gibt und wie sie zu lösen sind.³⁹⁵ Der Streit zwischen konkurrierenden Paradigmen kann dann – indem die Paradigmen erst den Bezugspunkt für unterschiedliche politische Programme und Forderungen liefern und den Rahmen politischer Auseinandersetzungen konstituieren³⁹⁶ – zu gesellschaftlichen Konflikten führen.

Für ROSA erlangen derartige Dynamiken, in denen Standards infrage gestellt werden, den Charakter einer „Revolution“ bzw. können auch als Folge gruppendynamischer (sozialpsychologischer) Auseinandersetzungen verstanden werden. ROSA betont aber auch, dass die Krise zwischen konkurrierenden Gruppen, die jeweils einem anderen Paradigma folgen, erst die Theoriebildung befördert: Erst in diesen Situationen werden Gruppen permanent gezwungen, ihre Annahmen zu explizieren.³⁹⁷ Eine Gemeinschaft akzeptiert dann ein neues Paradigma, wenn es besser geeignet ist, das Leben und Handeln der Menschen sinnhaft zu strukturieren, zu interpretieren und zu leiten.

395 Vgl. Rosa 2003, S. 52ff.

396 Rosa 1995, S. 72.

397 Vgl. Rosa 2003, S. 50ff.

Können die sichtbar werdenden Differenzen allerdings beschrieben werden, unterstützt das einen Paradigmenwechsel maßgeblich.³⁹⁸

Wird entsprechend der gesellschaftliche Strukturwandel von den Initiatoren politisch motivierter Entwicklungsprojekte nicht als Motor und Anlass für die Gestaltung struktureller Lernprozesse hinreichend verstanden und erkannt, determinieren die traditionellen erwachsenenpädagogischen Organisationsstrukturen die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld tritt zunehmend deutlicher zutage, dass mit den zugrunde liegenden Sinnstrukturen oder Wirklichkeitsmodellen die Anforderungen immer weniger abgebildet und die Logiken, die den reflexiven Praktiken zugrunde liegen, nicht wahrgenommen oder erfasst werden können. Dem Wahrnehmen dieser Krise entsprang entsprechend die Motivation zu einer Auseinandersetzung mit Fragen des Lernens im gesellschaftlichen Strukturwandel. Der Paradigmenwechsel wird in dieser Arbeit somit als Feld strukturellen Lernens aufgegriffen und auf die Fragen des organisationalen Lernens bezogen.

4.3.2 *Strukturwechsel als Lernfeld oder Die Herstellung einer komplexen dimensional Komensurabilität*

Der Wechsel zwischen den verschiedenen Lernformen stellt einen immensen Strukturbruch dar und wurde dementsprechend als *Paradigmenwechsel* bezeichnet. Ihn kennzeichnen kulturelle Veränderungen, die mit einer fundamentalen Verschiebung der semantischen Zuschreibungen und so mit der Veränderung von Erwartungsstrukturen, Selbstkonzepten, Deutungsmustern und Denkformen einhergehen. Für ROSA ist deshalb ein Paradigmenwechsel auch der Übergang zwischen an sich unvereinbaren Lebensweisen.³⁹⁹

Die konkurrierenden Paradigmen bezeichnet ROSA als inkommensurabel, wenn die in ihnen verwendeten Begriffe und Bedeutungen sich nicht adäquat übersetzen lassen und wenn es keinen neutralen Standpunkt gibt, von dem aus die Vor- und Nachteile der Praktiken abgewogen werden können. *Inkommensurabilität* meint nicht die Unvergleichbarkeit per se, sondern die Unmöglichkeit eines Vergleichs unter den gegebenen formallogischen Gesichtspunkten.⁴⁰⁰ Die Grenzen des Paradigmas lassen sich nicht aus diesem bestimmen und werden deswegen zum hermeneutischen Problem.

Wie wird dann *Verständigung zwischen den verschiedenen Paradigmen* möglich? Das Mitvollziehen eines Paradigmenwechsels verlangt nach einem Innehalten, nach einem Verstehen und Wahrnehmen der eigenen handlungs-

398 Vgl. Rosa 1995, S. 79.

399 Vgl. ebenda, S. 70.

400 Vgl. Rosa 2003, S. 48ff.

leitenden Strukturen, einem Erkennen, dass diese in einem bestimmten Kontext entstanden sind, einem Infragestellen der Erwartungsstrukturen, einem Verlassen des eigenen Kosmos⁷ und einer Suche nach neuen Erkenntnissen, die mit der Wiedergewinnung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit auf der Grundlage selbstentdeckter neuer semantischer Zusammenhänge verbunden sind. Aus den Interviews mit Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtungen (Kap. 2) wurde ersichtlich, dass diese zumeist äußere Problembeschreibungen geben: fehlende Finanzierung durch das Arbeitsamt, geringes Interesse der Unternehmen an Beratungsangeboten usw. Diese Beschreibungen verdeutlichen: Die Befragten benennen immer wieder äußere Bedingungen als Ursache von Problemen; die eigene Beteiligung bzw. die eigenen Erwartungsstrukturen hingegen reflektieren sie kaum.

Es kann beobachtet werden, dass Menschen, aber auch Institutionen in derartigen Situationen oft *defensive Routinen* entwickeln, die Lernen eher verhindern.⁴⁰¹ Die Ablehnungswahrscheinlichkeit wurde damit begründet, dass das Infragestellen der eigenen Erwartungen und ein Einlassen auf unbekannte Wege verbunden sind mit Unsicherheiten, Orientierungslosigkeit und Ängsten, denn hier steht die Realitätssicht des alten sozialen Systems ebenso wie die Identität der eigenen Person auf dem Spiel.⁴⁰² Widerstände können sich als Ignoranz gegenüber neuen Formen äußern, als Muster des „Nicht-Lernens“ und eingeübter Inkompetenz, als ein Festhalten an alten Erwartungsstrukturen, die meist unbewusst und nicht intendiert sind, oder auch in anhand unintendierten Handlungsfolgen. In der Praxis der systemischen Therapie wird der *Widerstand gegen neue Bedeutungszuschreibungen und Lösungswege* auch damit begründet, dass diese mit einem *Verlust an Bindung und dem Gefühl von Schuld und Verrat* einhergingen: Sie werden als gefährlich erlebt, denn sie machen einsam, wogegen man in der „alten“ Sichtweise immer in guter Gesellschaft ist.⁴⁰³ Zudem fehlen für deren Bearbeitung meist die notwendigen Handlungskompetenzen bzw. eine lernförderliche Kultur, in der reflexive und offene Lernprozesse unterstützt werden. Die Frage „How to prepare for the unknown?“ muss dann spezifiziert lauten: „How to prepare for the paradigm change?“

Wird der Paradigmenwechsel entsprechend der Logik des strukturellen Lernens aufgegriffen, müssen die genannten *Widerstände in ihrer phänomenalen Struktur als strukturelle Grenzen* zum Gegenstand strukturellen Lernens gemacht werden. Der Zugang gelingt über pädagogische Selbstbeschreibung, in der die Lern- und Lehrhandlungen sowie die faktischen Bedingungen der Organisation expliziert werden. Unintendierte Handlungsfol-

401 Vgl. Argyris in Fatzler/Rappe-Giesecke/Looss 2002, S. 18.

402 Vgl. Fried 2001, S. 80.

403 Vgl. Weber 2002, S. 248.

gen, Störungen oder Irritationen werden als *Symptome eines Paradigmenwechsels* aufgegriffen und bilden den eigentlichen Lerngegenstand. Somit wird der Paradigmenwechsel selbst zum Lernfeld. Dabei stellt sich die Frage, wie die Akteure und Akteurinnen die Veränderungen im pädagogischen Handlungsfeld erleben. Die Auseinandersetzung mit dem Paradigmenwechsel verläuft dann aus der Perspektive des eigenen Beteiligtseins und kann auch als Form *interkulturellen Lernens* beschrieben werden.

Paradigmatisches Lernen im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld setzt im Rückverweis auf RECKWITZ die Herausbildung eines interkulturellen erwachsenenpädagogischen *praxeologischen Blicks*⁴⁰⁴ voraus, der damit einhergeht, dass die Beteiligten die jeweiligen Praktiken des Lehrens und Lernens selbst erfahren haben. Dafür müssen sie die Beobachterperspektive verlassen und aus der Teilnehmerperspektive strukturelle Lernformen kennenlernen. Auch SCHÄFFTER betont diese Notwendigkeit im Umgang mit unterschiedlichen Lernformen:

Lernen im Wechsel zwischen differenten Lernkulturen gelingt erst im Zusammenspiel lebensbegleitenden Lernens, welches als eigene Anforderung wahrgenommen und erfahren werden muss.⁴⁰⁵

Erst so kommen Lehrende in den Besitz impliziten Wissens sowie begrifflicher und praktischer Kenntnisse, auf deren Grundlagen sie erst wirklich verstehen können, was die andere Seite denkt und aus welchen Beweggründen sie handelt. Sie erlangen damit die Fähigkeit, die Bedeutungen der grundlegenden Strukturdimensionen aus der Perspektive der anderen Seite, der anderen „Kultur“, zu erfassen.⁴⁰⁶ Interkulturelles Verstehen ist also verknüpft mit Selbsttransformation und Horizonterweiterung. Sie bilden die Grundlage für eine wechselseitige Verständigung.

Nach ROSA kann es wiederum erst dann zu einer befruchtenden Verschmelzung der gegenseitigen Horizonte kommen, wenn den Akteuren und Akteurinnen auch ein kategorialer Boden zur Verfügung steht, von dem aus vergleichende Urteile möglich sind.⁴⁰⁷ Es bedarf sozusagen einer *neutralen Metaebene*, auf der die unterschiedlichen Strukturdimensionen verglichen und überblickt werden können, Differenzen sich zuordnen lassen und die jeweiligen Grenzen und Reichweiten bestimmbar werden. BEHRMANN beschreibt diese als eine höhere Integrationsebene, auf der traditionsreiche Dualismen aufgelöst werden können, ohne dass interne Differenzierungsmöglichkeiten aufgegeben werden müssten.⁴⁰⁸

404 Vgl. Reckwitz 1997b, S. 41.

405 Schäffter 2009.

406 Vgl. Rosa 2003, S. 72.

407 Vgl. ebenda, S. 47.

408 Vgl. Behrman 2006b, S. 76.

Bezogen auf ROSA und LAUCKEN gilt es im Paradigmenwechsel dann hauptsächlich, die differente Weise von Denken und Handeln in ihrem interkontextuellen und interkulturellen Sein zu verstehen. Diesbezüglich stand in dieser Arbeit auf einer wissenstheoretischen Metaebene *Selbstorganisation als Metakonzept* für das Verstehen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Ordnungsmustern zur Disposition, auf dessen Hintergrund die semantischen Verweisungsbeziehungen von Paradigmen thematisiert wurden. Bezogen auf den paradigmatischen Strukturwechsel im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld wurden wesentliche Ordnungsmuster als Strukturunterschiede zwischen den reproduktiven und reflexiven Lernformen in Bezug auf die Strukturdimensionen und Transformationen des Wissens beschrieben und insofern kommensurabel gemacht. Die wissenstheoretischen Strukturdimensionen können als Metaebene für einen Versuch wechselseitigen Verstehens, Verständigens, Vergleichens und Beurteilens herangezogen werden.

Nach dem Modell der *dimensionalen Kommensurabilität* von ROSA⁴⁰⁹ sind sich reproduktive und reflexive Lernformen hinreichend ähnlich, weil sie anhand ihrer Bedeutungshorizonte verglichen werden können, aber inkommensurabel, weil sie entlang gemeinsamer Strukturdimensionen auf unterschiedlichen Ebenen zueinander unterschiedliche Prioritäten setzen. Die einfache dimensionale Kommensurabilität wird erst zu einer komplexen dimensionalen Kommensurabilität, wenn die erwachsenenpädagogischen Akteure sowohl mit beiden Lehr- und Lernformen vertraut sind als auch die korrespondierenden gemeinsamen Strukturmerkmale aus einer Metaperspektive benennen können. Sie können dann die traditionellen Lernformen in ihrem normativen und fremdbeschreibenden Paradigma infrage stellen, je nach Anforderung der Lernsituation ein begründetes Gesamturteil über die Anwendung der einen oder anderen Lernform fällen und die jeweils angemessenen Lernarrangements entwickeln oder darauf verweisen.

4.3.3 Paradoxien im Strukturwechsel

Die erste auffällige Paradoxie im Strukturwechsel besteht nun darin, dass gemäß der Theorie der Strukturierung strukturelle Stabilität und damit Erwartbarkeit als Voraussetzung von Handlungsfähigkeit dargestellt wurden. Im Paradigmenwechsel bekommen wir es mit einem Strukturbruch inklusive einem fundamentalen sozialen Wandel zu tun, der von Veränderung der sozialen Praktiken und der zugrunde liegenden Theorien begleitet wird. Das Festhalten an alten Strukturen wird jetzt zum Hindernis. Verlangt werden die

409 Vgl. ebenda, S. 70ff.

Auseinandersetzung mit diesen Strukturen und die Suche nach neuen und passenderen Theorien und Praktiken.

Die Paradoxie zwischen Stabilität und Veränderung als Voraussetzung von Handlungsfähigkeit könnte aufgelöst werden, wenn in Zeiten struktureller Veränderungen *reflexive Praktiken und „lernbereite Erwartungsstrukturen“* als die „stabilen“ *strukturellen Voraussetzungen* angesehen werden. Im Paradigmenwechsel ermöglichen sie die Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit. Durch das Verstehen der Veränderungen, der Grenzen alter Erwartungsstrukturen und der semantischen Zusammenhänge werden Sicherheiten nicht aufgegeben, sondern zurückerlangt.

Eine weitere Paradoxie besteht in der Gleichzeitigkeit von Entwicklungsvoraussetzungen und Entwicklungszielen: Strukturelles Lernen und lernbereite Erwartungsstrukturen werden einerseits als Voraussetzung für eine strukturelle Transformation im erwachsenenpädagogischen Feld beschrieben; andererseits gilt es, zeitgleich dieses Lernen und diese Strukturen zu entwickeln. Der Strukturwandel läuft auf die Entwicklung einer entsprechenden Lernkultur hinaus, die sich durch Beschreibungskultur, Partizipation und Offenheit auszeichnet. Er ist eingebettet in einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess, bezieht sich also auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens inklusive Schule, Studium und Berufsausbildung, wo Erwartungs- und Handlungsstrukturen bezüglich möglicher Lernkulturen für Lehren und Lernen gelegt werden. Er spiegelt sich ebenso im Forschungshandeln wider und findet letztlich Eingang in die Alltagspraktiken.

Die Entwicklung einer „neuen“ Lernkultur läuft auf einen Prozess reflexiver Institutionalisierung hinaus, in der struktureflexives und strukturbildendes Lernen ineinandergreifen. In der reflexiven Institutionalisierung bilden sich entsprechende Organisationsstrukturen heraus, die sowohl reflexive als auch reproduktive Praktiken des Lehrens und Lernens ermöglichen und in denen Lehrende wie Lernende in reflexiv angelegten pädagogischen Handlungsfeldern theoretisches und praktisches Wissen erlangen können. Sicherlich sind in allen Bereichen viele Ansätze zu finden. Ohne die Implizierung von nachhaltigen und intermediären Unterstützungsstrukturen besteht indes die Gefahr, dass diese Ansätze ihren Charakter der Zufälligkeit behalten und an die Initiative einzelner Protagonisten gebunden bleiben.

5 Reflexive Institutionalisierung als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsaufgabe

*Aber die Grenzen eines Paradigmas lassen sich aufgrund seiner holistisch-universalistischen Natur nicht „von innen“ heraus, aus dem eigenen Horizont bestimmen – eben deshalb scheint eine ernsthafte Auseinandersetzung mit abweichenden kulturellen Verstehens- und damit Handlungs- und Lebenshorizonten im Dienste der Selbstreflexion unerlässlich.
Hartmut Rosa*

5.1 Reflexive Institutionalisierung als Mitvollzug strukturellen Lernens

Als Fazit steht nunmehr die Erkenntnis im Raum: Die Entwicklung von Lernkulturen, die neben Formen der Wissensaneignung im Sinne des reproduktiven Lernens auch strukturelles Lernen ermöglichen, setzt eine *reflexive Institutionalisierung* selbst voraus, die als gesamtgesellschaftliches Entwicklungsthema aufzugreifen ist. Die Aufgabe von Bildungspolitik besteht nunmehr darin, die Anforderungen einer reflexiven Institutionalisierung als Entwicklungsthema und Entwicklungstendenz aufzugreifen und zu fördern. Für BEHRMANN müssen dazu die Bildungsorganisationen als soziale Systeme betrachtet werden, die in die Zusammenhänge der gesellschaftlichen Veränderungen eingebettet sind, wobei das reflexive Erkennen der Rekursivität gesellschaftlicher Evaluation und organisationaler Entwicklung als voraussetzungsvoll angesehen wird.⁴¹⁰

SCHÄFFTER betont seinerseits, dass Bildungspolitik schon von jeher mit normativ aufgeladenen „Kontingenzformeln“ wie z. B. „Mündigkeit“, „Emanzipation“ und „Autonomie“ arbeitet.⁴¹¹ An anderer Stelle beschreibt der Autor, dass bereits in den 1970er Jahren in der berufspolitischen Diskussion auf die wachsenden Probleme des Qualifikationsbegriffs aufmerksam gemacht wurde, weil dieser Begriff

410 Vgl. Behrmann 2006b, S. 388.

411 Vgl. Schäffter/Götz/Hartmann/Hoffmann/Weber 2003, S. 3.

Reflexive Institutionalisierung

nicht in der Lage war, der betrieblichen Dynamik und dem situativen Ausdeutungsbedarf beruflicher Anforderungen in einer sich beschleunigenden „Transformationsgesellschaft“ gerecht zu werden⁴¹².

Darauf erfolgte eine Hinwendung zum Thema „Schlüsselqualifikationen“. Der Besitz von Schlüsselkompetenzen wurde als notwendige und zu erwerbende berufliche Handlungskompetenz angesehen, wobei die Bemühungen um die Aneignung dieser Kompetenzen wiederum in traditionellen Qualifizierungskonzepten aufgingen. Das Nachdenken über den möglichen Erwerb der Schlüsselqualifikationen führte zur Kompetenzdiskussion und darüber hinaus zur Frage der Subjektorientierung in Qualifizierungen, wobei die kontextuellen Bedingungen immer mehr Beachtung finden sollten. BEHRMANN fordert hierfür, dass es zu einer komplexen und dynamischen Ausbalancierung innerhalb der Bildungsorganisationen kommen muss, indem an den Schnittstellen zur Gesellschaft wie zu den lebensweltlichen Aneignungstexten ein Prozess der politischen Aushandlung bzw. ein Austarieren von Kompetenzen erfolgt.⁴¹³

Die Darstellung, wie die in dieser Arbeit vorgestellten Modellprojekte neue Lernformen umsetzten, konnte verdeutlichen, wie Fragen der Kompetenzentwicklung nach wie vor als Qualifikationsanforderung aufgegriffen und im Qualifikationsparadigma bearbeitet werden und wie Projektgeber, -gestalter und -teilnehmer entsprechend an strukturelle Grenzen stoßen. Im Zuge der globalen Transformationen treten die *Grenzen der standardisierten reproduktiven Lernformen* immer deutlicher zutage. In anderen Projekten wurden dagegen reflexive Lernformen eingeführt.

An den spezifischen Sinn bzw. die besondere und historisch gewachsene Bedeutung organisierter Bildung anzuknüpfen, ist das „Programm“, an dem sich nicht nur die funktionale Anpassung organisationaler Bildung abarbeitet; darin entfaltet sich zudem die kritische Perspektive reflektierten pädagogischen Denkens und Handelns in Modernisierungsprozessen.⁴¹⁴

Im Zuge des strukturellen Wandels überlagern sich Modernisierungsprozesse, die in ihren Anpassungs- und Veränderungsdynamiken unter der Möglichkeit einer strukturellen Kopplung im Paradigmensystem vorgestellt wurden. Sie entsprechen dann einmal der gesellschaftlichen Reproduktions- und einmal der Innovationsfunktion.⁴¹⁵ Heute geht es darum, die Wirksamkeitsgrenzen, die in der heutigen gesellschaftlichen Situation beobachtet werden, in den Mittelpunkt zu stellen und auf den Widerspruch aufmerksam zu machen, der im Bemühen um externe Zielvorgaben in offenen Entwicklungsprozessen liegt. Entsprechende

412 Schäffter 2005, S. 181.

413 Vgl. Behrmann 2006b, S. 417.

414 Behrmann 2006b, S. 75.

415 Vgl. ebenda, S. 74.

[...] pädagogische Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung setzen daher nicht nur die Entwicklung einer neuen Lernkultur innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen voraus, sondern stellen auch die jeweilig eingeschlossene Orientierung an Funktionssystemen in Frage, die den eingangs beschriebenen Paradigmenwechsel noch nicht mit vollzogen haben oder ihm dezidiert widerstehen.⁴¹⁶

Strukturentwicklungen, die auf eine professionelle Begleitung von Menschen und Organisationen in ihren Such-, Veränderungs- und Entscheidungsanforderungen in Form *zielgenerierender reflexiver Entwicklungsbegleitung* und auf den Erwerb von Innovations-, Selbstorganisations-, Selbststeuerungs-, Orientierungs- und Gestaltungskompetenzen hinauslaufen, müssen, ausgehend vom normativen Qualifikationsparadigma, über Anpassungsentwicklungen hinausgehen. Im Zentrum stehen dann ein neuartiger Umgang mit unbestimmten und vernetzten Lernsituationen und das Erkennen der determinierenden Strukturen als Strukturprobleme.

Die Besonderheit in gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen besteht darin, dass die Herausbildung neuer Identitätskonzepte, pädagogischer Strukturen und Praktiken sich nicht auf eine einzelne Organisation beziehen kann. Transformationen erfordern die Wahrnehmung und Gestaltung des kulturellen Wandels, der als kollektiver Lernprozess erfahrbar werden muss. Erst aus dieser Gesamtperspektive werden strukturelle Störungen und Irritationen als Symptome des Paradigmenwechsels identifizierbar sowie Strukturverschiebungen und Handlungsspielräume sichtbar.⁴¹⁷

Reflexive Institutionalisierung geht einher mit der Suche nach neuen Strukturen, der Herausbildung reflexiver Praktiken als soziale Praktiken und der Entstehung von entsprechenden Handlungsfeldern. Nur wenn dieser Prozess als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsaufgabe verstanden wird, kann es schließlich zu einer Neubestimmung des Funktionsverständnisses in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern kommen, in die der paradigmatische Wechsel vom Wissenserwerb zum Wissensmanagement reflexiv einfließt.

5.2 Reflexive Institutionalisierung als Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Funktionsverständnis institutionellen Lernens

Im Funktionsverständnis, das aus dem Qualifizierungsmodell ableitbar ist, wurde sichtbar, dass die semantische Bestimmung, als übergeordneter struk-

416 Schöffter 2005, S. 197.

417 Vgl. Schöffter/Götz/Hartmann/Hoffmann/Weber 2003.

tureller Sinnzusammenhang, auf die Organisation reproduktiver Lernprozesse gerichtet ist: Weiterbildungseinrichtungen realisieren als spezifische erwachsenenpädagogische Organisationsform des Funktionssystems „Erziehung und Bildung“ reproduktive Lernprozesse innerhalb ausdifferenzierter Angebotsstrukturen, in denen die Weiterbildungseinrichtungen den Lernenden gesellschaftliches Wissen vermitteln und diese bei der Erlangung erstrebenswerter Kompetenzen unterstützen. Den Weiterbildungseinrichtungen obliegt diese gesellschaftliche Aufgabe, wobei Erwachsenenpädagogen den Lernerfolg der Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen durch geeignete didaktische und methodische Gestaltung unterstützen (vgl. Kap. 4.2). In diesem Sinnkontext gestaltet sich die Beziehung zu anderen Funktionssystemen, die als strukturelle Kopplung bezeichnet wurde.

Die Beziehungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen sind dementsprechend hauptsächlich darauf gerichtet, Lernprozesse für die Vermittlung fachlich spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten zu organisieren und diese als Lernangebote den Unternehmen anzubieten. In der Praxis hat sich dabei eine zeitliche und räumliche Differenzierung herausgebildet, in der die Lernenden aus den Unternehmen heraus- und in die Weiterbildungseinrichtung hineingehen. Auch wenn es Bestrebungen gibt, reproduktive Lernprozesse in die Unternehmen hineinzuverlagern und diese vermehrt als arbeitsplatzbezogenes Lernen zu organisieren, bleibt das funktionale Primat Wissensvermittlung bestehen. Diese Erwartung teilen sowohl die Lehrenden als auch Mitarbeitende aus den Unternehmen als Lernende.

Unternehmen definieren ihren gesellschaftlichen Auftrag über die Produktion von Waren oder Dienstleistungen und folgen dem Primat der Wirtschaftlichkeit. Von der Seite des „Wirtschaftssystems“ wird Weiterbildung ausschließlich als Bedingung für ihren ökonomischen Erfolg angestrebt. Somit sind die Bestrebungen der Weiterbildungseinrichtungen, Lernprozesse unternehmens- und arbeitsplatznah zu organisieren, als ein wachsendes Dienstleistungsverständnis im Weiterbildungssektor zu betrachten. Es wird verstärkt auf die Bedürfnisse der Unternehmen Rücksicht genommen, indem auf ihre zeitlichen Ressourcen und spezifischen Themen eingegangen wird.

Anhand der Frage, wie zukünftig Unternehmen bei der Gestaltung ihres Wissensmanagements unterstützt werden können, wurde sichtbar, dass es dabei zu einer Verschiebung des pädagogischen Auftrags kommt, der erkannt und auf den mit passenden erwachsenenpädagogischen Möglichkeiten reagiert werden muss. In diesem Fall geht es nicht hauptsächlich um Wissensvermittlung, sondern darum, wie das vorhandene Wissen im Unternehmen sinnvoll gemanagt werden kann. Das führte zu der Erkenntnis, dass hierbei selbstbestimmte, selbstorganisierte und reflexive Lernformen zum Tragen kommen müssen, die wiederum die Entwicklung entsprechender Lernkulturen in Unternehmen voraussetzen. In zunehmendem Maße fallen dabei Lern- und Arbeitsprozesse zusammen. Die Umgestaltung der Unternehmenskultu-

ren in Lernkulturen und die Ermöglichung lernförmiger Arbeitsprozesse wird nunmehr zum Lerngegenstand bzw. wurde als Wirtschaftsfaktor erhoben, der künftig zunehmend zu berücksichtigen ist. Die Verantwortung dafür, Wissensmanagement in den Unternehmen zu ermöglichen, fällt dabei den Unternehmen zu bzw. muss als Führungsaufgabe angesehen werden. Freilich, Fragen der Personal- und Unternehmensentwicklung gehören schon immer dazu, nur war die Aufgabenverteilung bei der Organisation von Lernprozessen bislang primär die Sache von Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Lehrenden. Somit ist eine Verschiebung auszumachen: von der zuvor ausdifferenzierten Funktion „Lernen organisieren“ des Weiterbildungssystems hin zum Wirtschaftssystem. Unternehmen obliegt bezüglich der anstehenden Entwicklungsaufgaben die selbstorganisierte Gestaltung und Verbindung von Lern- und Arbeitsprozessen. In Kapitel 1 wurde darauf verwiesen, dass Selbstorganisation in der Entwicklung und Ausgestaltung von lernförderlichen Arbeitsprozessen, einschließlich der Organisation und Durchführung von Lernprozessen, das Vorhandensein partizipatorischer Entscheidungsspielräume erforderlich macht. Für entsprechende strukturelle, semantische und organisatorische Veränderungen können Weiterbildungseinrichtungen ihrerseits beratende Unterstützung anbieten.

Die Verschiebung von Lernen in alle Lebensphasen und Lebensbereiche wird im gesellschaftlichen Maßstab in der Auseinandersetzung mit den Fragen des lebenslangen Lernens ausgiebig in dessen struktureller Entgrenzung diskutiert. Entsprechend muss auch der strukturellen Entgrenzung innerhalb der Funktionssysteme Rechnung getragen werden. Am konkreten Beispiel: an der Funktionsverschiebung von Lernen in die Unternehmen hinein, wird ersichtlich, dass sich sowohl Weiterbildungseinrichtungen als auch Unternehmen mit der Frage auseinandersetzen müssen, wie zukünftig eine neue Funktionsteilung aussehen kann und welcher organisationalen Rahmenbedingungen sie bedürfen.

Organisationen sind Systeme, in denen Personen oder Gruppen arbeits- teilig und dauerhaft bewusst auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten.⁴¹⁸ Organisationen wurden von SCHÄFFTER auch als Schnittstellen für mehrere Funktionssysteme beschrieben. Daraus folgend hat er auf die intermediäre Bedeutung für die resultierende strukturelle Kopplung hingewiesen.⁴¹⁹ In diesem Zusammenhang sei auf das Buch „Reflexives Bildungsmanagement“⁴²⁰ von Detlef BEHRMANN verwiesen, in dem der Autor ebenfalls betont, dass sich Organisationen im Zuge ihrer Konstituierung an mehreren Funktionssystemen orientieren. Ausgehend von der Suche

418 Vgl. Pühl 2000, S. 13.

419 Vgl. Schäffter 2001, S. 47.

420 Vgl. Behrmann 2006b.

Reflexive Institutionalisierung

nach [den] Möglichkeiten, wie an Erziehungs- und Bildungsaufgaben orientierte pädagogische Organisationen mit Blick auf ihre systemischen Verflechtungen, ihre strukturellen, kulturellen und materiellen Bedingungen gestaltet und gelenkt, entwickelt und verändert werden können – fragt er [Behrmann, B. H.] – wie sie also unter pädagogischen Gesichtspunkten zu managen sind⁴²¹.

Ihm geht es um eine selbstdistanzierte und differenzorientierte Wahrnehmung professionellen pädagogischen Denken und Handelns, die in einer Perspektivverschränkung zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansätzen zu erschließen und an rationalen und ethischen Standards pädagogisch professionellen Handelns ausgerichtet sind und entwicklungsorientiertes Gestalten pädagogischer Organisation ermöglichen.⁴²²

SCHÄFFTER verweist am Beispiel der Institutionenform „innerbetriebliche Weiterbildung“ darauf, es müsse genau hingeschaut werden, welche Funktion innerhalb der strukturellen Kopplung zwischen Wirtschafts- und Weiterbildungssystem jeweils vordergründig ist. Auf PETERKE⁴²³ (s. Kap. 1.3) zurückgreifend, wurde innerbetriebliche Bildung differenziert betrachtet: als Weiterbildungsansatz in Form des Qualifizierungsmodells, als Problemlösungsansatz für die Optimierung von Arbeitsprozessen in Form von Prozessbegleitung und Teamentwicklung und als strategischer Ansatz für die Gestaltung von Unternehmensentwicklungsprozessen.

Entsprechend den bisherigen Ausführungen folgt daraus, dass die intermediäre Bedeutung der strukturellen Kopplung bereits aus den funktionalen Differenzen innerhalb der Lehr-Lern-Prozesse ableitbar ist. Am Beispiel der in Kapitel 1.3.2 dargestellten Lernsituation in kleinen Unternehmen wurde betont, dass KMU gewöhnlich über keine Institution innerbetrieblicher Weiterbildung verfügen, sind sie darauf angewiesen, sowohl für Qualifizierungsmaßnahmen als auch für ihre zieloffenen Entwicklungsprozesse Unterstützung von außen zu holen. Die jeweiligen strukturellen Verschiebungen in der Gestaltung von wissensvermittelnden und wissensgenerierenden Lernprozessen werden sowohl für Einrichtungen der innerbetrieblichen Weiterbildung als auch für eigenständige Weiterbildungseinrichtungen zur Grundlage neu zu bestimmender Beziehungen zwischen Weiterbildungsorganisations und Unternehmen. Entsprechend werden somit das Funktionsverständnis und die sich daraus ergebenden Leistungsbeschreibungen als Systemreferenzen

421 Ebenda, S. 21. Behrmann (2006b, S. 23) entwirft auf der Grundlage systemischer und praxeologischer theoretischer Bezüge ein entwicklungsorientiertes Konzept des reflexiven Bildungsmanagements, in dem er ein mehrdimensionales Modell der strategischen Positionierung und Ausbalancierung von Bildungseinrichtungen ausarbeitet. In ihm greift er ökonomisch akzentuierte Veränderungstendenzen im Bildungswesen und in dessen Einrichtungen auf, entfaltet interdisziplinäre Perspektiven und entwickelt ein spezifisches Verständnis pädagogischer Organisation und ihres professionellen Managements.

422 Vgl. ebenda, S. 127.

423 Vgl. Peterke 2006, S. 40f.

bestimmungsbedürftig und zum Gegenstand von zieloffenen Lern- und Veränderungsprozessen. Dieser institutionelle Entwicklungsprozess stößt derzeit an vielschichtige Passungsprobleme, die mit Orientierungskonflikten einhergehen. SCHÄFFTER beschreibt diese folgendermaßen⁴²⁴.

- Nach wie vor verläuft in allen pädagogischen Handlungsfeldern – ob politische Instanzen, Weiterbildungseinrichtungen oder Teilnehmende – die Orientierung am Qualifizierungsmodell.
- Unter dem normativen Paradigma können jedoch keine zieloffenen Veränderungsprozesse unterstützt werden.
- Infolge der inkommensurablen Standpunkte kann es unter formallogischen Gesichtspunkten keine transparadigmatische Verständigung geben.

Die Auseinandersetzung mit den genannten strukturellen Grenzen bedarf einer eingehenden Klärung der gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen bezüglich der zu gestaltenden Lehr-Lern-Prozesse und der institutionellen Rahmenbedingungen. Insgesamt erfordert das einen *Mitvollzug strukturellen Lernens auf allen pädagogischen Handlungsebenen*. Aus institutionstheoretischer Sicht betrifft das die ordnungspolitische Voraussetzung Weiterbildungseinrichtungen als Gestalter von Lernprozessen ebenso wie die Unternehmen mit ihren Führungskräften und Mitarbeitenden als Zielgruppen der Lerndienstleistungen.

Die auf alle Seiten zukommende Funktionsklärung setzt wiederum interkulturelles Verstehen voraus. Im vorangegangenen Kapitel wurde aber gerade dies als hermeneutisches Problem herausgestellt. Es wurde darauf verwiesen, dass interkulturelles Verstehen nur auf der Basis von Metaperspektiven, die einen neutralen Standpunkt gewähren, und gewonnener Erfahrungen mit den unterschiedlichen Lernformen möglich wird.

Bleibt die Frage: Wie kann zukünftig die Wahrnehmung und Bearbeitung der funktionalen Differenzen, die hier entlang dem paradigmatischen Unterschied zwischen reproduktiven und reflexiven Lernformen geführt wurde, sowohl von den Unternehmen, innerbetrieblicher Weiterbildung und Weiterbildungseinrichtungen als auch von politischen Entscheidungsträgern gewährleistet werden? Es stellt sich überdies die Frage: Wie müssen Unterstützungssysteme beschaffen sein, die die intermediären Unterstützungsstrukturen im Blick haben, auf eine interkulturelle Verständigung ausgerichtet sind und zugleich gemeinsame koproduktive Suchprozesse im Strukturwandel in Gang setzen?

424 Vgl. Schäffter 2005, S. 197f.

5.3 Gesamtgesellschaftliche Unterstützungssysteme für einen paradigmatischen Strukturwandel

Unterstützungssysteme, die infolge des paradigmatischen Strukturwandels ihre Aufmerksamkeit auf den Prozess einer reflexiven Institutionalisierung richten, greifen in Anwendung der Theorie des Paradigmenwechsels auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungsanforderungen diesen Wechsel als Lernfeld auf. Ihre Aufgabe besteht darin, entwicklungsbegleitende Prozesse anzuregen und zu begleiten, d. h. strukturelle Lernprozesse zu gestalten, die durch struktureflexive und strukturbildende Prozesse gekennzeichnet sind und die gleichzeitig auf einer überorganisationalen Ebene angelegt sind.

5.3.1 *Unterstützung als Strukturreflexion und Strukturbildung*

Strukturelle Lernprozesse zielen darauf, dass die determinierenden Strukturen in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern in ihren strukturellen Zusammenhängen sowie im Bezug zu den gesellschaftlichen Veränderungen als *Strukturgrenzen* wahrgenommen werden. Für BEHRMANN ist der angezeigte Paradigmenwechsel innerhalb geplanter Evaluationen von Organisationen strategisch über die Entwicklung einer organisationalen Gesamtsicht zu steuern, die sich anhand strategisch relevanter Entwicklungsthemen auf unterschiedlichen Lernniveaus selbst transformiert. Insgesamt soll dies zu einem komplex dimensionierten Modell entwicklungsfähiger Bildungsorganisationen führen.⁴²⁵ Professionell pädagogisches Denken und Handeln hat zwischen unterschiedlichen Relevanzbereichen aus einer reflexiven Instanz heraus zu vermitteln.⁴²⁶

Der Weg dazu verläuft über das Explizieren der Entstehungsprozesse sowie der Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der entstandenen Strukturen. Ferner sind zielgenerierende Suchbewegungen nach neuen und passenden Formen zu gestalten, die auf Lernunterstützung und Lernorganisation gerichtet sind und sich Fragen des Kompetenzerwerbs und Wissensmanagements widmen. Entsprechende Unterstützungssysteme intervenieren in das pädagogische Handlungsfeld, indem sie den Strukturbruch oder Paradigmenwechsel zwischen reflexiven und reproduktiven Lernformen zum Lerngegenstand machen. Dafür gestalten die Unterstützungssysteme pädagogische Reflexionsräume, in denen der Paradigmenwechsel über soziale Selbstthematisie-

425 Vgl. Behrmann 2006b, S. 371.

426 Ebenda, S. 23. Bei Behrmann geht es speziell um die Verknüpfung von Pädagogik und Management, wobei interdisziplinäre Perspektiven zwischen Pädagogik und Management entfaltet werden.

rung erfahrbar wird, und stellen dafür Deutungsrahmen bereit, welche eine transparadigmatische Verständigung über Bedeutung und Gestaltung von Lernsystemen, Lernbeziehungen und Lernprozessen ermöglichen.

In der Übertragung der Ausführungen zum Paradigmenwechsel (vgl. Kuhn und Rosa), zur Gegenstandsbestimmung in unterschiedlichen Denkformen (vgl. Laucken) und zu den Transformationsprozessen des Lernens (vgl. Schäffter) auf Fragen des paradigmatischen Lernens ergeben sich für Unterstützungssysteme folgende Anforderungen an paradigmatisches Lernen:

- Verfügbarmachen von Metaebenen, auf denen ein institutionstheoretisches Verständnis pädagogischer Organisationen und ein Nachvollziehen der Strukturunterschiede innerhalb der Praktiken des reflexiven und re-produktiven Lernens möglich und die unterschiedlichen Systemreferenzen benennbar und vergleichbar werden
- Gestaltung eines Lernsystems, das im Sinne eines Musterbeispiels das Kennenlernen von strukturellen Lernprozessen als Selbst- und Systemreflexion und die Herausbildung pädagogischer Handlungskompetenzen im Umgang mit reflexiven Praktiken ermöglicht und somit zur Verständigung auf einer dimensional-kommensurablen Ebene führt
- Lernprozesse, die auf einer phänomenologischen Erkenntnisebene verlaufen, in der die Erfahrungen der Beteiligten als semantische Größen in den Erkenntnisprozess einfließen – insofern ein Mit- bzw. Nachvollzug des paradigmatischen Wandels aus der Perspektive des Beteiligteins

Entsprechende Unterstützungssysteme zielen auf eine nachhaltige Struktur- und Modellbildung; dies berücksichtigt semantische Objektivierungen einschließlich der Veränderung von Erwartungsstrukturen. Die Veränderung von Lernkulturen bedarf somit einer aktiven und innovativen Anstrengung der verschiedenen Akteure in allen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern. Sie tragen dazu bei, dass die sich herausbildenden neuen Lernmöglichkeiten analog auf weitere pädagogische Handlungsfelder übertragen werden. Erst in diesem komplexen Zusammenspiel der gesellschaftlichen Veränderung von Erwartungs- und Handlungsstrukturen kann sich das Funktions- und Leistungsverständnis als Systemreferenz neu herausbilden und neu bestimmt werden. Reflexive Kompetenzen in der Erwachsenenbildung werden zur Voraussetzung einer übergreifenden Entwicklung hin zu neuen Formen gesellschaftlichen Bewusstseins.⁴²⁷ Gemäß der KUHN'schen Schlussfolgerung, nach der ein Paradigmenwechsel die Veränderung der Bedeutung oder des Ausdrucks der Begrifflichkeiten selbst nach sich zieht,⁴²⁸ geht es letztlich auch darum, dass sich die Bedeutung von „Lernen“ selbst verändert.

427 Vgl. Schäffter/Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2007.

428 Vgl. Kuhn 1977, S. 412.

5.3.2 *Anforderungen an komplexe intermediäre Unterstützungsstrukturen im gesellschaftlichen Wandel*

Aus der Erkenntnis, dass der Prozess der reflexiven Institutionalisierung an die Veränderung der bestehenden Lernkulturen gebunden ist, folgte der Schluss, dass sich der Prozess angesichts der Komplexität der Problemstellung nicht auf die Bearbeitung von Problemlösungen aus Sicht einzelner Akteure oder einzelner Einrichtungen beschränken kann. Gegenwärtig können zwar einzelne Entwicklungstendenzen in Richtung reflexiver Lernkulturen beobachtet werden, doch folgt daraus bisher kein fortlaufender und nachhaltiger Institutionalisierungsprozess.

Gesellschaftliche Veränderungen von Erwartungs- und Handlungsstrukturen bezüglich der Vorstellung, wie, wo und wozu künftig Lernunterstützung zu gestalten und wie auf strukturelle Entgrenzung und Funktionsverschiebungen gestaltend zu reagieren sei, bedürfen überorganisationaler Unterstützungssysteme. Sie sind als entwicklungsbegleitende Lernarrangements zu konzipieren, in denen die Veränderungen in ihrer gesamtgesellschaftlichen und paradigmatischen Anlage wahrgenommen und in ihrer Komplexität miteinander verschränkt werden können.

Aus systemischer Perspektive können strukturelle Differenzen oder Strukturverschiebungen, die teilweise als unintendierte Handlungsfolgen wahrgenommen werden, nur in ihrem Gesamtzusammenhang nachvollzogen werden. Erst wenn sie als Resonanz- oder Spiegelungsphänomene⁴²⁹ über verschiedene pädagogische Handlungsebenen hinweg betrachtet werden, wird es möglich, kontextuelle Störungen und Irritationen in einen größeren Entwicklungszusammenhang zu stellen und als gesellschaftlichen Strukturwandel zu erkennen. Die Unterstützungsstrukturen müssen insofern gegenstands- und ebenenadäquat ausgerichtet sein, das heißt in ihrer Komplexität dem ratsuchenden System in seiner gesamtgesellschaftlichen Dimension entsprechen. Es gilt dabei, die pädagogischen Handlungsebenen so zu vernetzen, dass sie in einen gemeinsamen *zielgenerierenden Suchprozess* kommen können, der aufeinander bezogene Wahrnehmungs- und Verständigungsprozesse ermöglicht.

Coaching, Supervision oder Ansätze der systemischen Organisationsentwicklung haben sich als gegenstandsadäquate Formen strukturellen Lernens in Problem- und Veränderungssituationen bewährt und finden auch als Pra-

429 Vgl. Giesecke/Rappe Giesecke 1997, S. 121. Von „Spiegelungsphänomenen“ wird gesprochen, wenn Merkmale eines Systems sich in anderen Ebenen widerspiegeln. Zwischen den Ebenen werden wechselseitig Informationen wahrgenommen und meist auf der jeweiligen Beziehungsebene verstärkt abgebildet und dann als solche behandelt. Sie können aber auch methodisch als produktive Störung genutzt werden, woraus wiederum Schlüsse über Strukturen und Prozesse auf anderen Ebenen gezogen werden können.

xisforschung Anerkennung.⁴³⁰ Sie können aber als individuell oder organisationspezifisch organisierte Beratungsansätze die Komplexität nicht abbilden. Entwicklungsdeutungen in gesellschaftlichen Transformationen erfordern einen die Einzeleinrichtungen übergreifenden Sinnzusammenhang.⁴³¹

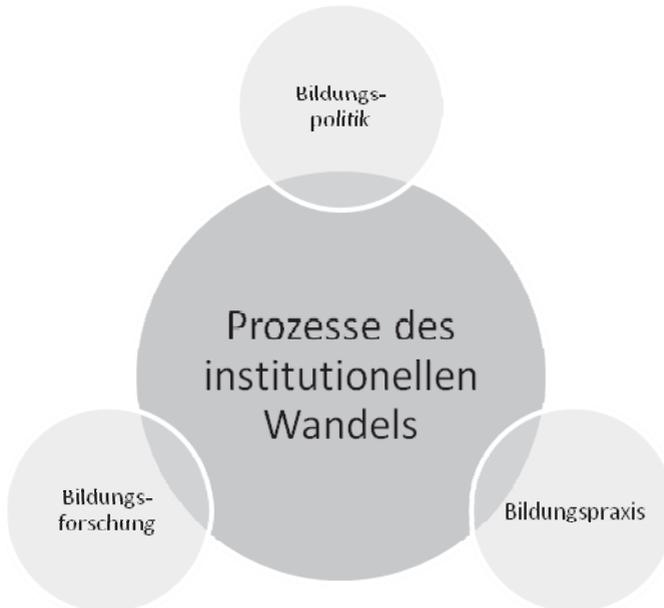


Abbildung 11: Handlungsebenen in komplexen Unterstützungsstrukturen

Institutionelle Suchprozesse innerhalb der reflexiven Institutionalisierung sind insofern als überorganisationales Beratungssystem zu gestalten, in dem die bildungspolitische Programmatik als Anlass übergreifender struktureller Selbstvergewisserung und Suchbewegungen aufgegriffen wird. Dem Wissenschaftssystem kommt hier eine vermittelnde Funktion zu, wobei es selber Bestandteil der Such- und Veränderungsprozesse ist.⁴³² Damit wird das Zusammenwirken von Bildungspraxis, Bildungsforschung und Politik konstitutiv.

430 Vgl. Prengel 2003; Heiner 1998.

431 Vgl. Schäffter 2005, S. 187.

432 Vgl. Schäffter/Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2007.

5.3.3 *Die Gestaltung von Veränderung im Zusammenwirken von Bildungspraxis, -forschung und -politik*

Bildungsforschung übernimmt die Aufgabe, kontextspezifische reflexive Suchbewegungen im institutionellen Wandel zu initiieren, zu gestalten und zu begleiten sowie unterschiedliche Reflexionsebenen miteinander zu verstricken, sodass einrichtungsübergreifende Prozesse sichtbar und kommuniziert werden können. In dieser Komplexität bedarf es eines institutionstheoretischen Forschungsansatzes, in dem

- die Ebenen pädagogischen Handelns abgebildet werden,
- die gesellschaftlichen Entwicklungen in ihrer generellen Unbestimmtheit als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit aufgegriffen werden sowie
- den Fragen der strukturellen Entgrenzung wie auch der intermediären Bedeutung struktureller Kopplung im Untersuchungsdesign Rechnung getragen wird.

Dafür ist ein passendes Forschungsdesign zu entwickeln, welches als Innovationsstrategie strukturelles Lernen ermöglicht und die Basis für koproduktive und dialogische Suchprozesse zwischen den verschiedenen Ebenen legt.

Die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und Perspektiven wird bisher hauptsächlich über Gestaltungsprojekte als Modellversuche realisiert. In entsprechenden bildungspolitisch initiierten Programmen, die zur Umgestaltung von Weiterbildung beitragen sollen, wird eine Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und wissenschaftlichen Forschungsmethoden mit zu gestaltender Bildungspraxis angestrebt. So sind von Modellprojekten seit 1971 vielfältige kreative Impulse im Bildungswesen ausgegangen.⁴³³ Sie werden meist als Gestaltungsprojekte konzipiert und traditionell als Instrument zur qualitativen Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis eingesetzt. Modellversuche sollen Veränderungen in Gang setzen, das Innovationspotenzial aktivieren und strukturbildende Prozesse initiieren. Das darauf bezogene Forschungsdesign erfordert insofern eine neue Struktur, als in Gestaltungsprojekten Veränderungsanforderungen und entstehende Innovationen als paradigmatische Neuorientierung bezüglich der zu gestaltenden Lernformen und zu entwickelnder reflexiver Praktiken erst im institutionalen Wandel erkennbar werden. Bildungspolitisch motivierter Entwicklungsprogramme sollten nach SCHÄFFTER dann

433 Vgl. den Vortrag von Dorothea Schemme „Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis“ auf dem Expertenworkshop 27./28.2.2006 innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (ABWF e.V.) im Teilprogramm „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWe) (unveröff. Ms.).

im Verlauf politischer Zielgenerierung als Aussteuerungsprozesse konstituiert werden, wobei eine institutionelle Suchbewegung als dialektischer Vermittlungsprozess zwischen „ordnungspolitischem Operationskreis“ und den Weiterbildungseinrichtungen im organisationspolitischen Operationskreis gestaltet bzw. beobachtbar wird⁴³⁴.

5.3.4 *KNW – ein Beispiel für ein gesamtgesellschaftliches Unterstützungssystem der reflexiven Institutionalisierung*

Abschließend soll zur exemplarischen Verdeutlichung das Konzept eines gesamtgesellschaftlich angelegten Unterstützungssystems vorgestellt werden. Als Beispiel dient das Forschungs- und Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ (KNW), konzipiert und durchgeführt von Ortfried SCHÄFFTER⁴³⁵ und Mitarbeiterinnen als Verbundprojekt zur Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Im Projekt wurden strukturelle Lernprozesse in der Verknüpfung von Forschen und Beraten als koproductive Formen der Wissensgenerierung, d. h. als gemeinsame Lernprozesse zwischen Wissenschaftlern, Wissenschaftlerinnen und Akteuren, Akteurinnen aus dem Praxisfeld realisiert.

Das Modellprojekt folgte in seinem Forschungsverständnis⁴³⁶ der Anforderung, zielgenerierende Suchprozesse als zieloffene und zielgenerierende Lernprozesse mit Akteuren aus dem Praxisfeld Weiterbildung zu ermöglichen und zur Initiierung von reflexiv angelegten Institutionalförmlichkeiten beizutragen. Die Gestaltung reflexiver Klärungsprozesse wurde somit zum integralen Bestandteil des Forschens. Zugleich wurde die Ausbildung und Anwendung pädagogischer Handlungskompetenz im Umgang mit reflexiven Praktiken im Praxisfeld unterstützt: Erst wenn Lehrende eigene Erfahrungen mit reflexiven Lernformen gesammelt haben, sind sie in der Lage, strukturelle Unterschiede auch auf Grundlage des impliziten Wissens zu erkennen. Der Erwerb von eigenen Erfahrungen mit reflexiven Lernformen gilt als hermeneutische Herausforderung und für die Funktions- und Leistungsbestimmung im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld als voraussetzungsvoll. Diesbezüglich ging es auch darum, der Anforderung einer komplexen dimensionalen Kommensurabilität im paradigmatischen Wandel zu entsprechen, damit auf einer phänomenologischen Erkenntnisebene, die als maßgeblich in wissensgenerierenden Prozessen hervorgehoben wurde, die strukturellen Dimensionen in einer bestehenden und sich entwickelnden Lernkultur nachvollzogen werden können.

434 Schäffter 2001, S. 123.

435 Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und Forschung“.

436 Vgl. Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2007; Schäffter 2006.

Für die Realisierung des Forschungs- und Gestaltungsprojekts wurden als gegenstandsadäquates Unterstützungskonzept ein mehrstufiges Konzept von Reflexionsräumen und ein didaktisches Modell koproduktiver und reflexiver Forschung entwickelt, das „Organisationsentwicklung als komplexe Wahrnehmung pädagogischer Organisation“ zum Gegenstand hatte. Das Konzept berücksichtigte somit den in offenen Entwicklungsprozessen geforderten Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma bereits im Forschungshandeln. Entsprechend sollte der bisher tradierten Objekt-Subjekt-Trennung in Forschungsprozessen durch eine Beteiligung der relevanten Partner entgegengewirkt werden.

KNW zwischen bildungspolitischer Programmatik und bildungspolitischen Innovationsstrategien

Das BMBF hatte als *politischer Auftraggeber* den Unterstützungsbedarf an der Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erlangung von Kompetenzen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens aufgegriffen und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds ein breit angelegtes Forschungs- und Entwicklungsprogramm zur Lernkultur und Kompetenzentwicklung ins Leben gerufen. Dieses Programm verfolgte die Entwicklung innovationsförderlicher Lernkulturen im Feld der beruflichen Bildung und die gleichzeitige Gewinnung neuer Erkenntnisse über gesellschaftsrelevante Zusammenhänge durch systematische Begleitung.⁴³⁷

Als *Programmgestalter* fungierte die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF), welche die bildungspolitischen Ziele konkretisierte. Im Vordergrund stand der Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen und komplexer Strategien als Voraussetzung für Transformation, als Motor für Innovation und Wettbewerbsfähigkeit, für die Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenzen und für den Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit.⁴³⁸

Die *Umsetzung* dieser Vorhaben sollte durch verschiedene Forschungs- und Gestaltungsprojekte, die unterschiedlichen Teilprogrammen zugeordnet waren, realisiert werden. Folgende Bereiche waren im Programm vertreten: Grundlagenforschung/Kompetenzmessung (GruFo), Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe), Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWe), Lernen im sozialen Umfeld (LisU) sowie Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA).

Das Forschungs- und Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ KNW gehörte dem *Teilprogramm* „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ *LiWe* an. In ihm wurde

437 Vgl. www.abwf.de (30.6.03).

438 Vgl. QUEM-Bulletin 5/2000 S. 1.

ein prozessbegleitendes Unterstützungsdesign entwickelt, das gleichermaßen die Unbestimmtheit der zu gestaltenden Such- und Veränderungsprozesse und die Vernetzung verschiedener Entwicklungsvorhaben zu berücksichtigen hatte. Der kooperative Austausch innerhalb und zwischen der ordnungspolitischen Ebene, der Ebene der Forschung und der Bildungspraxis erfolgte im Teilprogramm LiWe innerhalb unterschiedlicher Kommunikationsformen, mit denen der Erkenntnisrahmen für den institutionellen Wandel zu gestalten war: Treffen der wissenschaftlichen Begleitung, Tagungen, Workshops und Veröffentlichungen.

Den *wissenschaftlichen Begleitungen* der verschiedenen Modellprojekte kam die Aufgabe zu, entsprechend den Programmzielen reflexive Entwicklung zu fördern und die Funktions- und Leistungsverschiebungen mit dem Praxisfeld exemplarisch auszudeuten und zu präzisieren sowie auf der Ebene des Gesamtprogramms Tendenzen in den entstehenden Institutionalisierungsvarianten und gemeinsame Kernthemen zu kommunizieren und aufeinander zu beziehen. Dafür galt es, das methodische und theoretische Design für die Entwicklung und Erprobung innovativer Unterstützungsstrukturen unter Berücksichtigung handlungs- und anwendungsorientierter Forschungsansätze und unter Einbezug oben genannter reflexiver Verfahren und entsprechender Referenztheorien in der Verbindung von Forschung, Begleitung und Gestaltung weiterzuentwickeln.

Im Forschungs- und Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ (KNW) sollte konzeptionell der Anschluss an das Feld der Erwachsenenbildung über *Innovationsberater* hergestellt werden. Die beteiligten Innovationsberater kamen aus verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern, in denen sie bereits als Lehrende oder als Beratende tätig waren. Als Innovationsberater übernahmen sie die Aufgabe, Weiterbildungseinrichtungen Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen, in denen ihre Selbstkonzepte als Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Lernunterstützung und Organisation selbst zum Lerngegenstand wurden. Dabei konnten gleichzeitig die Ziele und Dimensionen von Weiterbildung im paradigmatischen Wandel in den Blick kommen und ggf. neu bestimmt werden.

In diesen reflexiven Lernprozessen sollten basale Entwicklungsverläufe erkennbar und in ihrem reflexiven Bezug aktiv gestaltbar werden. Durch die Gestaltung des Forschungs- und Gestaltungsprojekts als Netzwerk konnten verschiedene Entwicklungstendenzen und strukturelle Widerstände, die auf der Ebene der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen stattfanden und beobachtbar wurden, erst in ihrer Gesamtheit und als komplexe Themen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen sichtbar sowie als Anforderung einer paradigmatischen Neuorientierung herausgestellt werden.

Reflexive Institutionalisierung

Abbildung 12 zeigt das „Kompetenznetzwerk zur Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ als Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ in seiner Verknüpfung von Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis.

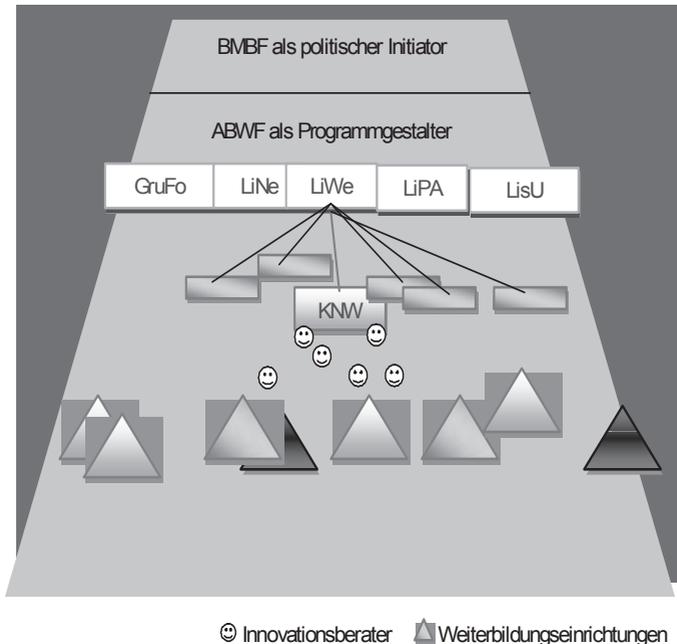


Abbildung 12: KNW als Modellprojekt im Teilprogramm LiWe

Als Unterstützungssystem entwarf die wissenschaftliche Begleitung ein mehrstufiges Reflexionskonzept, in dem gemeinsame Erfahrungsräume für strukturelles Lernens gestaltet und auf *unterschiedlichen Abstraktionsebenen* die Bearbeitung und Deutung des gesellschaftlichen Strukturwandels erfolgen sollte.⁴³⁹ Das KNW stellte sich damit dem Selbstanspruch, ein Lernsystem als Variante reflexiver Lernkultur zu etablieren, in dem interkulturelle Verständigung über paradigmatische Veränderungen unter Herausbildung einer dimensional Komensurabilität möglich wird. Im Modellprojekt wurden entsprechend strukturbildende und struktureflexive Prozesse konzipiert und durchgeführt.

439 Vgl. Schäffter/Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2007 und Schäffter/Götz/Hartmann/Hoffmann/Weber 2003.

1) Das KNW als Musterbeispiel paradigmatischen Lernens

Im Modellprojekt konzipierten und realisierten die Innovationsberater jeweils ein eigenes Beratungsvorhaben als Lernprojekt entlang einer Akquise-, Kontrakt- und Analysephase in einer Weiterbildungseinrichtung. Die Eingrenzung auf die Kontrakt- und Analysephase hatte zweierlei Funktion:

Sie hatte zunächst die wichtige Aufgabe, den *Beratungsprozess zu entschleunigen*. Weiterhin sollte damit einer *Überforderung der Innovationsberater entgegengewirkt* werden: Oft werden an Berater der Wunsch und die Erwartung nach schnellen Lösungen herangetragen; die Klienten möchten in Beratungssituationen von den Beratern eine Empfehlung oder einen Rat erhalten, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten oder was sie verändern sollten. Zudem müssen sich die zu Beratenden dann nicht mit sich als Person oder Organisation auseinandersetzen und haben überdies den Vorteil: Stellt sich die empfohlene Handlungsmöglichkeit als unbefriedigend heraus, können die Beratenden dafür verantwortlich gemacht werden.⁴⁴⁰ Schnelle Lösungen bergen so die Gefahr einer vorschnellen Instrumentalisierung der Beratenden im Weiterbildungssystem in sich.

In der Kontrakt- und Analysephase sollen und können die Berater und die Organisationsmitglieder vorerst gegenseitig Vertrauen zueinander entwickeln. Im KNW wurde in dieser Phase darauf fokussiert, dass die *strukturellen Ausgangsbedingungen* in den Weiterbildungseinrichtungen *gemeinsam erarbeitet* und mit den hervorgebrachten Problemdefinitionen in Verbindung gesetzt werden und dass der Beratungsprozess *als zieloffene Transformation* gestaltet wird. Weiterführende Angebote zur Strukturentwicklung konnten die Innovationsberater dann entsprechend den eigenen Möglichkeiten entwickeln und anbieten.

In den Treffen der wissenschaftlichen Begleitung mit den Innovationsberater im KNW konnten die Innovationsberater vorerst reflexive Lernformen und erwachsenenpädagogische Analysemodelle für die Struktur- und Prozessanalysen in den Beratungsprojekten kennenlernen und so notwendiges Handlungswissen sowie Kompetenzen in der Handhabung reflexiver Praktiken erwerben oder vertiefen. Es wurde als wichtig angesehen, dass die Innovationsberater vorerst ihre eigenen Identitätskonzepte, die sie mit dem Beratungshandeln verbinden, reflektierend klären, sich mit Fragen zu ihrer Rolle, zu den Beziehungen und notwendigen Interaktionen in den zu gestaltenden reflexiven Unterstützungsstrukturen auseinandersetzen und dabei selber neue Perspektiven erkennen können.

Gleichzeitig ging es im KNW um eine gemeinsame reflexive Klärung der Strukturen, Prozesse und Handlungsspielräume, die in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern der Beratungsprojekte sichtbar wurden. Die

440 Vgl. Haubl 2008, S. 8.

Erlebnisse und Erfahrungen, die die Innovationsberater in ihren Beratungskontexten gesammelt haben, wurden dabei zum Ausgangspunkt einer zweiten reflexiven Bearbeitung innerhalb des mehrstufigen Konzepts von Reflexionsräumen: Sie stellt eine reflektierende Beobachtung zweiter Ordnung dar. Die jeweiligen Beratungsprozesse zwischen den Innovationsberatern und Weiterbildungseinrichtungen wurden zum Lerngegenstand erhoben. Die Fragen und Problemsichten konnten in Fallbesprechungen unter Heranziehung der Methode der kollegialen Beratung bearbeitet werden. Fragen und Irritationen, die bei den Innovationsberater innerhalb ihrer Beratungen auftraten, wurden analysiert, bezogen auf die jeweiligen Beratungsverhältnisse, die darin erkennbar werdenden Interaktionen und Widerstände. Dabei wurden sowohl kontextspezifische Themen der Weiterbildungseinrichtung im Wechselverhältnis zu den erkennbaren Erwartungs- und organisationalen Strukturen als auch übergreifende Strukturprobleme des institutionellen Wandels herausgearbeitet. Die in den Fallanalysen erarbeiteten Deutungen konnten anschließend dem Praxisfeld als Intervention zur Verfügung gestellt werden.

2) Metaperspektiven als semantische Verweisungsstrukturen im KNW

Die wissenschaftliche Begleitung stellte für die reflexiven Klärungsprozesse Analysemodelle zur Verfügung, anhand derer die Konstitutionsbedingungen und intermediären Funktions- und Leistungsbeschreibungen in zu unterstützenden Lernprozessen erkennbar werden und aus denen wiederum Veränderungen in den erwachsenenpädagogischen Praxisfeldern abgeleitet und entwickelt werden können. Die daraus entwickelten Strukturanalysen ermöglichen die Klärung von Ausgangslagen, Lernformen und Strukturen in den Weiterbildungskontexten.⁴⁴¹

Die Analyseinstrumente fördern die Herausbildung eines institutionstheoretischen Verständnisses von pädagogischer Organisation und die Entwicklung einer Metaperspektive als Voraussetzung zum Erkennen der strukturellen Unterschiede in Lehr-Lern-Prozessen. Beides wird zur Grundlage bzw. ermöglicht erst eine angemessene Gestaltung organisationalen Lernens.

Die Analyseinstrumente stehen im Beratungsprozess als Strukturanalysen und Deutungsangebote zur Verfügung und fördern die komplexe Wahrnehmung pädagogischer Organisation als Zusammenspiel gesellschaftlicher Bildungsaufträge, politisch legitimierter Bedarfslagen und lebensweltlicher Fundierung. Die Strukturanalysen tragen zugleich zur Komplexitätsreduktion bei, indem sie durch ihre klare Eingrenzung auf strukturelle Unterschiede in pädagogischen Organisationsformen einen ausreichenden Abstand zur alltäg-

441 Vgl. Schäffter 2001. Den Rahmen für das Erkennen von pädagogischen Veränderungsdimensionen bildete ein spezifischer Ansatz pädagogischer Organisationsberatung, den Schäffter entwickelte und der einem institutionstheoretischen Verständnis folgt.

lichen Praxis herstellen. Auf der Basis der angebotenen Differenzierungsmöglichkeiten kann zum einen die konkrete Weiterbildungspraxis in ihren spezifischen Bedingungen abgebildet werden; zum anderen werden durch neutrale Vergleiche und Unterscheidungen auf einer Metaebene strukturelle Zusammenhänge zwischen den Ausgangsbedingungen pädagogischer Praxis und den angestrebten Zielen erkennbar, ohne dass vorschnell angstauslösende Veränderungsstrategien erarbeitet oder toleriert werden müssten.

Im Projektverlauf war vorgesehen, dass die Innovationsberater entlang den Strukturanalysen die Klärungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen unterstützen. So können die Beratenden das Spektrum ihrer didaktischen Kontexte bis zu den jeweiligen Leistungs- und Funktionsbestimmungen in verschiedenen Weiterbildungskontexten wahrnehmen und beschreiben. Die jeweils zugrunde liegenden Theorien, das Alltagswissen und die spezifischen Erfahrungen der zu Beratenden werden als semantische Zuschreibungen und handlungsleitende Strukturen sichtbar und können an dieser Stelle auch hinterfragt werden. Das Herausstellen der strukturellen Unterschiede bezogen auf zu gestaltende reflexive und reproduktive Lehr- und Lern-Prozesse und die daraus erkennbaren Veränderungsanforderungen im gesellschaftlichen Wandel schließen dann die Wahrnehmung für intermediäre Funktionsverschiebungen ein.

3) Semantische Objektivierung durch Modellbildung

Indem die Innovationsberater strukturelles Lernen als sinnerschließende Lernform in ihren praktischen Beratungsvorhaben in den Weiterbildungseinrichtungen praktizierten, standen sie in der Rolle von Multiplikatoren, durch die strukturelles Lernen für Lehrende gleichzeitig erfahrbar wird.

In den Beratungsvorhaben ging es um die Herausbildung eines interkulturellen erwachsenenpädagogischen Blicks entlang einem differenzierten pädagogischen Organisationsverständnis als Orientierungsrahmen. Aus ihm können erwachsenenpädagogische Strukturdimensionen neu erschlossen und schließlich zwischen verschiedenen Lernformen und Lehr-Lern-Praktiken unterschieden werden; künftig können die Praktiken und Lernformen situationsgerecht angewendet und gestaltet werden. Die Beratungen stehen dabei als exemplarisches Modell für die Entwicklung reflexiver Lernformen in zielgenerierenden Suchprozessen in Veränderungssituationen und können zur Modellbildung in Weiterbildungseinrichtungen beitragen. Letztlich geht es um die Übertragung der disziplinären Matrix auf zu gestaltende Lernprozesse zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen, sodass sich in der Folge neue Formen der Lernbegleitung und Lernunterstützung entwickeln und ausdifferenzieren können. Damit kann das KNW zugleich zur Struktur- bildung reflexiver Verfahren in pädagogischen Handlungsfeldern beitragen.

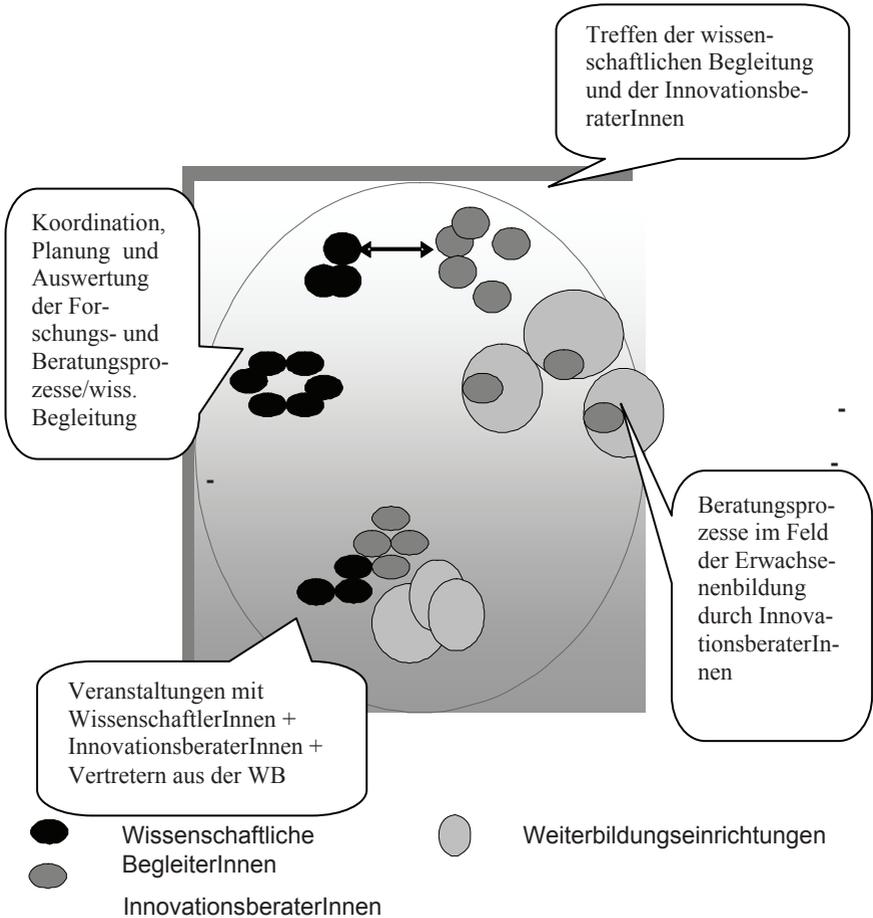


Abbildung 13: Strukturen im KNW

5.3.5 Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung von komplexen Unterstützungsstrukturen im Strukturwandel

In der nun anschließenden Problemexploration sollen Möglichkeiten und Grenzen von komplexen Unterstützungssystemen aufgezeigt werden. Sie beziehen sich auf die strukturellen Themen, wie sie in der Gestaltung und

Umsetzung des Unterstützungssystems „Kompetenznetzwerk“ auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitung erfahrbar wurden.

Das KNW wurde mit jener Gleichzeitigkeit verschiedener und komplexer Veränderungsanforderungen konfrontiert, wie sie allgemein für die Schaffung reflexiver Kulturen herausgestellt wurden. Sie betreffen die gleichzeitige Entwicklung von Lernkulturen, Beratungskulturen und Forschungskulturen in und zwischen den unterschiedlichen Handlungsebenen. Sowohl Politiker, Wissenschaftler und Innovationsberater als auch Weiterbildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende sind dabei jeweils selber Teil der Veränderungsprozesse, indem sie sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel wechselseitig beeinflussen. Sie stehen so in einem doppelt *reflexiven Wechselverhältnis* zueinander.⁴⁴² In diesem Verständnis haben Unterstützungssysteme verschränkte und kooperative Such- und Verstehensprozesse zu gewährleisten, in denen sich alle als Beteiligte und Betroffene erleben und sich mit dem strukturellen Wandel, struktureller Entgrenzung und der intermediären Bedeutung der zu gestaltenden Lern-, Beratungs- oder Forschungsprozesse auseinandersetzen können.

Die beteiligten Wissenschaftler im beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ standen sowohl auf der Programm- wie auch auf der Projektebene vor der Aufgabe, Fragen der reflexiven Institutionalisierung als Mitvollzug strukturellen Lernens auch als eigene Strukturfindungsprobleme zu klären. SCHÄFFTER bezeichnet dieses Phänomen als „doppelte Hermeneutik“, wobei interkulturelle Verständigung in und zwischen den Handlungsebenen notwendig wird.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet und auf den sie intervenierend einwirkt.⁴⁴³

Im Modellprojekt „Kompetenznetzwerk“ wurde dahingehend ein Forschungs- und Beratungsansatz als Muster strukturellen Lernens und Forschens in strukturellen Veränderungsprozessen konzipiert und umgesetzt, in denen die Beteiligten (Wissenschaftler, Innovationsberater, Weiterbildungseinrichtungen) mit dem paradigmatischen Wandel bzw. mit paradigmatischer Vielfalt konfrontiert wurden und in denen strukturreflexive und strukturbildende Prozesse ineinandergreifen sollten.

Das KNW stand so für eine konkrete wissenschaftliche Lösung eines reflexiv orientierten Forschungs- und Beratungssystems in gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Hierbei standen die Fragen der Selbstreflexion und der dialogischen interkulturellen Verständigung im Mittelpunkt.

442 Vgl. Kuhn 2003, S. 54.

443 Schächter 2006.

Gleichzeitig bestand die Notwendigkeit, entlang einer Sozialtheorie des Lernens Metatheorien zu begründen, anhand derer die Lernprozesse in Veränderungssituationen abgebildet und durch welche die Forschungsverfahren erst bewusst weiterentwickelt werden können bzw. normative Orientierung möglich wird.⁴⁴⁴ Im Sinne der Theorie des Paradigmenwechsels bestand das Ziel im Erreichen einer dimensional-kommensurablen Verständlichkeit von Verstehenshorizonten, die ein Verständnis und eine Verständigung zwischen unterschiedlichen Paradigmen ermöglicht.

In die Gestaltung des KNW floss so die Verständigung über ein passendes Forschungsparadigma und ein Hervorbringen wissenschaftlicher Begründungszusammenhänge für ein integratives Konzept von Forschen, Beraten und Gestalten ein. Dabei bildeten die Erfahrungen und Erkenntnisse, welche die Wissenschaftler, Innovationsberater und Praktiker im Verlauf des Projekts mit dem Forschungskonzept sammeln konnten, erst die Grundlage für ein Verständnis des reflexiven institutionstheoretischen Forschungsansatzes selbst: Bedeutungshorizonte und Sinnverschiebungen, die innerhalb eines paradigmatischen Wandels von Lern- und Forschungskulturen stattfinden, können nicht aus einer Beobachtungsperspektive im Sinne der semantischen Denkform nachvollzogen werden; sie sind vielmehr über phänomenologische Zugänge erschließbar.

Bei der Verständigung über das Forschungsdesign wurde sichtbar: Unterschiedliche Deutungen von Zielen und Anwendungsmöglichkeiten der Reflexionsinstrumente und Verfahren im zu gestaltenden Unterstützungssystem rührten teilweise von füreinander inkommensurablen Verstehenskontexten her; der Paradigmenwechsel konnte von den Beteiligten selber noch nicht hinreichend mitvollzogen werden.⁴⁴⁵ So standen Fragen im Raum, wie konkret mit dem erzählten Material und den Deutungen der Innovationsberater umzugehen sei, wie man sich von Supervision als Beratungskontext abgrenzt und wie man den Forschungscharakter besser hervorheben kann oder wie viel Wissensvermittlung stattfinden darf, ohne wieder ins Qualifizierungskonzept zurückzufallen. Da die sichtbar werdenden Grenzen in der Realisierung des reflexiven Forschungskonzepts nicht aus dem eigenen Horizont hinreichend bestimmbar sind – wie auch die unterschiedlichen forschungsleitenden Paradigmen gleichfalls nicht nach formallogischen Algorithmen verglichen und bewertet werden können⁴⁴⁶ –, kam es zu Irritationen. In deren Folge trat ein, was ROSA treffend formuliert, nämlich, dass „die wahre Bedeutung dessen, was die Akteure tun, missverstanden werden könne“⁴⁴⁷.

444 Vgl. Rosa 2003, S. 47ff.

445 Vgl. Schäffter 2005, S. 198.

446 Vgl. Rosa 2003, S. 51, 78.

447 Ebenda, S. 62.

Das Infragestellen der Standards der traditionellen Forschungspraktiken wird teilweise als Orientierungsverlust wahrgenommen. Der Verlust führt dazu, dass auf bekannte Handlungsstrategien zurückgegriffen wird, um dadurch alte Sicherheiten zurückzugewinnen – selbst wenn diese nicht mehr passen. Orientierungsverlust verursacht nach ROSA darüber hinaus regelmäßig gruppenspezifische Prozesse, verändert psychische Dispositionen und kann mit massiven Kommunikationsstörungen einhergehen.⁴⁴⁸ Widerstände und Spannungen, Störungen, Konflikte oder Ängste, die zum Teil als gruppenspezifische Störungen und ungerichtete Handlungsfolgen sichtbar werden, gehören zu Begleiterscheinungen in Veränderungsprozessen.

In Phasen, in denen ein Paradigmenwechsel kreativ mitvollzogen werden soll, gilt es, innovativ handlungsfähig zu werden, und das heißt: sich mit Neuem und Unerwartetem sowie den daraus resultierenden Störungen als Symptomen des strukturellen Wandels produktiv auseinanderzusetzen, ohne dass dafür auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitungen naturgemäß ein ausreichendes Handlungsrepertoire vorhanden wäre.

Wenn die „unsichtbaren Grenzen“ des dominanten Paradigmas aber nicht wenigstens erahnbar werden, droht die Gefahr, dass sie sich unreflektiert immer weiter verselbständigen,⁴⁴⁹

oder es ist, wie anhand der Entwicklung entlang dem Qualifizierungsparadigma in Weiterbildungsveranstaltungen beschrieben wurde, mit erheblichem Wirkungsverlust zu rechnen.

Die Erfahrungen im KNW wiederum bringen erst in ihrer Verarbeitung die Methodologie eines reflexiven Forschungsansatzes hervor bzw. lassen die disziplinäre Matrix erkennbar werden. Die dazu notwendigen Rahmenbedingungen müssen auf interkulturelle Verständigung ausgerichtet sein. Sie wurden im Modellprojekt angestrebt und sind auf der Ebene des wissenschaftlichen Austausches und in der Spannungslage zwischen Programm- und Projektebene dahingehend weiterzuentwickeln, dass Störungen auch als interkulturelle Differenzen erkannt und aus einer neutralen Perspektive bearbeitet werden können. Forschung wäre dann als hermeneutischer Prozess

- nach innen, als Verständigung und Vergewisserung über das Forschungsdesign und die dazugehörige Methodologie, und
- nach außen, als Unterstützungssystem für zieloffene Suchprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern

zu gestalten, und gleichzeitig wären diese beiden Ebenen reflexiv aufeinander zu beziehen.

448 Vgl. ebenda, S. 52.

449 Ebenda, S. 78.

Im Wechsel vom Beobachtungsparadigma, in dem semantische Zuschreibungen auf der Grundlage von Interpretationen erschlossen werden, zum „Verstehensparadigma“, das auf Wahrnehmung und interkultureller Verständigung basiert, muss sich die wissenschaftliche Gemeinschaft ihrer Grundlagen rückversichern, bzw., so Schäffter, „stellt sich die eingeschliffene Orientierung am traditionellen Forschungsparadigma in Frage“⁴⁵⁰. Eine Frage, die sich gleichfalls aus den Erfahrungen im KNW herauskristallisierte, war: Wie kann es zukünftig gelingen, für die unterschiedlichen Akteursgruppen, einschließlich der Ebene der Wissenschaftler, den förderlichen Rahmen so weiterzuentwickeln, dass die Widerstände in ihren vielfältigen Formen, die unintendierten Handlungsfolgen oder wahrgenommener Wirkungsverlust als Lernanlässe aufgegriffen werden – sowohl auf der Programm- als auch Projektebene – und dass diese in ihrer phänomenalen Struktur produktiv bearbeitbar werden?

In der Konsequenz muss die wissenschaftliche Gemeinschaft ihrerseits reflexive Formen der Verständigung finden, in denen sie sich, aus einer „Teilnehmerperspektive“ im Transformationsprozess, auf die Dynamik und Komplexität der Veränderungen ein- und irritieren lässt. Wiederum geht es um interkulturelle Verständigung, innerhalb derer die wissenschaftliche Gemeinschaft sich mit den eigenen Grundüberzeugungen, Werten und Zuschreibungen und ihrer Verortung in jeweiligen Scientific Communities, sowie mit anderen Perspektiven bzw. differenten Bedeutungshorizonten reflexiv auseinandersetzt. Diese Perspektiven und Bedeutungen generieren als kognitive und normative soziale Dispositionen erst bestimmte Probleme, lassen bestimmte Fragestellungen zu und konstituieren die Regeln, Verfahren und Praktiken im wissenschaftlichen Feld.⁴⁵¹ Abermals läuft dieser Verständigungsprozess hinaus auf eine Klärung des Funktions- und Leistungsverständnisses und der anstehenden Entwicklungsoptionen im paradigmatischen Wandel.

Der Anspruch, das dafür erforderliche Forschungsdesign reflektierend weiterzuentwickeln und zu konstituieren, bedarf der Vervollständigung des Reflexionsstufenkonzepts auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitung bei gleichzeitiger Erarbeitung eines theoretischen Metakonzepts, von dem aus die unterschiedlichen Strukturen der Forschungspraktiken skizziert und bewertet werden können. Es ist davon auszugehen, dass hierbei „Theoriebildung und politisch-soziale Praxis in einem unauflöselichen Wechselbezug stehen, in dem Theorien selbst Bestandteil der kulturellen Wirklichkeit sind“⁴⁵².

450 Schäffter 2005, S. 197.

451 Vgl. Rosa 2003, S. 49.

452 Rosa (1995, S. 69) bezieht sich hier auf Taylor, C. (1983), „Political theory and practice“, in: C. Lloyd (Hrsg): Social theory and political practice, Oxford, S. 61–86; D. Miller/L.

Das Forschungsdesign hat zu berücksichtigen, dass Veränderungen als kontinuierliche Lernprozesse in ihrem flexiblen und erfahrungsoffenen Prozesscharakter angesehen werden. Diese Prozesse setzen „lernbereite Erwartungsstrukturen“ als die „stabilen Strukturen“ voraus, Umwege und Sackgassen gehören dazu, Unsicherheiten sollten als Herausforderung anerkannt bzw. als notwendige Begleiterscheinung thematisiert werden und Kontrollillusionen aufgegeben werden. Dem systemtheoretischen Ansatz folgend, können die Probleme oder Grenzen, die sich aus der Konzeption und Durchführung des Forschungsdesigns auf der Programm- und Projektebene herauskristallisiert haben, als Übertragungsphänomene wahrgenommen werden. Sie spiegeln als Strukturanalogien die strukturellen Grenzen innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesses wider. Erst wenn diese als Innovationshemmnisse ausgedeutet und als gesamtgesellschaftliche Themen des gesellschaftlichen Wandels in ihrer komplexen Dynamik diskursiv aufeinander bezogen werden, sind sie für eine innovative Bearbeitung zugänglich.

Es kann davon ausgegangen werden, dass gesamtgesellschaftliche Unterstützungsstrukturen, die dreierlei ermöglichen sollen, und zwar

- zielgenerierende Suchprozesse im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld,
- eine Auseinandersetzung über die Konstitution sowie das Funktions- und Leistungsverständnis und
- diesbezügliche Veränderungen auf der Basis interkultureller Verständigung über mehrere Handlungsebenen hinweg,

auf größere Entwicklungszeiten hin angelegt sein müssen und dass sie verschiedene Dynamiken sowie komplexe Prozesse zu berücksichtigen haben. So müssen Gestaltungsprojekte, die auf eine *Projektlaufzeit* von wenigen Jahren hin angelegt sind, bereits an entwicklungstheoretische und so auch praktische Grenzen stoßen. Der Aufbau von auf Dauer angelegten reflexiven Lernstrukturen ist an eine kulturelle Entwicklung gekoppelt, die in ihrer Komplexität nicht an Projektlaufzeiten gebunden ist. Veränderungsprozesse sind durch komplizierte Dynamiken gekennzeichnet. Oftmals führt steigender Veränderungsdruck, wie er zunehmend wahrgenommen wird, sogar zu einer steigenden Beharrlichkeit und Reaktanz.⁴⁵³ Außerdem sind Veränderungsprozesse nie interessenneutral, bzw. es gibt keine selbstverständliche Interessenkonvergenz. Haben sich die Beteiligten einmal auf eine Analysephase eingelassen und Veränderungsbereitschaft bekundet, so droht – insbesondere bei vorzeitigem oder schnellem Abbruch, der in kurzen Projektlaufzeiten pro-

Siedentop (1983), *The nature of political theory*, Oxford; und T. Ball (1988), *Transforming political and critical conceptual history*, Oxford/New York.

453 Vgl. Haubl 2008, S. 10.

Reflexive Institutionalisierung

grammiert ist – dieser Abbruch einherzugehen mit Misstrauen, Abwehr und Enttäuschung gegenüber dem investierten Engagement. Diese Dispositionen werden dann zukünftigen Aktivitäten, die auf eine Beteiligung an Weiterentwicklungsmaßnahmen hinauslaufen, im Wege stehen, denn

nach einer solchen Erfahrung können die Beteiligten nicht zu der Situation vor dem in Gang gesetzten Veränderungsprozess zurück. Ein eingestellter Veränderungsprozess verschlechtert meistens die Situation.⁴⁵⁴

In der Kürze der oft anvisierten Projektlaufzeiten liegt immer wieder die Gefahr, dass die innovativen Impulse nicht gewinnbringend verankert werden können. Deshalb sollte schon in der Projektanlage berücksichtigt werden, dass die Erfahrungen, die aus Gestaltungsprojekten hervorgehen, nicht verlorengelassen, sondern entsprechend aufgegriffen werden können, und dass sich eine nachhaltige, ausdifferenzierte reflexive Netzwerkstruktur entwickeln kann

454 Ebenda.

6 Eine Kultur strukturellen Lernens – Ausblicke

So wie der gesellschaftliche Strukturwandel als institutionelle Herausforderung eines kreativen Umgangs mit offenen Veränderungsprozessen nicht infrage zu stellen ist, so deutlich konnten auch die Grenzen gegenwärtig bestehender theoretischer und praktischer Lehr- und Lernkonzepte aufgezeigt werden: In ihnen werden sowohl der zieloffene Charakter als auch die sozialen Dimensionen notwendiger Lernprozesse vielfach nicht abgebildet. Diese Grenzen wurden in der Arbeit als Passungsprobleme und als wahrgenommener Wirkungsverlust beschrieben. Erst in reflexiven Lernkulturen können Lernprozesse, die Selbstorganisation und Wissensmanagement ermöglichen, als angemessene Lernformen in Veränderungssituationen adäquat umgesetzt werden. Dafür gilt es, Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Wissensstrukturen zu verstehen ebenso wie die Prozesse des Wissenstransfers und der Wissensumwandlung als der Erzeugung neuen Wissens. In der Auseinandersetzung mit Fragen des Lernens im gesellschaftlichen Strukturwandel wurde somit die Notwendigkeit reflexiver Praktiken des Lehrens und Lernens begründbar:

- Sie ermöglichen Suchbewegung oder Selbstvergewisserung in Form reflexiver Selbstaufklärung und Systemreflexion.
- Sie werden als Prozesse des Wahrnehmens und Deutens und in ihrer Gestaltungsfunktion beschrieben, die auf einer Beobachtung zweiter Ordnung basieren.
- In reflexiven Praktiken wird die Herausbildung eines handlungspraktischen wie auch eines diskursiven Bewusstseins möglich.
- In ihnen wird das kulturelle mit dem subjektiven Wissen in Beziehung gesetzt sowie in seiner Prozesshaftigkeit und seinem rekursiven Einfluss auf Sinn- bzw. Bedeutungsbildung beobachtet, analysiert und neu hervorgebracht.
- Sie setzen lernbereite Erwartungsstrukturen voraus, in denen „Nichtwissen“ zum Ausgangspunkt wird.
- Sie beruhen auf einer phänomenologischen Erkenntnisebene, auf der Erfahrungen der Beteiligten als semantische Größen in den Erkenntnisprozess einfließen.

Entlang der ausführlichen Darstellung der Kriterien einer reflexiven Lernkultur auf Grundlage einer theoretischen und praxisfeldbezogenen Gegenstandsbestimmung wurde gleichzeitig sichtbar: Fragen des sozialen Lernens bedürfen einer Sozialtheorie des Lernens, die auf sozial- und kulturtheoretischen Ansätzen beruht. Diese Sozialtheorie soll die Dimensionen eines institutionellen Wandels abbilden, der mit der Herausbildung reflexiver Praktiken und entsprechender Handlungsfelder einhergeht.

In diesem Zusammenhang wurden Notwendigkeit und Inhalte eines diesbezüglichen Paradigmenwechsel herausgestellt, der mit strukturbildenden und strukturrekonstruierenden Lernprozessen einhergeht. Prozesse einer reflexiven Institutionalisierung sind durch den Paradigmenwechsel von einer reproduktiven zu einer reflexiven Lernkultur gekennzeichnet, die mit neuen Selbstkonzepten, Werten und sozialen Praktiken verbunden ist.

Erst wenn reflexive Lernunterstützung von Unternehmen als erwartbare Dienstleistung von Weiterbildungseinrichtungen angefragt wird und wenn von den Unternehmen entsprechende Unterstützungsleistungen selbstverständlich angeboten werden, kann davon ausgegangen werden, dass sich im gesellschaftlichen Verständnis die Erwartungsstrukturen verschoben haben, wie und wofür Lernprozesse organisiert werden. Und erst dann kann angenommen werden, dass ein entsprechender Funktionswandel stattgefunden hat – was in letzter Konsequenz eine Veränderung der Bedeutung von „Lernen“ in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bedeutet.

Wir bekommen es also in den gegenwärtigen Transformationen mit einem hermeneutischen Problem zu tun, da die paradigmatischen Veränderungen nicht aus den bestehenden Wirklichkeitsmodellen abgeleitet werden können. Dies gilt für alle hier vorgestellten pädagogischen Handlungsebenen: die Ebene der Weiterbildungseinrichtungen, die Zielgruppen von Weiterbildung – hier anhand von Klein- und Mittelständigen Unternehmen dargestellt – wie auch für Politik und Wissenschaft. Die hervorstechende Frage war demnach: „How to prepare for the paradigm change?“

Diesbezüglich wurde die Auffassung vertreten, dass der Paradigmenwechsel selber zum Feld strukturellen Lernens avancieren muss: Strukturelles Lernen setzt ein Metakonzept voraus, auf dessen Hintergrund erst die Lernkulturen in ihren semantischen Verweisungsbeziehungen beschreibbar werden, ebenso wie es reflexive Lernformen voraussetzt, in denen die Lernkulturen in ihren semantischen Verweisungsbeziehungen sichtbar und bestehende Lehr- und Lernkonzepte in ihrer Funktionalität und in ihren Grenzen hinterfragt werden können. Reflexive Lernformen kommen in intermediären Unterstützungsstrukturen zum Tragen, die auf eine interkulturelle Verständigung ausgerichtet sind und koproduktive Suchprozesse im Strukturwandel ermöglichen. Dabei trat eine Paradoxie hervor: Reflexive Praktiken als strukturelles Lernen werden einerseits als Voraussetzung einer reflexiven Institutionalisierung angesehen; andererseits bilden sich diese Praktiken und entsprechenden Handlungsfelder erst in strukturellen Lernprozessen heraus.

Wird der gesellschaftliche Strukturwandel von den Initiatoren politisch motivierter Entwicklungsprojekte nicht in seinen Anforderungen hinreichend als Anlass zur Gestaltung struktureller Lernprozesse verstanden, besteht die Gefahr, dass traditionelle erwachsenenpädagogische Organisationsstrukturen in den Veränderungsprozessen determinierend bleiben; dann können sich lediglich strukturkompatible Veränderungsprozesse entfalten. Diese Arbeit

wollte entsprechend aufmerksam machen auf die damit einhergehenden Wirksamkeitsgrenzen und auf den Widerspruch, der in einem Bemühen um externe Zielvorgaben in offenen Entwicklungsprozessen liegt.

Der kulturelle Wandel ist zudem komplexen Dynamiken unterworfen: Er ist verbunden mit hochvariablen und sich stetig ändernden Bedingungen, die durch Wechselwirkung, Überlagerung und Ungleichzeitigkeit geprägt sind. Veränderungsprozesse gehen mit Unsicherheit einher, wirken sich auf Machtverhältnisse und psychische Dispositionen aus und erzeugen unintendierte Handlungsfolgen, die nur aus einer übergreifenden Perspektive erkennbar werden. Das gibt Anlass zu einer kritischen Perspektive darauf, unter welchen Bedingungen reflexive Lernkulturen sich kurzfristig entwickeln können. Sicher sind bereits in vielen erwachsenenpädagogischen Bereichen entsprechende Ansätze erkennbar. Es kann aber noch nicht die Rede sein von einer Etablierung einer reflexiven Kultur, wie sie z. B. in sozialpädagogischen Handlungsfeldern sichtbar voranschreitet.

Gemäß dem Charakter der „generellen Unbestimmtheit“ gesellschaftlicher Entwicklung werden wir sehen, welche Prozesse entstehen und sich entfalten können. Letztlich hängt das davon ab, wie sich zukünftig die Akteure und Akteurinnen der verschiedenen Handlungsfelder zueinander in Beziehung setzen, wie sich die organisationalen Strukturen und Kompetenzen für einen Umgang mit offenen Veränderungsprozessen entwickeln und wie dabei die verschiedenen Veränderungsprozesse in ihrem basalen, strategischen und reflexiven Charakter in zunehmender Komplexität miteinander verschränkt werden können.

Vermutlich wird es langfristig nur die Alternative einer Lernkultur geben, in der reflexive und reproduktive Lernprozesse sinnvoll aufeinander bezogen werden; allerdings setzt sie Veränderungs- und damit auch Verunsicherungsbereitschaft in den verschiedenen Handlungsfeldern voraus. Solche Veränderungsprozesse benötigen einen langen Atem und einen respektvollen und gelassenen Umgang miteinander als Bestandteile einer zukünftigen Veränderungs- und Lernkultur in der Transformationsgesellschaft.

Literatur

1. Interviewprotokolle

Interviewprotokolle aus dem Projekt „Entwicklung erfolgreicher Lernformen“
mit Projektmitarbeitern: 1, 2, 3
mit Geschäftsführern der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen 4, 5
mit Coaches 6, 7

2. Fachliteratur

- Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung ABWF e. V. (1995), „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“, in: QUEM-report 40, Berlin, S. 1–88.
- Argyris, Ch. (1993), Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change, San Francisco
- Argyris, Ch. (1996), „Defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz“, in: G. Fatzler (Hrsg.), Organisationsentwicklung und Supervision. Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen, Köln, S. 127–148
- Arnold, R. (1991), Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Schübler, I. (1998), Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt
- Baecker, D. (1998), „Zum Problem des Wissens in Organisationen“, in: Organisationsentwicklung 17 (3), S. 4–21.
- Baitsch, C./Jutzi, K./Delbrouck, I./Hasenbein, U. (1998), „Organisationales Lernen: eine organisationspsychologische Konzipierung der Entwicklung von Kompetenzen bei Individuen, Gruppen und Organisationen“, in: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.), Organisationslernen im interdisziplinären Dialog, Weinheim, S. 91–108.
- Baldauf-Bergmann, K./Hilliger, B./Weber, C. (2006), „Beratung und Forschung – ein innovationsförderliches Konzept wissenschaftlicher Begleitung“, in: QUEM-Bulletin 4/2006, Berlin
URL:
abwf.de/main/publik/frame_htmlc4cd.html?ebene2=bulletin&ebene3=2006
(25.1.09)
- Baldauf-Bergmann, K./Hilliger, B./Weber C. (2006), „Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen: Wissenschaftliche Begleitung als Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten“, in: QUEM-report 97, Berlin, S. 203–240
URL: abwf.de/main/publik/frame_html0e84.html?ebene2=report&ebene3=2006
(20.1.09)
- Behrmann, D. (2006a), Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien, Frankfurt am Main

Literatur

- Behrmann, D. (2006b), Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung, Frankfurt am Main
- Bents, R./Blank, R. (2005), Typisch Mensch. Einführung in die Typentheorie, Göttingen
- Berger, P./Luckmann, T. (1990), Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M.
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Infoblatt 1/2005, Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Infoblatt 1/2006, Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Infoblatt 2/2006, Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Infoblatt 3/2006, Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Infoblatt 4/2006, Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2006), Modellversuchsinformationen 2, Mai 2006, Bonn
- Dickau, J. (1968), Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule, Weinheim u. a.
- Döhring, O. (1995), Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Bildung, Aachen
- Dreher, C. (2001), „Herausforderungen für die Arbeitsgestaltung – Beitrag aus der Bilanzierung innovativer Lösungen“, in: Tagungsdokumentation „Erfolgreiche Veränderungen in der Arbeitsgestaltung und Unternehmensorganisation – Strategien und Lösungen 2 (Abschlussstagung des Projekts „Bilanzierung Arbeitsgestaltung“ am 19./20.11.2001 in Bad Honnef)
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2003), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart
- Fatzer, G. (Hrsg.) (1996), Organisationsentwicklung und Supervision. Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen, Köln
- Fatzer, G./Rappe-Giesecke, K./Looss, W. (2002), Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung, Bergisch Gladbach
- Faulstich, P. (1998), Strategien der betrieblichen Weiterbildung, München
- Fischer, E./Duell, W. (2003), „Wenn Arbeit Lernen ist“, in: QUEM-Bulletin 6/2003, Berlin, S. 7–10
- Franz, H.W./Howaldt, J./Jacobsen, H./Kopp, R. (Hrsg.) (2003), Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften, Berlin
- Fried, A. (2003), Wissensmanagement aus konstruktivistischer Perspektive, Frankfurt a. M.
- Gabler-Wirtschaftslexikon (1997), Wiesbaden
- Gairing, F. (1999), Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, Weinheim
- Geißler, K. A. (1991), „Organisationslernen – Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik“, in: Grundlagen der Weiterbildung, 2. Jg 1/1991, S. 23–27
- Giddens, A. (1992), Die Konstruktion der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt a. M.

- Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K. (1997), Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung – Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft, Frankfurt a. M.
- Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K. (o. J.), „Zur Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Wissenschaft“, in: T. Hug (Hrsg.), Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Bd. 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, im Druck
URL: rappe-giesecke.de/publikationen/veroeffentlichungen/index.php (24.11.09)
- Glaserfeld, E. v. (2003), „Einführung in den radikalen Konstruktivismus“, in: P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit, München
- Götz, K. (Hrsg.) (1999), Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen, München
- Hardwig, T. (2003), „Vergleichende Bewertung der Kompetenzentwicklung der betrieblichen Praxisprojekte aus dem Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit““, in: QUEM-Bulletin 3/2003, Berlin, S. 8–13
- Haubl, R. (2008), „Lust und Frust in organisationalen Veränderungsprozessen: Was Berater/innen wissen sollten!“, in: Tagungsdokumentation der 4. Konferenz „Supervision in schulischen Veränderungsprozessen“ 10.–11. April 2008 in Potsdam (Kooperationsveranstaltung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V.)
- Hau, M. (2002), Handbuch Wissensmanagement. Grundlagen der Umsetzung, Systeme und Praxisbeispiele, Berlin
- Heiner, M. (1998), „Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißungen Lernender Organisationen“, in: M. Heiner (Hrsg.), Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen, Weinheim u. a., S. 11–54
- Heitger, B. (1994), „Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement“, in: L. Hoffmann/E. Regent (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte, Göttingen, S. 3–21
- Hellinger, B. (2003), Das Familienstellen: eine Standortbestimmung,
URL: hellinger.com/index.php?id=179 (20.7.09)
- Hilliger, B./Jäger, A./Uhlmann, M. (2005), „Lernkultur – Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen“, in: K. Baldauf-Bergmann/F. v. Küchler/C. Weber (Hrsg.), Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Schäffter, Baltmannsweiler, S. 172–186
- Hilliger, B./Jäger, A./Uhlmann, M. (2002), „Persistenz organisationaler Lernkulturen gegenüber Investitionsbemühungen verschiedener Akteure“, in: Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Heft 11, Reihe A: Kleine Schriften
- Kieser, Alfred (Hrsg.) (2001), Organisationstheorien, Stuttgart/Berlin/Köln
- Kirchhöfer, D. (2000), „Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung“, in: QUEM-report 66, Berlin, S. 1–95
- Knorr-Cetina, K. (1989), „Spielarten des Konstruktivismus“, in: Soziale Welt 40/1989, S. 86–96
- König, E./Volmer, G. (2000), Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, Weinheim
- Kroeber, A. L./Kluckhohn, C. (1995), Culture, Mass.
- Köchler, F. v./Schäffter, O. (1997), Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt a. M.

Literatur

- Kuhn, T. (1977), „Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma“, in: L. Krüger (Hrsg.), *Die Entstehung der Neuen Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt
- Laucken, U. (2003), *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*, Oldenburg
- Liebisch, B./Straub, J. (Hrsg.) (2002), *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*, Frankfurt a. M. u. a.
- Luhmann, N. (1975), „Sinn als Grundbegriff der Soziologie“, in: J. Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1977), „Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften“, in: Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.), *Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften*, Frankfurt a. M.
- Malik, F./Probst, G.J.B. (1981), „Evolutionäres Management“, in: *Die Unternehmung* 35, S. 121–140
- Meyer-Dohm, P. (1993), „Entwicklung der Humanressourcen und Lernkultur des Unternehmens“, in: T. Fretter u. a. (Hrsg.), *Sozialpolitik vor neuen Aufgaben*, Baden-Baden
- Müller, M. (2000), *Die Balance halten zwischen Technologie und Unternehmenskultur*
URL: wissensmanagement.net/print/archiv/2000/wissensmanagement-01.shtml (24.11.09)
- Müller, U. (2001), *Werkstatt für neue Lernkultur*
URL: neue-lernkultur.de/neuelernkultur/neuelernkultur.htm (24.07.02)
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997), *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*, Frankfurt a. M./New York
- North, K./Friedrich, P. (2004), „Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation“, in: *QUEM-Bulletin* 2/2004, Berlin, S. 1–6
- Ortmann, G./Sydow, J. (2001), „Strukturationstheorie als Metatheorie des strategischen Managements. Zur losen Integration der Paradigmenvielfalt“, in: Ortmann, G./Sydow, J. (Hrsg.), *Strategie und Strukturen. Strategisches Management von Unternehmen, Netzwerken und Konzernen*, Wiesbaden, S. 221–447
- Peterke, J. (2006), *Handbuch Personalentwicklung. Durch Führung Mensch und Unternehmen fördern; Lernen zum Wettbewerbsvorteil entwickeln; Qualifizierung zielgerichtet und wirkungsvoll vornehmen*, Berlin
- Pfeiffer, R. (Hrsg.) (1995), *Systemdenken und Globalisierung: Folgerungen für die lernende Organisation im internationalen Umfeld*, Berlin
- Polanyi, M. (1985), *Implizites Wissen*, Frankfurt a. M.
- Prenzel, A. (2003), „Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft“, in: B. Friebertshäuser/A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, S. 599–627
- Probst, G.J.B. (1987), *Selbst-Organisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*, Berlin, Hamburg

- Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (1999) URL: blk-bonn.de/papers/heft88.pdf (24.11.09)
- Pühl, H. (1998), Teamsupervision, Göttingen
- Pühl, H. (Hrsg.) (1997), Supervision in Institutionen, Frankfurt a. M.
- Pühl, H. (Hrsg.) (2000), Supervision- und Organisationsentwicklung, Opladen
- QUEM-Bulletin Berufliche Kompetenzentwicklung, Ausgaben 3/1999, 5/2000, 6/2001 2/2002, 5/2002, 2/2004, Berlin
- Rappe-Giesecke, K. (1998), „Kommunikative Sozialforschung – Ein praxisnahes Design“, in: P. Berker/F. Buer (Hrsg.), Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse, Münster, S. 237–242
- Rappe-Giesecke, K. (1999), „Zwischen Autonomie und Vernetzung – die Schaffung des Beratungssystems“, in: Supervision 36, S. 5–16
URL: rappe-giesecke.de/publikationen/veroeffentlichungen/index.php?we_lv_start_autoList=20 (24.11.09)
- Rappe-Giesecke, K. (2000a), „Lernen, Zwang und Niedergang in der Organisationsentwicklung“, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung 1/2000, S. 69–80
URL: rappe-giesecke.de/publikationen/veroeffentlichungen/index.php?we_lv_start_autoList=20 (24.11.09)
- Rappe-Giesecke, K. (2000b), „Diagnose in Supervision und Organisationsberatung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede“, in: H. Pühl (Hrsg.), Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen,
URL: rappe-giesecke.de/publikationen/veroeffentlichungen/index.php?we_lv_start_autoList=20 (24.11.09)
- Rappe-Giesecke, K./Giesecke, M. (2000c), „Werden und Vergehen von Organisationen – Die Begleitung der Auflösung von Organisationen als Aufgabe der Supervision“, in: Supervision 1/2000, S. 19–22
URL: rappe-giesecke.de/media/dokumente/veroeffentlichungen/text_werden_und_vergehen_von_organisationen.pdf (24.11.09)
- Rappe-Giesecke, K. (2008), Triadische Karriereberatung. Begleitung von Professionals, Führungskräften und Selbständigen, Bergisch Gladbach
- Reckwitz, A. (1997a), „Kulturtheorie, Systemtheorie und das sozialtheoretische Muster der Innen-Außen-Differenz“, in: Zeitschrift für Soziologie 26, 5
- Reckwitz, A. (1997b), Struktur: Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten, Opladen
- Reckwitz, A. (2003), „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive“, in: Zeitschrift für Soziologie 4/2003, 32. Jg., S. 282–301
- Reckwitz, A. (2004), „Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normenorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien“, in: Gabriel, M. (Hrsg.), Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie, Wiesbaden, S. 303–328
- Rosa, H. (1995), „Paradigma und Wertebeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmakonzeptes in den Sozialwissenschaften“, in: Logos, Neue Folge 2, S. 59–94
- Rosa, H. (1999), „Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensionalen Komensurabilität von Kontexten und Kulturen“, in: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 1/1999, 8. Jg., S. 10–42

Literatur

- Rosa, H. (1999), „Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensionalen Komensurabilität von Kontexten und Kulturen“, in: Liebsch, B./Straub, J. (Hrsg.), *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*, Frankfurt a.M., S. 47–81
- Rupert, R. (2003), „Die Folgen des Ursachendenkens“, in: P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*, München, S. 67–90
- Ruppert, F. (2001), *Berufliche Beziehungswelten. Das Aufstellen von Arbeitsbeziehungen in Theorie und Praxis*, Heidelberg
- Sauer, J. (2000), „Lernen im Wandel. Wandel durch Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung“, in: QUEM-Bulletin 5/2000, Berlin, S. 1–8
- Sauer, J./Kriegesmann, B. (2001), „Kompetenzentwicklung und Innovation“, in: QUEM-Bulletin 6/2001, Berlin, S. 1–5
- Sauer, J./Kriegesmann, B. (2002), „Innovation: Von der Weiterbildung zur Lernkultur“, in: QUEM-Bulletin 5/2002, Berlin, S. 1–4
- Schäffter, O. (1981), *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie*, Braunschweig
- Schäffter, O. (2000), „Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen“, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beratung 46, Frankfurt a. M., S. 50–60
- Schäffter, O. (2001), „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung“, in: R. Arnold (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 25, Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2005), „Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen“, in: G. Wiesner/A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*, Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, Weinheim/München, S. 181–198
- Schäffter, O. (2006), „Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur“, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Bildungsforschung e. V. (Hrsg.), *QUEM-report 97*, Berlin, S. 241–250
- Schäffter, O. (2008), „Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive“, in: H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*, Frankfurt a. M./Berlin/Bern, S. 67–90
- Schäffter, O. (2009), „Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis“, in: A. Mörchen/M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*, EB Buch 29, Bielefeld, S. 89–102
- Schäffter, O./Götz, K./Hartmann, T./Hoffmann, S./Weber, C. (2003), *2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt Personal- und Organisationsentwicklung zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen*, Berlin
- Schäffter, O./Hilliger, B./Küchler, F. v. (2003), *BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“*. Zwischenbericht zum Evaluationsschwerpunkt, Berlin

- Schäffter, O./Baldauf-Bergmann, K./Hilliger, B./Weber, C. (2007), Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Kompetenznetzwerk Innovationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen“ – Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Förderung der pädagogischen Organisationsentwicklung und Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen, Berlin
- Schein, E. H. (1995), „Wie können Organisationen schneller lernen? Die Herausforderung, den grünen Raum zu betreten“, in: Organisationsentwicklung 3/95, S. 4–13
- Schein, E. H. (1999), Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte, Campus
- Schein, E. H. (2000), Prozessberatung für die Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung, Köln
- Schmidt, S. J. (2005), Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg
- Schmidt, S. J. (1994), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M.
- Schmidt-Lauff, S. (1999), Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?, München-Mering
- Schuldt, K. (1999), Vernachlässigte Märkte? Eine Analyse der Angebotsprofile Brandenburger Bildungsträger zur Entwicklung kleiner und mittlerer Unternehmen, LASA-Studie Nr. 34
URL: lasa-brandenburg.de/Studien.229.0.html (24.11.09)
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979), Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt a. M.
- Senge, P. M. (2001), Die fünfte Disziplin, Stuttgart
- Sonntag, K. (1996), Lernen in Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur, München
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (2001), „Kompetenzentwicklung und Innovation“, in: QUEM-Bulletin 6/2001, Berlin, S. 1–5
- Straub, J. (Hrsg.) (1998), Erzählungen, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt a. M.
- Straub, J. (1999), Handlung, Interpretation, Kritik – Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie, Berlin
- Ulsamer, B. (1999), Ohne Wurzeln keine Flügel, München
- Walgenbach, P. (2001), „Giddens' Theorie der Strukturierung“, in: A. Kieser (Hrsg.), Organisationstheorien, Stuttgart/Berlin/Köln, S. 355–375
- Wasser, H. (2003), Luhmanns Theorie psychischer Systeme und das Freudsche Unbewusste. Zur Beobachtung strukturfunktionaler Latenz,
URL: velbrueck-wissenschaft.de/pdfs/haraldwasser.pdf (24.02.10)
- Watzlawick, P. (1983), Anleitung zum Unglücklichsein, München
- Watzlawick, P. (2003a), „Die unvollkommene Vollkommenheit“, in: P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München, S. 159–162
- Watzlawick, P. (Hrsg.) (2003b), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (2003), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern
- Weber, G. (2002), Zweierlei Glück – Konzept und Praxis der systemischen Psychotherapie, München

Literatur

- Weber, P. (1997), Internationalisierungsstrategien mittelständischer Unternehmen, Wiesbaden
- Weick, K. E./Roberts, K. K. (1993), "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flights Decks", in: Administrative Science Quarterly 38, S. 357–381
- Weinert, J. (1999), „Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven“, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Berlin
- Weischedel, W. (Hrsg.) (2004), Denken mit Kant, Frankfurt a. M.
- Wellendorf, F. (1997), „Überlegungen zum ‚Unbewussten‘ in Institutionen“, in: H. Pühl (Hrsg.), Supervision in Institutionen, Frankfurt a. M., S. 173–186
- Welzer, H. (2009), „Die Kultur der Achtsamkeit“, in: taz vom 5.9.09
- Willke, H. (1998), Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart
- Willke, H. (1999), „Nagelprobe des Wissensmanagements: Zum Zusammenspiel von personalem und organisationalem Wissen“, in: K. Götz (Hrsg.), Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen, München, S. 15–31
- Willke, H. (2004), Einführung in das systemische Wissensmanagement, Heidelberg
- Wimmer, R. (1999), „Wider den Veränderungsoptimismus. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer radikalen Transformation von Organisationen“, in: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, 5, 1
- Winkler, B./Dörr, S. (2001), Fusion überleben. Strategien für Manager, München
- Wittwer, W. (1999), „Entwicklung von Kern- und Veränderungskompetenzen als Leitidee beruflicher Bildung“, in: QUEM-Bulletin 3/1999, Berlin, S. 12–13