

Alheit, Peter et al.

Research Report

Weiterlernen - neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse

QUEM-report, No. 78

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Alheit, Peter et al. (2003) : Weiterlernen - neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse, QUEM-report, No. 78, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105473>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 78

Weiterlernen – neu gedacht

Erfahrungen und Erkenntnisse

Mit Beiträgen von

Peter Alheit, Rolf Arnold, Lothar Böhnisch, Evelyne Fischer,
Karlheinz A. Geißler, Anke Hanft, Joachim Hasebrook, Heinz Hinz,
Andreas Hohenstein, Ulrich Hübner, Katrin Jutzi, Martina Kliesch,
Jörg Knoll, Markus Lermen, Barbara Light, Michael Mangold,
Christoph Meier, Wolfgang Müskens, Yvonne Salazar, Georg Schreyögg,
Wolfgang Schröer, Ingeborg Schüßler, Sabine Seufert, Eckart Severing,
Robert Soultanian, Wendelin Sroka, Brigitte Stieler-Lorenz

Impressum

Die Veröffentlichung "Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse" entstand in Vorbereitung des 4. Zukunftsforums "Lernkultur für morgen. Forschungs- und Entwicklungsprogramm 'Lernkultur Kompetenzentwicklung'". Das 4. Zukunftsforum wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Veranstalter ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ausrichter ist die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Prof. Dr. Peter Alheit, Prof. Dr. Rolf Arnold, Prof. Dr. Lothar Böhnisch, Dr. Evelyne Fischer, Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, Prof. Dr. Anke Hanft, Dr. Joachim Hasebrook, Dr. Heinz Hinz, Andreas Hohenstein, Dr. Ulrich Hübner, Dr. Katrin Jutzi, Martina Kliesch, Prof. Dr. Jörg Knoll, Markus Lermen, Barbara Light MA, Michael Mangold, Dr. Christoph Meier, Dr. Wolfgang Müskens, Yvonne Salazar, Prof. Dr. Georg Schreyögg, Dr. Wolfgang Schröer, Dr. Ingeborg Schüßler, Dr. Sabine Seufert, Dr. Eckart Severing, Robert Soultanian, Dr. Wendelin Sroka, Prof. Dr. Brigitte Stieler-Lorenz

QUEM-report, Heft 78

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, Februar 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Seite

Peter Alheit

“Biographizität” als Schlüsselqualifikation
Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse 7

Rolf Arnold, Markus Lermen

Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik –
Wandlungstendenzen in der Weiterbildung 23

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer

Netzwerk “Jugendliche an der Zweiten Schwelle” 35

Evelyne Fischer

Weiterbilden – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung 41

Karlheinz A. Geißler

Macht Bildung frei? 47

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

Get the things done –
Handlungskompetenz, Handeln und Projektlernen 59

Joachim Hasebrook

Informations- und Kompetenzmanagement in der Praxis 67

Heinz Hinz

Entwicklungen wirkungsvoll und erfolgreich initiieren 83

Andreas Hohenstein

Blended-Learning oder bekannte Anforderungen an ein
nachhaltiges Vorgehen in strategischen Handlungsfeldern 95

Ulrich Hübner

Die Märkte der Zukunft und das lebenslange Lernen 101

Katrin Jutzi

Nachdenken über Eigenarten des Lernens 113

Jörg Knoll

Lernkultur und Kompetenzentwicklung:
Für eine Ausweitung des Blicks auf öffentliches Handeln 121

Barbara Light

Is Learning Gained at Work Academic? 129

Michael Mangold, Robert Soultanian

Lebenslanges Lernen besser verstehen:
Neue theoretische Grundlagen 137

Yvonne Salazar

Das C-Master-Programm
Lernen auf den Kopf gestellt 147

Georg Schreyögg, Martina Kliesch

Organisationale Kompetenz und Lernen 155

Ingeborg Schüßler

Paradoxien in der Wissensgesellschaft 165

Christoph Meier, Sabine Seufert

Lebenslanges (E-)Learning: Lust oder Frust? 179

Eckart Severing

Eine neue Lernkultur –
gegen die institutionalisierte Berufsbildung oder mit ihr? 193

Wendelin Sroka

Lernen ohne Grenzen?
Kompetenzentwicklung Erwachsener im Zeichen
der Internationalisierung der Lebensverhältnisse 201

Brigitte Stieler-Lorenz

Lebenslanges Lernen: any time, any where – any content? 213

Autorenverzeichnis 223

Vorwort

Wenn du etwas so machst,
wie du es seit zehn Jahren gemacht hast,
dann sind die Chancen recht groß,
dass du es falsch machst!
(Charles Kettering)

Das mit den zehn Jahren gefällt mir schon deshalb, weil es so gut zum Alter von QUEM passt. Auch, weil wir vieles anders machen würden als damals. Und kaum einer der Autoren dieses Hefts hätte vor zehn Jahren seinen Beitrag so schreiben können (und wollen) – weil wir doch alle noch “anders” gedacht haben, obwohl das Lernen nun wirklich eine der ältesten “Tätigkeiten” ist.

Lernen – gar lebenslanges Lernen – Lust oder Frust? Auch in diesem Heft wird die Frage gestellt und verschieden beantwortet. Allerdings nicht in der Grundtendenz: Lernen ist für jeden oberstes Gebot, wenn er sich in der Gesellschaft behaupten will, wenn er die Gesellschaft erhalten und weiterentwickeln will. Lernen in der Arbeit, im sozialen Umfeld, Lernen in der Schule, im Hörsaal, in der Weiterbildungseinrichtung, Lernen selbstorganisiert oder im Kurs, mit dem Buch oder im Internet – ja, wo eigentlich nicht? – Man lernt immer, selbst wenn man nicht will!

Gelernt wird, um seinen Arbeitsplatz zu sichern oder um seine Chancen zu erhöhen, wieder einen solchen zu bekommen. Gelernt wird, um sich als Selbstständiger am Markt zu halten oder ihn zu erobern. Gelernt wird aber auch, um sich selbst zu verwirklichen, seinen Horizont zu erweitern, in jeder Beziehung unabhängiger zu werden.

Aber wieso “neu gedacht”? Sind es die Adjektive, wie informell, organisational, interkulturell, arbeitsintegriert, die das neue Denken ausdrücken? Oder fassen wir es mit solchen Wortgruppen wie “Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos” und “Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen”? Sind es Zusammensetzungen wie Lernkultur, Lerntypologie, Lernarrangements oder gar Blended-Learning?

Einer noch jungen Tradition folgend, überreichen wir den Teilnehmern unserer Zukunftsforen das jeweils neueste report-Heft von QUEM. In 21 Beiträgen geben 27 Autoren im Vorfeld des nunmehr bereits 4. Zukunftsforums Antworten auf Fragen, die viele bewegen, aus ihrer Sicht – zumeist durch die Betrachtung eines Aspekts des Lernens. In der Summe wird das “neu ge-

dacht” aber recht deutlich und mit dem Thema unseres Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” auf einen gemeinsamen Nenner gebracht.

Wir hoffen, dass die Anregungen und Standpunkte der Verfasser des vorliegenden QUEM-report-Hefts, die in den vielen Foren natürlich auch selbst zu Wort kommen, aufgegriffen und diskutiert werden. Wir sind zuversichtlich, dass am Ende des Zukunftsforums alle ein wenig mehr wissen, was “neu gedacht” wird bei der Gestaltung der “Lernkultur für morgen”.

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. dankt auf diesem Wege allen Autoren für ihre Mitarbeit.

Und zum Schluss greife ich weit zurück und zitiere Laotse:

“Lernen ist wie Rudern gegen den Strom: Hört man damit auf, treibt man zurück.”

Manfred Herrmann

“Biographizität” als Schlüsselqualifikation Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse

Peter Alheit

Statt einer Einleitung: Zwei deutsche Szenarios

Eine Gruppe kommunaler Verwaltungsangestellter aus einer thüringischen Kleinstadt sitzt in einer Weiterbildungsveranstaltung. Thema sind die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bundesdeutscher Stadtverwaltungen. Die Teilnehmer sind schüchtern und unsicher. Nur wenige fragen. In der Regel halten abwechselnde Referenten Monologe über ihre Spezialgebiete. Eine Auswertung fördert schließlich äußerst spärliche Lernerfolge zutage.

Die Leute fühlen sich nicht wohl. Die Lerninhalte sind fremd und ungewohnt. Vor allem haben sie den Eindruck, nicht ernst genommen zu werden. Selbst die freundlicheren unter den Dozenten behandeln sie nicht wie erwachsene Menschen, die ein Stück beruflicher Kompetenz und selbstverständliche Lebenserfahrungen einzubringen haben, sondern wie unmündige Schüler. Sie werden zurückgehen in ihre berufliche Alltagssituation und einen Teil der Ärgernisse verstärken, die die so genannte “Wende” in Deutschland begleiten: die Verwaltungskatastrophen in Ostdeutschland.

Eine intensive Auswertung der Lehrerfahrungen mit den Dozenten zeigt die andere Seite der Medaille: Nie habe man derart bornierte und lernunwillige Teilnehmer gehabt. Ihre Flexibilität sei extrem niedrig, Lernverweigerung beinahe normal. Man sei durchaus mit Idealismus in den Osten gekommen, aber was man hier erlebe, spote jeder Beschreibung. Wenn sich das nicht umgehend ändere, sehe man schwarz für die deutsche Verwaltung. Italienische Zustände seien womöglich die Folge.

Kein Wort über die Lerngeschichte der Betroffenen selbst, keine Reflexion des eigenen Verhaltens als Lehrende. Die Situation ist durch ein kulturelles Machtgefälle derart eindeutig determiniert, dass sich weitere Überlegungen erübrigen. Nichts erscheint plausibler, als dass im “neuen Deutschland” die Verwaltungsvorschriften der alten Bundesrepublik zur Geltung kommen. *The winner takes it all.*¹

Szenenwechsel: Herbert Schmidt² betreibt seit 1990 eine kleine Reparaturwerkstatt am Rande Berlins. Bevor er sich als Kleinunternehmer etabliert

hat, musste er verschiedene Hürden überwinden. Bargainingprozesse mit den Ämtern, Kreditverhandlungen bei verschiedenen Banken waren nur die vordergründigsten Schwierigkeiten. Viel wesentlicher war seine eigene Unsicherheit. Auch Herbert ist ein "Ossi". Er ist in der DDR aufgewachsen. Und obwohl er als Arbeiter in einem mittleren Maschinenbaubetrieb neben seiner Berufstätigkeit inoffiziell schon zu DDR-Zeiten eine kleine Autoreparaturwerkstatt betrieben hat (eine Marktlücke, die durch staatliche Angebote einfach nicht geschlossen werden konnte), kommt er mit dem Kapitalismus nach der Wende nur schwer zurecht. Noch immer fühlt er sich unterlegen, wenn er mit einem Bankier verhandelt, kommt sich übervorteilt vor. Noch immer hat er das Gefühl, ein lästiger Bittsteller zu sein, wenn er auf die Ämter muss. Im Herzen ist er ein "Ossi" geblieben. Trotz allem: Seit 1993 schreibt sein Betrieb schwarze Zahlen. Für ihn selbst und die zwei Angestellten scheint die berufliche Zukunft gesichert zu sein.

Herbert ist – leider – kein Durchschnittsfall. Von den beinahe 100.000 "Selbständigen", die seit der Wende im Osten ein Geschäft angemeldet haben, ist nur ein geringer Prozentsatz erfolgreich. Aber Herberts "Karriere" belegt ein Phänomen, das Soziologen ein wenig umständlich "*Akteurgene-se*" nennen (vgl. Koch/Thomas/Woderich 1993). Menschen, die durch ihre berufliche und kulturelle Sozialisation keineswegs prädestiniert zu sein scheinen, selbständige Unternehmer zu werden, entscheiden sich im deutschen Transformationsprozess für eine Zukunft als "neue Selbständige". Viele dieser Projekte scheitern. Und auf den ersten Blick erscheint der berufliche Misserfolg geradezu vorprogrammiert. Die Unternehmer besitzen in aller Regel kein nennenswertes Investitionskapital. Sie haben wenig Erfahrung mit den Regeln und Zwängen des kapitalistischen Markts, und alle Fähigkeiten, über die sie verfügen, scheinen mit dem Zusammenbruch der DDR-Gesellschaft entwertet zu sein (vgl. Alheit 1993 b). Und doch sind einige, wie Herbert Schmidt, wider alle Erwartungen erfolgreich. Interessant ist die Beobachtung, dass ein hoher Prozentsatz der "neuen Selbständigen" bereits zu DDR-Zeiten ungewöhnliche Karrierewege eingeschlagen hat. Geradlinige Lebensläufe, die den Normalerwartungen einer DDR-Laufbahn entsprachen, bilden in der Gruppe der "neuen Selbständigen" eher die Ausnahme (vgl. noch einmal Koch/Thomas/Woderich 1993, S. 284).

Wir entdecken in den neuen Unternehmern also die *kaschierten Selbständigen* des maroden "Realsozialismus". Da die unflexiblen Planungs- und Entscheidungsstrukturen der DDR-Gesellschaft dem wachsenden Bedürfnis nach Abwechslung und Unterscheidung bei den Leuten nicht entsprechen konnten, entstanden offenbar "bereits im Rahmen des (alten) Systems quasi-selbständige Strukturen, entweder als privilegierte Inseln im

Meer der Wirtschaftsbürokratie oder als mehr oder minder geduldete Refugien, in die auch nebenerwerbliche Tätigkeiten eingelagert waren. Wenn in der Mangelwirtschaft ein subkutaner Handel und Wandel mit Waren, Gütern, Leistungen und seltenen Qualifikationen aufblühte ('es gab nichts, aber jeder hatte alles'), dann kann zumindest mit einiger Plausibilität auf Praktiken und Prozeduren geschlossen werden, die sich als Brücke in die neue soziale Ordnung erweisen". (Koch/Thomas/Woderich 1993, S. 285)

Herbert Schmidts Erfolg ist also durchaus nicht zufällig. Es gelingt ihm, individuelle Fähigkeiten, die in der Ex-DDR-Gesellschaft nur informelle Bedeutung besaßen, Stück für Stück in das bewusst verfügbare Repertoire seiner sozialen Erfahrungen zu integrieren und das Gebäude seines biographischen Wissens umzubauen. Ein "Modernisierungsprozess" ist dabei nur begrenzt notwendig. Im Grunde kommt es darauf an, "halb gelebte" soziale Erfahrungsressourcen bewusst zu machen und ins Zentrum der neuen sozialen Orientierung zu rücken.

Beide Szenarien beziehen sich auf Forschungskontexte: Das erste auf eine Expertise unmittelbar nach der "Wende" (Mauch 1991, vgl. Anmerkung 1) – die schon deshalb nicht veröffentlicht wurde, weil ihre Ergebnisse allzu plakativ Vorurteilsstrukturen zu reproduzieren schienen – das zweite Szenarium auf die interessante Untersuchung des *Berliner Instituts für sozialwissenschaftliche Studien* über neue Selbständigkeit im Osten Deutschlands. Seine Mitarbeiter sind ohne Ausnahme Soziologen und Kulturwissenschaftler aus der ehemaligen DDR.

Die DDR-Soziologen haben bei ihren Studien, ohne es explizit zu benennen, überzeugend herausgearbeitet, was "biographisches Lernen" sein könnte. In der Weiterbildungsstudie dagegen wird deutlich, dass die betroffenen Pädagogen nicht einmal einen Begriff davon haben, dass jeder Lernprozess sozusagen eine "Lebens"-Geschichte hat, dass er sich auf lebendige Erfahrungen bezieht. Und wenn Lehrende dies ignorieren und die Lernenden nicht einmal subversive Techniken entwickeln können, um solche Erfahrungen einzubringen, muss der Lernprozess scheitern.

Freilich, was haben die Berliner Soziologen – ohne es zu wissen – eigentlich entdeckt? Welche Art von Lernen ist das, von dem hier die Rede ist? Ist unser Gegenstand wirklich so klar und eindeutig? Oder scheint uns das nur so, weil seit einiger Zeit der Begriff des *biographischen Lernens* sozusagen Karriere gemacht hat? Im Folgenden soll dieser Frage systematischer nachgegangen werden. Es geht um den Versuch der Skizzierung einer *Theorie biographischen Lernens*.

Basisstrukturen individueller Überlebensfähigkeit

Trotz aller Krisen der Moderne bewegen sich die meisten von uns keineswegs panisch durch den Alltag. Und das liegt offensichtlich nicht daran, dass die statistische Lebenserwartung – allen nuklearen, genetischen und ökologischen Katastrophen zum Trotz – jedenfalls in westlichen Gesellschaften stetig ansteigt, sondern an sehr viel intimeren Dispositionen. In der Regel haben wir ja durchaus das Gefühl, “Organisatoren” unseres Lebenslaufs zu sein. Selbst wenn die Dinge anders verlaufen, als wir uns gewünscht oder vorgestellt hatten, nehmen wir Korrekturen unserer Lebensplanung gewöhnlich unter dem Eindruck persönlicher Autonomie vor. Das heißt die bewusste Disposition gegenüber unserer Biographie lässt sich als *intentionales Handlungsschema* begreifen.³

Die dominierende Einstellung, die wir gegenüber unserer eigenen Biographie haben, ist die des Planens. Damit sind keineswegs ausschließlich die “großen Pläne” gemeint, die wir für unser Leben hegen – der Berufswunsch, die politische Karriere, der Hausbau, die “gute Partie” etc. Es geht auch um die Planung des Wochenendes, des nächsten Vormittags oder des abendlichen Fernsehprogramms. Wir beschließen z. B., zehn Pfund abzunehmen oder das Rauchen aufzugeben, und haben Erfolg dabei. Dies alles vermittelt uns den Eindruck, dass wir unser Leben “in der Hand haben” und Subjekte unserer Biographie sind. Möglicherweise ist dieser Eindruck aber außerordentlich problematisch – nicht nur, weil uns jederzeit ein Schicksalsschlag treffen kann und wir z. B. unheilbar krank oder arbeitslos werden, einen geliebten Menschen oder unser gesamtes Eigentum verlieren; vielmehr weil unsere vorgebliche Handlungs- und Planungsautonomie auf biographischen “Prozessstrukturen” (Schütze 1981) aufbaut, die wir nur sehr begrenzt beeinflussen können.

Dazu gehören jene “institutionalisierten Ablaufmuster” (Schütze 1981, S. 67 ff.), die unsere sehr persönliche Biographie nachhaltig prägen: der Familienzyklus, dessen Dynamik wir durchaus nicht im Griff haben, die Schule oder andere einflussreiche professionelle Prozeduren, die unsere Handlungsspielräume empfindlich einschränken, die Berufsausbildung z. B., die Therapie einer schweren Krankheit oder ein langfristiger Resozialisierungsprozess. Im Grunde gehören all diejenigen sozialen Prozeduren in diesen Kontext, denen wir in konventionellen Sozialisationstheorien messbaren Einfluss auf unsere Entwicklung einräumen. Dabei geht es durchaus nicht nur um jene vergleichsweise triviale Einsicht, dass uns sozialstrukturelle Prägungen ein Leben lang begleiten. Es geht vielmehr um die komplizierte Relation von Einflüssen, die gerade *unser* Leben ausmachen.

Dazu zählt z. B. auch die Zeit, die uns “prägt” und – wie Karl Mannheim (1964) eindrucksvoll beschrieben hat – das unverwechselbare Gefühl hinterlässt, einer bestimmten “Generation” anzugehören. – Wir fühlen uns als Mitglieder der “Kriegsgeneration”, weil die Kriegserfahrung zu einem zentralen Bestandteil unserer Identität geworden ist. Wir rechnen uns zu den “68ern”, weil unser Studium in jene Zeit der Studentenrebellion fiel und die damaligen Erfahrungen unsere berufliche Karriere nachhaltig bestimmten. Oder wir haben den entscheidenden Teil unserer sozialen Prägung im schwierigen Prozess der deutschen Einigung erhalten – die “89er”, wie das neue Label heißt. Diese Erfahrung wird uns mit einem Teil unserer Alterskohorte ein Leben lang begleiten und uns deutlich von vorhergehenden und nachfolgenden “Generationen” unterscheiden.

Einen ähnlichen Status hat die soziale Dimension des Geschlechts. Auch das “gender making” ist offensichtlich ein hochkomplexer und äußerst subtiler Vorgang und keineswegs ausschließlich die Sozialisation bestimmter Rollenmuster. Die Entwicklung, die uns zu Frauen oder Männern “macht”, die so genannten *Gender-doing-Effekte* der Protagonisten und Institutionen, die uns auf diesem Wege begegnen, sind weniger als allmählicher Erwerb eines bestimmten “Verhaltenskodex” in einer gemeinsam geteilten sozialen Welt zu verstehen. Plausibler ist, dass wir es mit einer Art Grammatik zu tun haben, einem charakteristischen Prinzip der Hervorbringung von Lebensäußerungen, die ihre Einzigartigkeit durchaus nicht verlieren, aber dennoch eine bestimmte “Logik” besitzen. (Vgl. Goffman 1994; Dausien 1995)⁴ “Geschlecht” ist deshalb sozialen Klassen nicht unähnlich. Es beeinflusst, wie die Generation, unsere “Lagerung im sozialen Raum”.

Selbstverständlich gilt das nach wie vor für die Prägung durch unsere Herkunftsmilieus – auch hier indessen subtiler als oberflächliche sozialisationstheoretische Raster vermuten lassen. Bourdieus differenzierte Beobachtungen zur Unterscheidung sozialer *Habitusformen* (vgl. besonders Bourdieu 1987) geben uns einen Eindruck von der Tiefe der Spuren sozialkultureller Reproduktion: die Körpersprache, die wir ausbilden, der Geschmack, den wir bevorzugen, der Humor, der uns anspricht, unsere Hygienegewohnheiten, der Sprachgestus, die Gesellungsformen und viele Eigenarten, den Alltag zu bewältigen, sind Ergebnisse eingeschliffener und bewährter Verhaltensregeln in sehr unterschiedlichen, gegeneinander weitgehend abgeschotteten Feldern des sozialen Raums.⁵

Der Rahmen, in dem sich unsere individuelle Biographie entfalten kann, ist also durchaus nicht beliebig weit. Seine “generativen Strukturen” bleiben jederzeit spürbar. Dass wir normalerweise trotz solcher Einschränkungen das dominante Gefühl eigener Planungsautonomie nicht verlieren, liegt an der

Eigenart, wie wir das Wissen darüber biographisch verarbeiten. Einmal mag es uns grundsätzlich entlasten, dass wir nicht für jeden Schritt unserer Biographie Eigenverantwortung tragen müssen, sondern dass uns bestimmte Entscheidungen über Handlungs- und Planungsalternativen von externen Prozessoren, von Gewohnheiten oder eingespielten Traditionen schlicht abgenommen werden. Gerade das setzt uns ja in den Stand, in persönlich als besonders relevant empfundenen Situationen bewusste und autonome Entscheidungen zu treffen. Andererseits neigen biographische Wissensbestände, die im Prinzip kontinuierlich benötigt werden, dazu gleichsam “abzusinken”, zu *latenten* oder sogar “*präskriptiven*” Wissensformen zu werden und mit den Hintergrundstrukturen unserer Erfahrung zu verschmelzen.⁶ Das gilt ganz besonders für das Wissen um Abhängigkeiten, die nicht beliebig auflösbar sind. Hier liegt der Ursprung bestimmter Habitusformen, die wir ausbilden, womöglich sogar von Mentalitäten, denen wir uns unreflektiert fügen. Das Hintergrundwissen um die Abhängigkeit von institutionalisierten Ablaufmustern und sozialweltlichen Grenzmarkierungen muss also die dominante Präsenz biographischer Handlungsautonomie nicht notwendig gefährden.

Bedrohlich sind allerdings Prozessstrukturen mit “Verlaufskurvencharakter” (Schütze 1981, S. 67 ff.; 1995). Sie bezeichnen nämlich biographische Verläufe, in denen wir schmerzlich den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit erfahren und schließlich sogar die Kontrolle über unser Leben verlieren können. Wir kennen vergleichbare Entwicklungen bei Menschen, die unverschuldet arbeitslos geworden sind. Nach erfolglosen Strategien der Restabilisierung des Lebenslaufs “ohne Arbeit” verändert sich die Planungsperspektive. Sie verengt sich, konzentriert sich auf Alltagsprobleme und bricht womöglich ganz zusammen. Eine Biographie gerät “ins Trudeln” (Schütze 1981). Zur Arbeitslosigkeit kommt womöglich exzessiver Alkoholkonsum. Die Lebensgewohnheiten verändern sich. Der Freundeskreis wird ausgetauscht oder verliert sich ganz. Vielleicht ist dann ein unbedeutendes kriminelles Delikt Auslöser des totalen Zusammenbruchs. Aber gerade dieser Zusammenbruch wirkt vielleicht kathartisch. Er bezeichnet nicht selten den Punkt des “Neubeginns”, den allmählichen Wiedergewinn von Handlungsautonomie. Gewöhnlich sind also selbst “Verlaufskurven” mit vergleichbar dramatischem Ausgang nur temporäre Einschnitte in jenes dominierende Gefühl, mehr oder weniger autonomes *Subjekt* der eigenen Biographie zu sein.

Ähnlich irritierend wie die Prozessstruktur der Verlaufskurve kann u. U. die Erfahrung von “Wandlungsprozessen” werden, die wir nicht eindeutig adressieren können (Schütze 1981, S. 103 f.). Wir geben einem heimlich längst gehehten Drang nach, Schauspielerin zu werden, und verändern unser Leben von Grund auf. Wir wagen das *Coming-out* als Homosexueller noch jenseits der Vierzig und treten in eine völlig neue Sozialwelt ein. Kurzfristig verlieren wir

dabei das Gefühl der Selbstverständlichkeit biographischer Autonomie. Wir fühlen uns als “Getriebene”. Wir scheinen “unausweichlich” einer neuen Perspektive unserer Biographie ausgeliefert zu sein, die allerdings unseren heimlichen Strebungen entgegenkommt. Doch auch hier verändert sich die Prozessstruktur des Lebensablaufs oft sehr rasch. Der Wandlungsprozess gerät zur Verlaufskurve oder er wird durch intentionale Handlungsschemata abgelöst.

Wichtig ist der Befund, dass unser Grundgefühl, relativ selbständig über unsere Biographie verfügen zu können, offenbar *nicht* mit der Tatsache in Konflikt geraten muss, dass der größere Teil unserer biographischen Aktivitäten entweder weitgehend festgelegt ist oder von verschiedenen Prozessoren erst angestoßen wird. Es erscheint deshalb plausibel, dass jenes “Grundgefühl” in Wahrheit gar kein intentionales Handlungsschema, kein bewusster und gewollter biographischer Plan ist, sondern eine Art versteckter “Sinn” hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs, die zweifellos virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare *Intuition*, dass es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um “unser” Leben handelt (vgl. Bude 1984, S. 7 ff.).

Wie kommt eine solche Intuition zustande und welche “Logik” verbirgt sich dahinter? Offenbar ist das Nicht-Intentionale dabei entscheidender als das Aktiv-Gewollte. Nicht der Erfolg oder Misserfolg der Pläne, die wir hegen, verbürgt dieses Grundgefühl, sondern ein spezifisches “Hintergrundwissen”, das auch den bedrohlichen Eindruck von Konsistenz- und Kohärenzverlust unserer Erfahrung noch auffängt. Es geht um das Problem der *Anschlussfähigkeit* biographischer Problemlagen an bereits akkumulierte Erfahrungen. Solche Erfahrungen sind offensichtlich strukturierter, als wir gewöhnlich annehmen. Sie haben längst nicht mehr den Charakter zufällig aufgeschichteter Erlebnisse, die wir im Lauf unserer Biographie gemacht haben, sondern eine konkrete *Gestalt* (vgl. Rosenthal 1995). Wir können sie als “biographische Konstruktion” bezeichnen (Alheit 1995; Dausien 1996), als eine Art “Prozessskript” unseres konkreten Lebens (Fischer-Rosenthal 1995) – eine keineswegs strategisch, aber doch intuitiv verfügbare generative Struktur gerade unserer Biographie.

Diese “Gestalt” ist nun durchaus nicht wie ein Gefängnis vorzustellen. Ihre Konturen sind weich und flexibel. Dennoch merken wir zumal in biographischen Krisen, dass solche Grenzen für uns existieren. Wir kennen nämlich Situationen, in denen uns der Anschluss neuer Erfahrungen misslingt. Wir können eine Anforderung, die man an uns stellt, oder ein Verhalten, mit dem wir unerwartet konfrontiert werden, nicht mehr einordnen. Es irritiert uns. Es fehlt uns das Instrumentarium, damit umzugehen. Wir fühlen uns überfordert. Die Dinge wachsen uns – wie die Alltagssprache sagt – “über den Kopf”.

Wir mögen das Gefühl nicht loswerden, dass wir “gegen unsere Zeit” leben. Wir scheitern an unserem gesellschaftlichen Aufstieg, weil uns die kulturellen Ressourcen fehlen, die neue Position im sozialen Raum auch auszufüllen. Oder wir spüren einfach, dass die Bedingungen, unter denen wir unser Leben führen müssen, uns keinen Spielraum mehr lassen. Vielleicht überfällt uns aber auch ein ganz gegenteiliges Gefühl: dass sich uns nämlich völlig neue “Welten” auftun, dass wir eine qualitativ neue Erfahrung gemacht haben, die unser künftiges Leben verändern wird. Alles das deutet darauf hin, dass sich hinter den alltäglichen Erfahrungen Strukturen verbergen, die auch unser ganz persönliches Leben betreffen. Zwischen den beiden Polen, Struktur und Subjektivität, entstehen “Lebenskonstruktionen” (Bude 1984), die durchaus eine Dynamik entwickeln können. Hier aber liegt die *bildungstheoretische* Brisanz biographischer Forschungsergebnisse.

Erstaunlich und faszinierend sind nicht so sehr die außerindividuellen Erosionspotentiale, sondern die komplexen *Überlebenstechniken* der Subjektivität. Besonders überraschend erscheint, dass man diese sehr intimen und zu meist nur intuitiv verfügbaren Strategien soziologisch, also unter ständiger Präsenz eines Begriffs von sozialer Struktur, beschreiben kann und nicht – wie etwa in neopsychoanalytischen Ansätzen – durch Abspaltung eines Bereichs des Psychischen vom Gesellschaftlichen.

Die Idee der “transitorischen Bildung”

Was freilich hat das alles mit Bildung und Lernen zu tun? Wenn die Menschen ihre Probleme weitgehend selber bewältigen, welchen Sinn soll dann Bildung noch haben? – Vielleicht lautet die Frage gar nicht, ob wir überhaupt Bildung brauchen. In Gesellschaften wie der unsrigen sind wir unausgesetzt mit Erziehungs- und Bildungsprozessen konfrontiert (stellvertretend Tenorth 1992). Womöglich ist das entscheidende Problem, welche Art von Bildung wir brauchen und wie sie mit jenen biographischen Konstruktionen vermittelt ist, die gerade unser Leben ausmachen. Diese Konstruktionen gehen nämlich über das hinaus, was wir von unserem Leben erzählen können. Sie sind zunächst versteckte Referenzen an die strukturellen Bedingungen, die uns aufgegeben sind. Bourdieu hat diese Tatsache mit dem *Habituskonzept* überzeugend belegt. Und wer seine entlarvende Analyse besonders der Lebenspraxen kennt, die der soziale Habitus des (französischen) Kleinbürgertums hervorbringt (vgl. Bourdieu 1978, S. 169 ff.), erschrickt über die “Macht” der strukturellen Rahmenbedingungen. Biographische Konstruktionen haben aber noch einen anderen Aspekt: Wir erzeugen im Laufe unseres Lebens in Bezug auf uns selbst und unseren sozialen Rahmen “mehr” Sinn, als wir “aus der Perspektive unserer biographischen Selbstthematisie-

rung überschauen” (Bude 1985, S. 85). Wir verfügen über ein biographisches Hintergrundwissen, das uns prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, auszufüllen und auszuschöpfen.

Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen eines begrenzten Veränderungspotentials haben wir mehr Chancen, als wir jemals realisieren werden. Unsere Biographie enthält deshalb ein beträchtliches Potential an “ungelebtem Leben” – ein außergewöhnlich anregender Begriff, der von dem unorthodoxen Mediziner Victor von Weizsäcker (1956) stammt. Das intuitive Wissen darüber ist Teil unseres “praktischen Bewusstseins” (Giddens 1988). Es ist reflexiv nicht einfach zugänglich, dennoch stellt es in doppeltem Sinn eine ganz zentrale Ressource für Bildungsprozesse dar:

- Unser heimliches Wissen von den nicht oder noch nicht realisierten Lebenskonstruktionen, die uns begleiten, hält die bewusst verfügbare Selbstreferenz prinzipiell offen und schafft die Voraussetzung dafür, dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können, ohne dabei jenen versteckten “Sinn” zu revidieren. Die Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs legen uns eine Erweiterung oder Einschränkung biographischer Handlungsautonomie nahe. Deren bewusste “Ratifizierung” liegt indessen bei uns als Trägern unserer Biographie. Wir sind – um einen irritierenden und doch zugleich treffenden Begriff der Luhmannschen Systemtheorie aufzunehmen – in gewissen Grenzen durchaus “autopoietische Systeme” (vgl. etwa Nassehi/Weber 1990). Wir haben die Chance, die Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung zu erkennen und für eine bewusste Veränderung unserer Selbst- und Weltreferenz nutzbar zu machen.⁷
- Biographisches Hintergrundwissen ist aber zugleich ein lebendiges Potenzial zur Veränderung von Strukturen. Die Modifikation individueller Selbst- und Weltreferenzen – und sei es im Kontext je spezifischer Lebenskonstruktionen – birgt Chancen zur Transformation auch der institutionellen Rahmenbedingungen sozialer Existenz. “Strukturen” sind ja zu beträchtlichen Teilen die unbefragt funktionierenden Hintergrundgewissheiten, auf die sich soziale Individuen intuitiv beziehen, wenn sie alltäglich, aber auch wenn sie *biographisch* agieren. Sobald solche Präskripte – oder auch nur Teile von ihnen – ins Bewusstsein treten und verfügbar werden, ändern sich Strukturen. Ungelebtes Leben besitzt durchaus soziale Sprengkraft.

Die Dynamik dieser “doppelten Bildungsressource” weckt Assoziationen zu jener aufklärerischen Option der klassischen Psychoanalyse: “Wo *Es* war, solle *Ich* werden”. Bei genauerem Hinsehen wird allerdings deutlich, dass es nicht nur um den souveränen, ich-starken Umgang mit einer im Übrigen un-

veränderbaren Grunddynamik geht, sondern um den *Übergang* in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs – ein Prozess, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert lässt. Mit anderen Worten: Es handelt sich um *transitorische* Bildungsprozesse.

Die systematische Qualität solcher Übergänge lässt sich durch Konfrontation mit der Architektur konventioneller Bildungsprozesse demonstrieren. Die sind bekanntlich so angelegt, dass neue Informationen möglichst “unter einen stabil gehaltenen Kontext subsumiert” werden (Kokemohr 1989, S. 340). Lernen dient der Erweiterung und damit gleichzeitig der Stabilisierung dieses etablierten Rahmens. Transitorische Bildungsprozesse verarbeiten neue Informationen auf andere Weise. Sie beziehen sie nicht auf bestehende strukturelle Kontexte, sondern deuten sie bereits als Elemente neuer kontextueller Bedingungen (vgl. noch einmal Kokemohr 1989, S. 340 ff.; Marotzki 1991, S. 171 ff.). Damit bekommt das verarbeitete “neue Wissen” eine andere Qualität. Es wird nicht nur in das bestehende Gebäude biographisch akkumulierten Wissens eingebaut. Es verändert dieses Wissensgebäude. Transitorische Bildungsprozesse sind gewissermaßen “abduktiv”. Sie realisieren, was im frühen amerikanischen Pragmatismus, besonders von Charles Sanders Peirce, als die Fähigkeit beschrieben wird, etwas zu vernetzen, was “zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen” (Peirce [1903] 1991, S. 181).⁸

Diese Fähigkeit benötigt freilich einen sozialen Akteur. Wissen kann nur als *biographisches Wissen* wirklich transitorisch sein. Nur wenn konkrete Menschen sich derart auf ihre Lebenswelt beziehen, dass ihre selbstreflexiven Aktivitäten gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken, ist jene moderne Schlüsselqualifikation “Biographizität” (vgl. Alheit 1993 a) berührt, die noch kaum ins Bewusstsein moderner Lern- und Bildungstheorien getreten ist. Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als “bildbar” und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die “Sinnüberschüsse” unseres biographischen Wissens zu entziffern, und das heißt: die Potenzialität unseres *ungelebten Lebens* wahrzunehmen.

Diese Betrachtung ist durchaus nicht euphemistisch. Sie unterschlägt nicht, dass transitorische Bildungsprozesse schwierig oder schmerzlich sein können. Aber sie behandelt die Menschen in ihren biographischen Lernprozessen nicht wie “kulturelle Deppen”, die den Veränderungen der Zeitgeschichte hilflos ausgesetzt sind und dringend auf den Beistand therapiebereiter

Weiterbildner warten. Sie interpretiert Lernen vielmehr als Entdeckung verborgener Ressourcen – verborgen in den biographischen Erfahrungen konkreter Menschen. Und sie nimmt diese Ressourcen als gesellschaftliches Veränderungspotenzial ernst.

Erinnert sei noch einmal an das zweite Eingangsszenario, die heimliche “Karriere” des Herbert Schmidt in seine neue Selbständigkeit. Wenn wir fragen, was für ihn und seinesgleichen *transitorische Bildungsprozesse* bedeuten könnten, ist der Hinweis auf die Bedeutung der beschriebenen Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung durchaus nicht abstrakt. Es geht um jene “Akteurgenese”, wie die Soziologen sagen (Koch/Thomas/Woderich 1993), um die Herstellung von Handlungsautonomie in Situationen vorheriger Fremdbestimmung auf der Basis verborgener Erfahrungsressourcen.

Solche Situationen gibt es zuhauf: Eine Frau beschließt, nach einer längeren Familienphase wieder in ihren alten Beruf zurückzukehren. Sie ist extrem unsicher und traut sich die Entscheidung selbst nicht zu. Der Anfang ist schwierig, bald jedoch entdeckt sie, dass sie den Anforderungen durchaus gewachsen ist. Ein transitorischer Bildungsprozess. Ein junger Mann, nach einem schweren Unfall spastisch gelähmt, steht vor der Frage, ob alles aus sei oder ob eine neue, eigene Normalität wiedergewonnen werden kann. Immer wieder unterbrechen tiefe Depressionen den Lernprozess. Nach zwei Jahren beschließt er, aus eigener Initiative nach Menschen zu suchen, die mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. Er organisiert eine Selbsthilfegruppe und wird schließlich sogar politisch aktiv. Zweifellos ein transitorischer Bildungsprozess. – Die Reihe der Beispiele wäre problemlos zu verlängern: Flucht, Migration, soziale Auf- und Abstiege sind mit Übergängen verbunden und zwingen uns transitorische Bildungsprozesse auf. Weiterbildungner können dabei als Gate-Keeper fungieren oder als Pseudotherapeuten; aber sie können auch “Hebammen”-Funktion übernehmen, biographische “Mäeutiker” sein, um eine klassische Metapher zu verwenden.

Lässt sich abschließend die tatsächliche Leistung der neueren Biographieforschung für die Erwachsenenbildung knapp zusammenfassen? Die vorläufige Antwort ist: Wo die Lebenserfahrung der Lernenden ernst genommen wird und die theoretische Aufmerksamkeit für die Biographie nicht zu einer jener “Wenden” verkommt, die gerade in der Erwachsenenbildung immer wieder neue Konjunkturen erzeugen, hat sie womöglich sogar den Charakter einer *theoretischen Ermutigung*. Gibt es für Menschen, die mit Bildung zu tun haben, eine anregendere Idee, als dem “ungelebten Leben” zum Durchbruch zu verhelfen? Und wenn man diesen Prozess eben nicht nur subjektivistisch, sondern auch politisch versteht, kann sogar eine heilsame Provokation daraus werden. Die neue deutsche Zivilgesellschaft kann diese Provokation gebrauchen.

Anmerkungen

- ¹ Dieses Szenario ist das saloppe “Transkript” einer unveröffentlichten Evaluationsstudie, die Werner Mauch unmittelbar nach der Wiedervereinigung (Mauch, Werner 1991) im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung an der Universität Bremen durchgeführt hat.
- ² Der Name ist selbstverständlich ein Pseudonym. Das Fallmaterial entstammt dem von der Volkswagen-Stiftung geförderten Projekt über neue Selbständigkeit in Ostdeutschland, das vom Berliner Institut für sozialwissenschaftliche Studien (BISS) durchgeführt wurde.
- ³ Die folgenden Ausführungen profitieren vor allem von Fritz Schützes Konzept der “kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens” (vgl. vor allem Schütze 1981, 1984), sind allerdings systematisch ein wenig anders angelegt und ergänzen im Übrigen Schützes originelle Arbeiten durch das eigene Konzept “biographischer Erfahrungsaufschichtung” (vgl. Alheit 1990, bes. S. 191 ff.).
- ⁴ In einer ganz vorzüglichen neueren Untersuchung hat Bettina Dausien den Doppelaspekt der “Geschlechtsgebundenheit von Biographien” und der “biographischen Konstruktion des Geschlechts” überzeugend herausgearbeitet (Dausien 1996). Diese originelle theoretische Entdeckung geht zweifellos über die hier knapp entwickelten Rahmenbeschreibungen hinaus, unterstreicht indessen die eigenständige biographische Bedeutung des Gender-Aspekts eindrucksvoll.
- ⁵ Die drei großen Habitusformen, die Bourdieu rekonstruiert – den Habitus der Notwendigkeit für die unteren sozialen Klassen und Schichten, den der Präntention, des ambitionierten Aufstiegs, für die Mittelklassen und den der Distinktion für die Eliten – sind dabei nur Grundmuster, die durch Verschiebungen kontinuierlich neue Varianten erzeugen.
- ⁶ Vgl. dazu die “klassischen” Ausführungen bei Schütz/Luckmann 1979, S. 154 ff.; auch Alheit/Hoerning 1989, S. 8 ff.
- ⁷ Eine ähnliche Position scheint hinter dem Konzept der “Modalisierungen” zu stehen, das Winfried Marotzki in seiner “strukturellen Bildungstheorie” differenziert entwickelt. (Marotzki 1991, S. 144 ff.)
- ⁸ Es erscheint symptomatisch, dass in der neueren empirischen Sozialforschung – gerade auch in den von Biographieforschern bevorzugten Forschungstraditionen – abduktive Forschungsstrategien eine herausragende Rolle spielen (zusammenfassend dazu die vorzügliche Dissertation von Kelle 1992; aber auch noch einmal die überzeugende Arbeit von Dausien 1996).

Literatur

Alheit, P.: Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. In: Universität Bremen (Hrsg.): Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 4. Bremen 1990

Alheit, P.: Transitorische Bildungsprozesse. Das “biographische Paradigma” in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993 a, S. 343-417

Alheit, P.: Le “syndrome allemand”. Problèmes structurels de la “réunification culturelle”. In: Revue Suisse de Sociologie, 1993 b, Vol. 19, S. 365-387

Alheit, P.: “Patchworkers”. Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In: Hoerning, E. M.; Corsten, M. (Hrsg.): Biographien und Institutionen. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler 1995, S. 57-69

Alheit, P.; Hoerning, E. M.: Biographie und Erfahrung. In: Alheit, P.; Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/New York 1989, S. 8-23

Bourdieu, P.: Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, P. u. a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M. 1978, S. 169-226

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1987

Bude, H.: Die Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen. Eine Antwort auf die Frage, was Biographieforschung bringt. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 7-28

Bude, H.: Die individuelle Allgemeinheit des Falls. In: Franz, H.-W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge aus den Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985, S. 82-84

Dausien, B.: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996

Fischer-Rosenthal, W.: Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Fischer-Rosenthal, W.; Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Wiesbaden 1995

- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/New York 1988
- Goffman, E.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/New York 1994
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Ein Beitrag zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Diss. phil. Bremen 1992 (veröffentlicht)
- Koch, T.; Thomas, M.; Woderich, R.: Akteurgene und Handlungslogiken. Das Beispiel der "neuen Selbständigen" in Ostdeutschland. In: Berliner Journal Soziologie, 1993, H. 3, S. 275-291
- Kokemohr, R.: Bildung als Begegnung. Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O.; Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II. Weinheim 1989, S. 327-373
- Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. In: Universität Bremen (Hrsg.): Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Bremen 1993
- Mannheim, K.: Das Problem der Generation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied 1964, S. 509-565
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1991
- Nassehi, A.; Weber, G.: Identität, Ethnizität und Gesellschaft. In: MacArthur, M.: Zum Identitätswandel der Siebenbürger Sachsen. Eine kulturanthropologische Studie. Köln, Wien 1990
- Peirce, Ch. S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Hrsg. von K.-O. Apel. Frankfurt/Main 1991
- Rosenthal, G.: Erlebte und Erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/New York 1995
- Schütz, A.; Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt/M. 1979
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. u. a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156

Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H. H.; Marotzki W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157

Tenorth, H.-E.: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, D. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel 1992, S. 124-140

Weizsäcker, V. v.: Pathosophie. Göttingen 1956

Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung

Rolf Arnold, Markus Lermen

Die Bedeutung der Weiterbildung in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft

Die modernen Gesellschaften befinden sich im Umbruch von Industrie- hin zu *Wissens- und Kommunikationsgesellschaften*. Die damit einhergehende *Modernisierung* bzw. *reflexive Modernisierung* (Ulrich Beck) bewirkt einen Wandel in der Gesellschaft und der Wirtschaft, welcher die Individuen vor neue Anforderungen stellt. Flexibilität, Problemlösefähigkeit, Informationsverarbeitungskompetenz, Teamfähigkeit usw. werden immer mehr als unverzichtbare Qualifikationen für alle Lebens- und Wissensbereiche gehandelt. Damit kann die heutige Gesellschaft auch als Lern- oder *Weiterbildungsgesellschaft* (vgl. Arnold/Giesecke 1999) charakterisiert werden.

Damit verbunden sind die Forderungen nach selbstständigem Lernen, effizientem Umgang mit den angebotenen Informationen und lebenslanger Aktualisierung von Wissen. Das “lebenslange Lernen aller” (Dohmen 2001, S. 7), d. h. die Fähigkeit, Wissen und Kompetenzen immer auf dem neuesten Stand zu halten, gewinnt eine immer größere Bedeutung sowohl für die Zukunft unserer Gesellschaft als auch für die persönliche Lebensgestaltung jedes Einzelnen. Der gesellschaftliche Wandel der Neuzeit wird durch die im Zuge der technologischen Entwicklung exponentiell steigende quantitative Menge der zur Verfügung stehenden Informationen noch weiter beschleunigt. Weiterbildung dient dazu, die Fähigkeiten zur Selektion und Beurteilung von Informationen zu verbessern, die Lerner dadurch in die Lage zu versetzen, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, so den notwendigen Wissensstand zu erarbeiten (vgl. Schlutz 2002) und gleichzeitig die Kompetenzen zu vermitteln, um am Wandel teilnehmen und ihn gestalten zu können.

Damit kommt der Weiterbildung für die Entwicklung des gesamten Gesellschaftssystems eine zunehmende Bedeutung zu. Ziel muss es sein, möglichst allen Erwachsenen unserer Gesellschaft kontinuierlich Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer kritischen Urteilsfähigkeit und ihrer Potentiale zur selbstbestimmten Lebensführung zu eröffnen, wie das Komitee für Grundrechte und Demokratie in Anlehnung an Immanuel Kant formuliert:

“Es ist für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar, dass alle lernen, sich ihres Verstandes ohne Anleitung durch andere zu bedienen. Hierin liegt der zentrale, in der aktuellen Reformdiskussion jedoch oft vergessene Auftrag öffentlicher Bildung”. (Komitee ... 1998, S. 6)

Dabei stehen die Chancen, dass sich die Bevölkerung dem Konzept des lebenslangen Lernens öffnet, nicht schlecht. Gesellschaftliche Entwicklungen wie z. B. das höhere Bildungsniveau in der Bevölkerung¹, die den Anforderungen an neues Lehren und Lernen entgegenkommen, belegen dies (vgl. Heuer 2001), ebenso wie empirische Daten über die Weiterbildungsbereitschaft (Bundesministerium für Bildung ... 2000); neuerliche Rückgänge in diesem Gebiet haben u. E. sehr spezifische (z. T. konjunkturelle) Gründe und scheinen noch keine Indizien für eine Trendumkehr darzustellen.

Die dreifache Entgrenzung der Weiterbildung

Die Weiterbildung hat sich in den letzten dreißig Jahren grundlegend gewandelt. In den siebziger Jahren stand eine Belehrungsdidaktik im Vordergrund, die durch die Schlagworte Institutionalisierung, Orts- und Zeit-Synchronizität (Präsenzlernen) und darbietende Weiterbildung (Sachorientierung) charakterisiert werden kann; d. h. die Weiterbildung wurde nach dem Verschulungsmodell aufgebaut, während autodidaktische Bemühungen oder das informelle Lernen des Einzelnen noch nicht ausreichende Beachtung und Förderung erfuhren. Damit war in dieser traditionellen Sichtweise die Weiterbildung auf den institutionalisierten Erwerb von Qualifikationen durch lernende Individuen beschränkt.

In den letzten Jahren ist demgegenüber eine Entstrukturierung bzw. Entgrenzung von Lernprozessen (vgl. Kade 1997) zu beobachten, d. h. dass sich Lernen immer weniger auf institutionalisierte Kontexte eingrenzen lässt und informellem sowie selbst organisiertem Lernen eine wachsende Bedeutung zugeschrieben wird. Durch die *dreifache Entgrenzung des Erwachsenenlernens* – im Sinne von Kompetenzerwerb, *Organizational Learning* und autodidaktischem Lernen – werden Erwachsene mit neuen Anforderungen bzw. Problemen und Veränderungen in unserer Gesellschaft konfrontiert (vgl. Arnold/Schüßler 1998).

Die Entgrenzung konstituiert sich in einer Erweiterung der Bildung – in Form einer Ausweitung des Wissensbegriffs und der Bezugnahme auf neue Lerninhalte – sowie einer Verschiebung der Lernorte und einer Erweiterung des Adressatenkreises, zu dem neben einzelnen Lernenden auch Gruppen und Organisationen hinzukommen. Moderne Gesellschaften besitzen daher eine

“Pluralität von Bildungs- und Lernrealitäten” (Kade/Nittel 2002, S. 195). Außerdem findet aufgrund der Veränderung der Lernorte, der “Ortsveränderung des Lernens” (Negt 1994, S. 16), das lebenslange Lernen zunehmend außerhalb der traditionellen Institutionen statt (*Deinstitutionalisierung*). Damit verschieben sich die Grenzen des bisherigen Verständnisses von Erwachsenenbildung²:

“In Zukunft wird es keinen Ort in unserer Gesellschaft geben, der nicht auch als Lernort begriffen, und keine Zeit, die nicht auch als Lernzeit verstanden werden kann. Dieses Immer und Überall wird Einstellung zu und Beschaffenheit von Bildung und Qualifikation in erheblichem Maß bestimmen”. (Höller-Cladders, in Schiersmann/Busse/Krause 2002, S. 73)

Kompetenzentwicklung statt “träges Wissen”

Ein weiterer Punkt betrifft den Wandel des Wissens: In der heutigen (Wissens-)Gesellschaft ist Wissen flüchtig geworden; es umfasst mehr als die Aneignung von Informationen. Der sich vollziehende technologische und wirtschaftliche Fortschritt führt zu einem immer rascheren Veralten spezifischen Fachwissens (*Wissensexplosion*). Aufgrund der Informations- und Wissensüberflutung verschieben sich Lerninhalte zunehmend von der Vermittlung von Wissen hin zur Vermittlung von Lernmethoden, die schnelleres Ver- und Neu-lernen ermöglichen. Damit liegt der Fokus nicht mehr auf abfragbaren Einsichten, Kenntnissen und Zusammenhängen (*Know-how*), sondern verstärkt auf reflexiven Wissensformen (*Know-how-to-know*) (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1

Vom Know-how zum Know-how-to-know

<i>Materiales Wissen (Know-how)</i>	<i>Reflexives Wissen (Know-how-to-know)</i>		
Speicherwissen	Methodenwissen	Reflexionswissen	Persönlichkeitswissen
Wissen zur Speicherung von Fakten, Theorien, Daten u. a.	Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation	Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten	Wissen zum Erkennen eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen

(Quelle: Arnold/Schüßler 1998, S. 61)

Der Akzent verschiebt sich weg von der Bewältigung eines bestimmten Lernstoffs (im Sinne eines Bildungskanons) hin zum Lernen von Lernstra-

tegien. Es kommt nicht mehr darauf an, Menschen mit Fachwissen “abzufüllen”, sondern ihnen die methodischen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten zu vermitteln, sich Wissen selbst anzueignen. Das frühere Bildungswissen ist somit fast vollständig abgelöst worden von der Nachfrage nach Alltagskompetenzen (vgl. Schlutz 2002). Damit kommt es in der Bildungspraxis zu einer stärkeren Methodenorientierung, die ein aktives und selbsterschließendes Lernen ermöglichen soll, d. h. an die Stelle von *Reaktionsmethoden* treten *Aktionsmethoden* (vgl. Bunk 1994, S. 12). Dies bedeutet, dass Lernende nicht mehr in so starkem Maße über materiales Wissen, sondern vielmehr in einem umfassenden Sinne über Methodenkompetenz verfügen sollen (vgl. Arnold 2002). Insbesondere die Fähigkeit zur Selbststeuerung wird immer mehr zu einem “Auslesekriterium” (Dietrich 1999, S. 16), v. a. im beruflichen Alltag. Dabei hängt die Selbststeuerungsfähigkeit direkt mit dem lebenslangen Lernen zusammen:

“Lebenslanges Lernen setzt die Fähigkeiten voraus, unter unterschiedlichen Randbedingungen (z. B. mit und ohne Lehrer, mit und ohne Medien) zu lernen und sich in kurzen Abständen in andere oder veränderte Wissensgebiete einzuarbeiten. [...] Damit ändern sich nicht nur Lerninhalte, sondern steigert sich vor allem die Lernfähigkeit jedes Einzelnen.” (Höller-Cladders, in Schiersmann/Busse/Krause 2002, S. 73)

Dabei kann nur bedingt auf bestehende, klassische Lernprozesse und -strukturen zurückgegriffen werden. Es kommt zu einer “Pluralisierung des Lehrens und Lernens”, d. h. zu einer stärkeren Methodenorientierung, da das Wie des Lernprozesses vielfach die entscheidende Lernerfahrung beinhaltet.

Hin zu mehr Handlungskompetenz

Notwendig wird ein ganzheitliches System der Wissensverarbeitung, das zunehmend auf die Vermittlung von *Handlungskompetenz* (vgl. Bunk 1994) zielt. Es ist entscheidend, ob die lernenden Individuen in der Lage sind, Probleme selbständig zu lösen, neues Wissen selbst zu erarbeiten (Methodenkompetenz), im Team erfolgreich zu kooperieren und produktiv zu kommunizieren (Sozialkompetenz) sowie dabei das Innere vom Äußeren trennen, um Kooperationsbeziehungen von projektiven Verzerrungen freihalten zu können (Emotionale Kompetenz) (vgl. Arnold 2001).

Die Bedeutung der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz belegen u. a. empirische Studien zu Kompetenzbiographien erfolgreicher Un-

ternehmer. Für einen Erfolg im Berufsleben sind weniger der formale Bildungsabschluss, sondern vielmehr die nach der (Erst-)Ausbildung weitgehend außerinstitutionell und selbstorganisiert erworbenen Kompetenzen ausschlaggebend (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999).

Informelles Lernen

Erwachsene erwerben einen Großteil ihrer Kompetenzen nicht in organisierten Lehr- und Lernsituationen (z. B. Seminare oder Lehrgänge), sondern in pädagogisch ungeplanten und unstrukturierten Lernprozessen, in “informellen Strukturen und Prozessen, in denen das Lernen als solches vielfach nicht einmal bewusst wahrgenommen oder gar reflektiert wird” (Weiß 1999, S. 433). Unter dem Begriff “informelles Lernen” wird dementsprechend “ein Lernen verstanden, das nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebenstätigkeiten herausgelösten besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt im Lebenszusammenhang stattfindet” (Dohmen 1996, S. 29). Damit wird informelles Lernen “auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt” (Dohmen 2001, S. 25).

Der Anteil der Lernprozesse, der außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen der Weiterbildung stattfindet, wird auf über 70 Prozent geschätzt³. Diesem großem Anteil wird aber zumeist nur eine geringe Bedeutung zugemessen, da nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt und honoriert werden:

“Die Begabungen und Kompetenzen, die sich als Ergebnisse des informellen Lernens außerhalb des autorisierten Bildungswesens entwickeln, finden nicht die Beachtung und Anerkennung, die sie verdienen”. (Dohmen 2001, S. 7)

Und dies, obwohl sich das “Erfahrungswissen” häufig als von entscheidender Bedeutung für den Berufserfolg erweist (vgl. Weiß 1999). Die fortschreitende “Entgrenzung” des Lernens stellt letztlich die Monopolstellung der Bildungsinstitutionen bei der Zertifizierung menschlichen Lernens in Frage (vgl. Dohmen 2001). Insgesamt muss aber festgehalten werden, dass das informelle Lernen die klassische Ausbildung nicht verdrängen soll. Es geht vielmehr darum, das bereits existierende lebenslange informelle Lernen anzuerkennen, zu unterstützen, weiterzuentwickeln und zu ergänzen. Wichtig sind hierbei auch geeignete Formen der Zertifizierung.

Die ermöglichungsdidaktische Wende

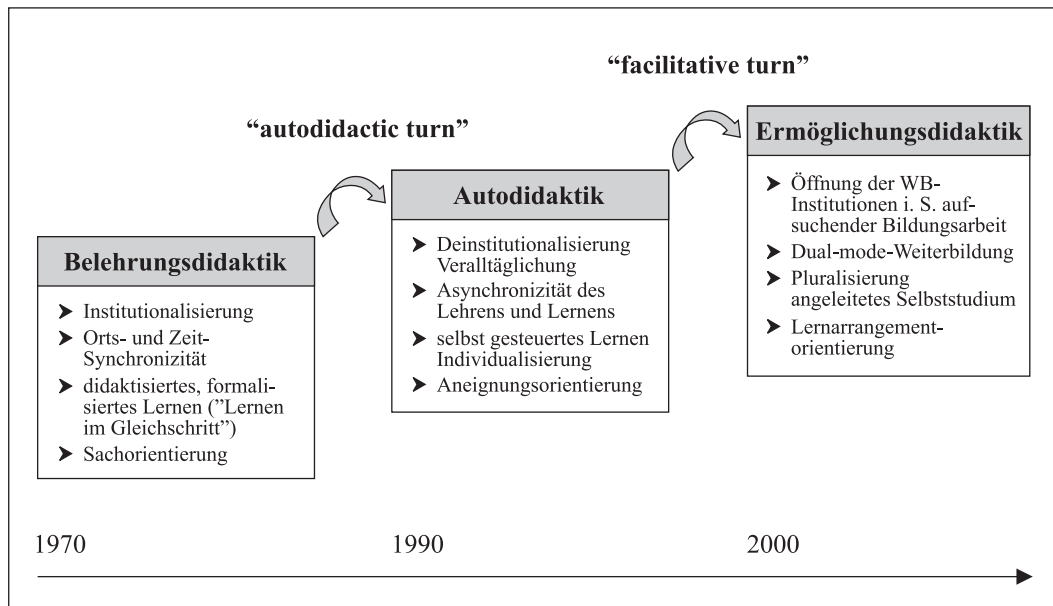
Insgesamt lassen sich zwei Entwicklungstrends feststellen, wie die Weiterbildung auf diese veränderten Bedingungen reagiert hat. Zunächst ist seit Beginn der 90er Jahre ein Wandel zum Konzept des selbst gesteuerten Lernens, ein *autodidactic turn*, beobachtbar. Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel von der Leitlinie einer institutionalisierten und professionalisierten Weiterbildung hin zum Konzept des *selbst gesteuerten Lernens* bzw. *self-directed learning*⁴ (vgl. Dohmen 1996). Dadurch soll die Fixierung der Weiterbildungspolitik auf die institutionalisierten und professionell angeleiteten, d. h. durch pädagogische Professionals (Dozenten, Referenten, etc.) didaktisierte und dargebotene Weiterbildung, überwunden und weiterentwickelt werden (vgl. Arnold 1999). Das Fazit des *autodidactic turn* liegt in einer Akzentverschiebung von der Institutionalisierung zur Veralltäglichen des Erwachsenenlernens sowie von Formen des synchronen zu Formen des asynchronen Lehrens und Lernens (z. B. Telelernen), d. h. an die Stelle der traditionellen darbietenden Weiterbildung mit ihrer Sachorientierung treten Formen einer erarbeitenden Weiterbildung (Aneignungsorientierung).

Im Zuge der Orientierung zum selbst gesteuerten Lernen entsteht allerdings die Gefahr, die Notwendigkeit von Institutionalisierung, Didaktisierung und Professionalität zu unterschätzen. Weiterbildung ist auch eine Notwendigkeit, die öffentlicher Verantwortung und institutioneller Absicherung bedarf. Es reicht nicht aus, dass die Bildungsinstitutionen Maßnahmen anbieten, in denen selbstgesteuert gelernt werden kann, sondern vielmehr muss das selbst gesteuerte Lernen unterstützt bzw. gefördert und damit auch der Aufbau von Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden ermöglicht werden (vgl. Dietrich 1999). Deshalb werden sich der Modus der Institutionalisierung und die Funktionen der Institutionen ändern müssen. U. a. wird Lernberatung (vgl. Pätzold 2001) einen breiteren Raum einnehmen. Das Grundmotto dieses institutionellen Wandels muss lauten: “Soviel Autodidaktik wie möglich – soviel Belehrung bzw. Instruktion wie nötig!” (Arnold 1999, S. 9), d. h. es muss eine integrative Weiterbildung betrieben werden, deren Ziel nicht die Erzeugung von Kompetenzen, sondern die *Ermöglichung* von Kompetenzentwicklung (*facilitative turn*) ist (vgl. Abbildung 2).

Damit verbunden ist eine Akzentverschiebung von der traditionellen Erzeugungsdidaktik hin zur (konstruktivistischen) Ermöglichungsdidaktik⁵, im Sinne einer *ermöglichungsdidaktischen Wende in der Aus- und Weiterbildung*. Der Schwerpunkt der Erwachsenenendidaktik liegt nicht mehr auf dem Lehren, sondern auf dem Lernen, d. h. an die Stelle einer neuen *Lehrkultur* tritt eine neue *Lernkultur* (vgl. Arnold/Schübler 1998). Die neuen Formen

Abbildung 2

Entwicklungstrends der Weiterbildung



der Weiterbildung müssen somit weniger *darbietend* als vielmehr *erarbeitend* im Sinne einer Aufgabenorientierung ausgelegt sein. Ermöglichungsdidaktik beinhaltet also, dass die Lernenden sich die Bildungsinhalte selbstständig erschließen und dabei von Lehrenden begleitet, beraten und unterstützt werden.

Aufgrund der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung werden sich die traditionellen Weiterbildungsinstitutionen von überflüssigen Formen des Präsenzlernens mehr und mehr verabschieden müssen. Dies ist auch die Konsequenz aus der Einsicht, dass lernortgebundenes Lernen bzw. Präsenzlernen eher historisch als didaktisch begründbar ist.

“Im Sinne von Lernangeboten, die die Nutzer autonom auswählen, formulieren und studieren können, bieten [...] virtuelle Angebote vielfach bessere Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen als so manche Präsenzveranstaltung, weil die Lerner beim Lernen selbsterschließend aktiv sind und selbstgesteuert agieren”. (Arnold 1999, S. 10)

Aufsuchende Bildungsarbeit

Eine Folge der wachsenden Bedeutung des informellen Lernens ist, dass sich die Weiterbildungsinstitutionen stärker der *aufsuchenden Bildungsarbeit* widmen müssen um zukünftig eine erfolgreiche Weiterbildung gewährleisten zu können (vgl. Abbildung 2). Aufsuchende Bildungsarbeit kann dabei

als eine Ergänzung zum informellen Lernen und als eine Gegenbewegung zur Deinstitutionalisierung betrachtet werden. Die Zukunft der traditionellen Institutionen wird verstärkt davon abhängen, ob es ihnen gelingt, firmen- oder zielgruppenspezifischen Nachfragen zu entsprechen. Ihre Aufgabe muss darin liegen, das Selbstlernen von Erwachsenen zu initiieren, zu beraten und zu begleiten. Dies beinhaltet auch, an neue Adressatengruppen heranzutreten und auch diesen eine Weiterbildung zu ermöglichen.

Neben neuen Erwartungen an die Lernenden (im Sinne von Handlungskompetenz) wird auch ein Wandel der Rolle der Lehrenden impliziert⁶. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, dass selbst organisiertes Lernen nicht heißen darf, “die Lernenden mit ihren Lernbedürfnissen, -fragen und -schwierigkeiten allein zu lassen” (Müller 2000, S. 29). Lernberater sind gefragt, die die selbst gesteuerten Lernenden bei ihrem Lernprozess begleiten und individuell angepasste Hilfestellung, Beratung und Feedback bieten (vgl. Pätzold 2001). Die Aufgabe der Professionals der Weiterbildung wandelt sich dabei in Richtung auf “zuständig sein für die Vorbereitung von Lernumgebungen” (Montessori) und die Eröffnung von Selbstlernwegen. Ihre Aufgabe ist es, Bedingungen zu schaffen, unter denen sich Lernende den Lerngegenstand möglichst eigenständig aneignen können (vgl. Müller 2000), d. h. die Ermöglichung von Lernprozessen. Dabei setzen insbesondere lebendige Lernprozesse Methoden voraus, bei denen die Initiative im Lernprozess erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden übergeht.

Zusätzlich müssen aber auch die Institutionen neue Aufgaben – ergänzend zu ihrem traditionellem Aufgabengebiet – bewerkstelligen, die zu einem neuen Profil der Weiterbildungseinrichtungen beitragen (vgl. Dietrichs 1999).

Fazit: Zukünftige Aufgaben

Die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts hin zu einer ermöglichungsdidaktischen Sichtweise begleitet den Wandel und die Öffnung der traditionellen Einrichtungen. Als Leitbilder für die Organisationsentwicklung der Bildungsanbieter von morgen fungieren dabei Selbststeuerung und Erweiterung der Lernfähigkeit (vgl. Schlutz 2002).

Wesentliche Aspekte zukünftiger Weiterbildungsarbeit sind dabei der – sowohl im alltäglichen als auch beruflichen Bereich – stattfindende Bedeutungszuwachs der Neuen Medien und die damit verbundene Notwendigkeit einer Medienkompetenz. Beides hängt damit zusammen, dass Entgrenzung auch eine “Digitalisierung von Lernwelten und Lernräumen” (Kade/Nit-

tel/Seitter 1999, S. 162) beinhaltet. Die Handhabung des Computers kann mittlerweile als neue, vierte Kulturtechnik angesehen werden, die es ebenso zu beherrschen gilt wie die alten Kulturtechniken (vgl. Heuer 2001):

“Medienkompetenz ist in Beruf und Alltag gleichermaßen relevant, sie muss insofern zum Bestandteil allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung werden”. (Winand, in Schiersmann/Busse/Krause 2002, S. 88)

Dies bedeutet, dass es u. a. gilt, den Erwerb dieser Kompetenz verstärkt voranzutreiben, um den durch die Entgrenzung der Weiterbildung entstandenen Anforderungen an die Erwachsenen in unserer Gesellschaft Rechnung zu tragen.

Anmerkungen

- ¹ “Ein Schulabschluss ist eine wichtige Grundlage, um Menschen zu lebenslangem Lernen zu motivieren. [...] Eine Konsequenz ist, dass Weiterbildung nicht nur häufiger nachgefragt wird als früher, sondern auch auf einem höheren Niveau und in größerer Vielfalt”. (Heuer 2001, S. 26)
- ² Hier zeigen sich allerdings traditionelle Bezüge: “In der Weimarer Republik gab es unter ErwachsenenbildnerInnen einen breiten Konsens, dass das Theater, die Büchereien und das Museum Teil der Volksbildung sind. Der empirische Nachweis fällt nicht schwer, dass sich pädagogisch induzierte Lernorte zunehmend außerhalb der bekannten Einrichtungen und gesellschaftlichen Träger der Erwachsenenbildung etabliert haben.” (Kade/Nittel 2002, S. 201)
- ³ Dohmen (2001, S. 179) hat einige Belegstellen für diese Prozentzahl aufgelistet.
- ⁴ “Self-directed learning describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes”. (Vgl. Knowles 1975, S. 18)
- ⁵ Erst die Hinweise der konstruktivistischen Lerntheorie haben dazu geführt, das vornehmlich lehrorientierte Denken in der Didaktik grundsätzlich in Frage zu stellen (vgl. Siebert 1999).
- ⁶ Dies belegen allein schon die neuen Begriffsschöpfungen wie z. B. Moderator, Begleiter, Mediator, Facilitator, Informationsbroker, Supervisor, Inszenierer, Online-Teacher oder institutionelle Kursleitung (vgl. Heuer 2001).

Literatur

Arnold, R.: Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied 1999, S. 3-14

Arnold, R.: “Emotionale Gewandtheit” – Neues Leitprinzip moderner Personalentwicklung? In: Arnold, R.; Bloh, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 27. Baltmannsweiler 2001, S. 41-51

Arnold, R.: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung – Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: REPORT 49, Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld 2002, S. 26-38

Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, (Bd. 2). Neuwied 1999

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berichtssystem Weiterbildung VII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000

Bunk, G. P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1 Jg. (1994), S. 9-15

Dietrich, S.: Selbst gesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, S.; Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur Frankfurt/M. 1999, S. 14-23

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

Dohmen, G.: Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Bd. 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Heuer, U.: Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 13-35

Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31

Kade, J.; Nittel, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.; Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Op-laden 2002, S. 195-206

Kade, J.; Nittel, D.; Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Stuttgart, Berlin, Köln 1999

Knowles, M. S.: Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. London u. a. 1975

Komitee für Grundrechte und Demokratie: Falkensteiner Erklärung. In: Frankfurter Rundschau vom 30. Mai 1998, S. 6

Müller, U.: Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? Zur Integration selbst- und fremdorganisierter Lernformen. In: Erwachsenenbildung, 46. Jg. (2000), 1, S. 27-31

Negt, O.: Veränderung und das Element Hoffnung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1. Jg. (1994), 3, S. 12-17

Pätzold, H.: Lernberatung und Selbst gesteuertes Lernen. In: PÄD-Forum: Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe, 14. Jg. (2001), 2, S. 145-148

Schiersmann, C.; Busse, J.; Krause, D.: Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien: Studie im Auftrag des Forums Bildung; Workshop am 14. September 2001 in Berlin. Bonn 2002

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel 1999

Schlutz, E.: Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung. Bielefeld 2002

Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 433-493

Netzwerk “Jugendliche an der Zweiten Schwelle”

Kompetenzentwicklung und neue Übergangsformen

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer

Der Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und neuen Lernkulturen und -formen, wie er in den letzten Jahren in der Weiterbildungsforschung diskutiert wurde, ist bisher kaum auf das Lernen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter bezogen worden. Das Lernen in der betrieblichen Weiterbildung und in der Schule, in Ausbildung und Jugendberufshilfe sowie in den jugendkulturellen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe schien bisher in unterschiedlichen Welten stattzufinden. Berührungspunkte und Überschneidungsbereiche wurden kaum herausgestellt.

In den Diskussionen und Programmen hat, so könnte man formulieren, das institutionelle Lebenslaufsmodell weitergewirkt. Nach diesem Modell ist das Jugendalter in ein durch Schule und Kinder- und Jugendhilfe garantiertes Bildungsmoratorium eingebunden und die Weiterbildung für das Erwachsenenalter zuständig. Der Begriff “institutionalisierter Lebenslauf” meint entsprechend, dass in der modernen Industriegesellschaft den Lebensaltern unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen zugeordnet sind, die die Funktionserfordernisse der Lebensphasen für den industriegesellschaftlichen Prozess widerspiegeln: Identitätsentwicklung in der Kindheit und frühen Jugend, Qualifikation in der mittleren und späten Jugendphase bis hinein in die junge Erwachsenenzeit, Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter, Entberuflichung im Alter. Traditionelle Grundlage dieses Lernmodells war, dass der Mensch in seinem Leben Entwicklungsstufen durchläuft, abschließt und auf diesen aufbauend sich in einer neuen Entwicklungsphase entfaltet (Havighurst 1951). Auf diese Ablaufstruktur des institutionellen Lebenslaufs waren Lernprozesse und Bildungsinstitutionen – Beispiel Jugend und Schule sowie betriebliche Weiterbildung und Erwachsenenstatus – ausgerichtet.

Im Zuge des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft können wir nun in den letzten zehn Jahren einen Entgrenzungsprozess (Mutz 2001; Kirchhöfer 2001) des institutionalisierten Lebenslaufs beobachten. In diesem Kontext scheint der gesellschaftliche Jugendbegriff aufzubrechen, nach dem Jugend als Lebensphase aus der Arbeitsgesellschaft herausgenommen ist und sich in einem Moratorium entwickeln und qualifizieren kann, um dann mit einem so gewonnenen Status in die Gesellschaft eingegliedert zu werden. In der Ju-

gendforschung wird dieser Prozess noch weitgehend durch die Formel der Shell-Jugendstudie 1997 zusammengefasst: Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht! (Jugend '97) Doch diese Perspektive geht letztlich immer noch von einem eigenständigen Bildungsraum Jugend aus, den es zu verteidigen gilt. Sie übersieht dabei, dass die neue Ökonomie und Arbeitsgesellschaft die soziale Gestalt Jugend und das junge Erwachsenenalter grundsätzlich verändert hat. Jugend ist heute nicht nur "entstrukturiert" (Olk 1985), wie man in den 80er Jahren angesichts der Pluralisierung der Jugendphase meinte, sondern *entgrenzt*.

Ein neues gesellschaftliches Modell von Jugend muss sich darum auf die Spannung beziehen können, in die die entgrenzte Jugendphase heute gekommen ist (Böhnisch/Schröer 2001). Die Jugendlichen stehen dabei stärker unter dem sozialen Druck – von welchem sozialen Ort aus auch immer –, im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft mitzuhalten, dabei zu sein, ihre Optionen offen zu halten. Dies wiederum geht nur, wenn die eigene Biographie, das eigene Lebensprojekt zum Dreh- und Angelpunkt des Sozialen wird und die Welt dann in Ordnung ist, wenn man mit sich selbst zufrieden ist, egal was draußen vorgeht. Gleichzeitig suggeriert die neue Ökonomie mit ihrer sozial entbetteten digitalen Erfolgskultur, dass jenseits aller sozialen Bindungen und Beschränkungen für alle alles möglich sei. Kein Wunder also, wenn auf diese Weise Wunsch- und Erfolgsbilder erzeugt werden. In der Konsequenz brauchen Jugendliche, da sie heute früh soziokulturell selbständig sind, nicht nur die Zuerkennung gesellschaftlicher Verbindlichkeit für ihre sozialen Resultate, sondern Lernkulturen und -formen, die sich auf die Biographisierung der Lebensphase Jugend und des jungen Erwachsenenalters genauso beziehen.

Bisher ist zwar ein Pool an neuen Anforderungen und Herausforderungen für das Jugend- und jungen Erwachsenenalter erkennbar, aber ein empirisch rückgebundener neuer Vermittlungsmodus von Jugend und Arbeit sowie neue Übergangsformen für das Jugend- und jungen Erwachsenenalter, der an der Kompetenzentwicklung der jungen Menschen in ihrem konkreten sozialen Umfeld ansetzt, ist noch nicht gefunden. Dabei kann das junge Erwachsenenalter als Schlüsselphase der Kompetenzentwicklung angesehen werden. Neuere Untersuchungen deuten daraufhin, dass gerade in dieser Lebensphase die derzeit vorherrschenden Vorstellungen von neuer Selbstständigkeit und Selbstorganisation auf ihre realen Verwirklichungsmöglichkeiten in den sozialräumlich-gebundenen Lebensbedingungen überprüft werden (Walther 2000). Insgesamt ist die Aufgabe, neue Übergangsformen und Vermittlungsmodi für das Jugend- und junge Erwachsenenalter zu finden, nicht nur als ein lebensphasenbezogenes Projekt zu sehen, sondern als ein Beitrag zur Etablierung neuer Lernformen und -kulturen im sozialen Umwelt.

Modellprojekt “Netzwerk Jugendliche an der Zweiten Schwelle”

Vor diesem Hintergrund werden in dem Modellprojekt “Netzwerk Jugendliche an der Zweiten Schwelle” Formen der Verbindung von Kompetenzanalyse, Kompetenzentwicklung und regionaler Netzbildung erprobt, um neue Übergangsformen in Arbeit für Jugendliche und junge Erwachsene nach der beruflichen Ausbildung (Zweite Schwelle) zu entwickeln. In sechs Regionen in Ostdeutschland (Usedom/Wolgast, Neubrandenburg, Halle, Leipzig, Rudolstadt, Greiz) sind die Modellprojekte angesiedelt. Insgesamt kann in Ostdeutschland gegenwärtig von einem Stau an der Zweiten Schwelle gesprochen werden, d. h. Jugendliche und junge Erwachsene stehen nach der Ausbildung vor einer Phase der erzwungenen Neuorientierung in der Arbeitswelt (Arnold 2002). Der Schwerpunkt des Projekts liegt darum in der Öffnung und Erweiterung der Kompetenzentwicklung arbeitsloser Jugendlicher und junger Erwachsener an der Zweiten Schwelle in Wechselwirkung mit einer fördernden regionalen Umwelt.

Im Bereich der Zweiten Schwelle sprechen wir bewusst von Jugendlichen und *jungen Erwachsenen*, wobei der Schwerpunkt auf der Gruppe der jungen Erwachsenen liegt. Diese “Zwischenphase” hat zwar für viele junge Menschen immer noch Übergangscharakter, die jungen Erwachsenen sind aber schon deutlich status- und einkommensorientiert (Müller 1990; Stauber/Walther 2002). Studien zeigen, dass die Betroffenen weiterhin eine durchschnittliche Arbeits- und Berufseinstellung haben und somit die Hilfen nur bedingt auf “alternative” Lebensformen abzielen können. Damit einhergehend wird in der arbeitsweltbezogenen Jugendforschung in Ostdeutschland ein Trend zu “Maßnahmen-” und “Jobberkarrieren” beschrieben (Gericke 1997). Neue Übergangsformen müssen darum eine Balance zwischen einer Akzeptanz der Erwerbsarbeitsorientierung und dem Experimentieren mit neuen Tätigkeitserfahrungen herstellen. Ein Wecken der Bereitschaft zu einer erweiterten sozialen und tätigkeitsbezogenen Orientierung – und damit ein Ansatzpunkt zur Kompetenzentwicklung – erscheint nur in diesem Kontext möglich.

Dabei ist gerade der regionalgesellschaftliche Resonanzbogen von grundlegender Bedeutung. Mit dem Konzept der “lokalen und regionalen sozialen Netzwerke” wird in dem Modellprojekt die Vermittlung zwischen Kompetenzentwicklungs- und Bewältigungsprozessen und darauf bezogenen sozial transformativen Übergangsformen gefasst. Der Ansatz ist der Erkenntnis geschuldet, dass die traditionellen Bildungsinstitutionen und Unterstützungsformen nur noch bedingt in der Lage sind, die neuen biographisierten Anforderungen an die Kompetenzentwicklung im Strukturwandel der Arbeitsge-

sellschaft aufzunehmen. Die traditionellen Institutionen kreieren vor allem neue Ad-hoc-Maßnahmen, die aber im lokalen und regionalen Bereich zu einer Maßnahmenvielfalt und -zersplitterung führen und den Aufbau neuer Übergangsformen eher behindern denn fördern.

Die Netzwerkperspektive ermöglicht eine neue Projekt-Umweltreziprozität, die sowohl Status und Rolle der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch der Projektmitarbeiter verändert. Die jungen Menschen treten im sozialräumlichen Umweltbezug aus ihrer Klientenrolle heraus und werden zu Bürgern mit projektübergreifenden Lebensperspektiven, die Mitarbeiter zu "social agents" (Böhnisch 1999), die nun selbst in Lernprozesse eintreten und damit wie die "Klienten" über die Projektebene hinaus eine neue Rolle einnehmen, wodurch gleichzeitig das Verhältnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu den Projektmitarbeitern eine neue Gestaltungsqualität erhält. Es setzt eine neue Stufe des modellhaften/differentiellen Lernens für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein. Das Heraustreten der Mitarbeiter aus der strukturierten Welt der Projekte in die netzwerkübergreifende Orientierung der "social agency" stellt dabei gleichsam die Brücke zur zivilgesellschaftlichen Transformation der Projekte dar. Es gilt in diesem Sinne die Einrichtungen und Institutionen in ihrem regionalpolitischen Selbstbewusstsein zu stärken. Nur auf diesem Wege kann eine Balance zwischen Konkurrenz und Vernetzung der Beteiligten geschaffen werden. Ins Zentrum rücken die Potentiale einer gezielten Vernetzung formeller und informeller sozialer Übergangs- und Vermittlungsfunktionen und -instanzen in neuer "Verbindung" professionell/institutioneller und alltäglich/sozialräumlicher Bedingungen. Die Kernfrage dabei ist, wie subjektive und gruppenbezogene Strategien zur Kompetenzentwicklung in *öffentliche, regionalökonomisch und sozialpolitisch-relevante Zusammenhänge* gebracht werden und in jene verallgemeinerbaren Formen sozialer Übergänge transformiert werden können, die eine produktive Balance von *sozialer Selbstregulierung und sozialstaatlicher Hintergrundsicherung* (Böhnisch/Arnold/Schröer 1999) gewährleisten können.

Funktionale Äquivalente: Kompetenzentwicklung und neue Übergänge

Die Perspektive Kompetenzentwicklung und neue Übergänge bezieht sich somit auf den Zusammenhang, dass im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft gerade im Jugend- und jungen Erwachsenenalter neue Lernherausforderungen freigesetzt worden sind, die einerseits vom überkommenen institutionalisierten Aufgabenzuschnitt im Bildungs- und Sozialwesen nicht mehr beantwortet werden können und andererseits von den jungen Menschen aber

abgefragt und biographisch bewältigt werden müssen. Die soziale Regulation und der Vermittlungsmodus zwischen der biographisierten Bewältigung und den sozialen und ökonomischen Anforderungen ist aufgebrochen und wird in seiner bisherigen Struktur den neuen Aufgaben nicht mehr gerecht. Über den Ansatz der Kompetenzentwicklung wird in dem Modellprojekt “Netzwerk Jugendliche an der Zweiten Schwelle” nun genau die Schnittstelle zwischen der biographischen Bewältigung und den sozialen und ökonomischen Herausforderungen thematisiert.

Wenn wir in diesem Kontext von *funktionalen Äquivalenten* sprechen, so ist damit nicht gemeint, dass einfach ein Ersatz für überkommene Bildungsinstitutionen und -formen gesucht werden soll. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, dass neue Übergangsformen für junge Erwachsene sich über den funktionalen Sinn für die Biographien in Verhältnis zur sozialen Umwelt sowie Arbeitswelt beweisen müssen. Gerade im jungen Erwachsenenalter wird besonders gespürt, wie wir bereits erwähnt haben, wenn der arbeitgesellschaftliche Ernstcharakter nicht vorhanden ist und wenn biographische Leistungen über Defizitzuschreibungen entwertet werden. Empirische Untersuchungen, die wir im Rahmen von QUEM durchführen, zeigen deutlich, dass z. B. selbst organisierte Kultur- und Jugendprojekte dann für die jungen Erwachsenen und die soziale Umgebung nachhaltig als Kompetenzentwicklungskontexte wahrgenommen werden, wenn sie über eine regionale und arbeitsweltliche Resonanz verfügen und biographisch anschlussfähig sind, d. h. auch biographisch nicht allein als Freizeitaktivität jenseits der arbeitsweltlichen Qualifikation angesehen werden (Kreher/Oehme 2002).

Spätestens an diesem Punkt kann noch einmal an den Ausgangspunkt unseres Beitrags und damit an die These von der Entgrenzung des institutionalisierten Lebenslaufmodells angeknüpft werden. In Zukunft wird die überkommene Abgrenzung in der institutionellen und fachbezogenen Zuständigkeit sowohl in Bezug auf die Lernprozesse vor Ort als auch in der Wissenschaft nicht mehr bestehen bleiben. Es wird neue disziplin- und fachübergreifende Kooperationen geben müssen. Mit dem Projekt “Netzwerk Jugendliche an der Zweiten Schwelle” ist ein erstes Signal gesetzt, in den Regionen neue Übergangsformen jenseits eingefahrener Institutionalisierungen zu entwickeln und auch eine neue Verknüpfung von Weiterbildungs- und Wohlfahrtsforschung anzuregen.

Literatur

- Arnold, H.: Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung. In: Schröder, W.; Struck, N.; Wolff, M.: Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002
- Böhnisch, L.: Sozialpädagogik und Sozialpolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, Beiheft. Weinheim 1999
- Böhnisch, L.; Arnold, H.; Schröder, W.: Sozialpolitik. Weinheim, München 1999
- Böhnisch, L.; Schröder, W.: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim, München 2001
- Gericke, T.: Jobben – Lebensentwurf oder Krisenmanagement? DJI-Werkstattbericht, Arbeitspapier 7. München, Leipzig 1997
- Havighurst, R. J.: Development Tasks and Education. New York 1951
- Jugend '97: Deutsche Shell AG (Hrsg.). Opladen 1997
- Kirchhöfer, D.: Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 95-145
- Kreher, T.; Oehme, A.: Zwischenbericht. Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für eine aktive Arbeits- und Lebensgestaltung. Dresden 2002
- Müller, H.-U.: Junge Erwachsene in der Großstadt. Annäherung an Lebenslage und Lebensbewältigung einer sich neu ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Gruppierung. DJI Materialien. München 1990
- Mutz, G.: Neue Integrationsmodelle in der zivilen Arbeitsgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. München 2001
- Olk, T.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19, Beiheft. Weinheim, Basel 1985
- Stauber, B.; Walther, A.: Junge Erwachsene. In: Schröder, W.; Struck, N.; Wolff, M.: Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002
- Walther, A.: Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene an den Grenzen der Arbeitsgesellschaft in Großbritannien, Italien und Deutschland. Weinheim, München 2000

Weiterbilden – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung

Evelyne Fischer

Die Weiterbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland befindet sich in der Diskussion und im Umbruch. Die Diskussion verläuft dabei sowohl auf der fachlichen Ebene als auch im politischen und öffentlichen Raum. PISA, HARTZ, die Umgestaltung der Bundesanstalt für Arbeit sind Stichworte zur Beschreibung dieses Prozesses. Der Schwerpunkt des Veränderungsdrucks liegt dabei auf den Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In den unternehmensnahen Institutionen wachsen die Spezifik der Anforderungen und der Kostendruck, die freien Träger sehen sich vor veränderte bzw. unklare Förderbedingungen gestellt und mit zunehmend schwierigerer Klientel konfrontiert. Erschwerend für alle wirkt, dass das inhaltliche Ziel des Weiterbildens und Weiterlernens immer schwieriger zu bestimmen ist und eher eine generalisierte Fähigkeit des Immer-weiter-Lernens stärker nachgefragt wird.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts “Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen” reflektiert. Seit Anfang 2001 werden in vier Teilprojekten modellhaft unterschiedliche Wege der Entwicklung selbst organisierten Lernens in sechs Weiterbildungseinrichtungen gestaltet und wissenschaftlich begleitet. Dabei erfahren die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen Unterstützung durch Lernberater. Diese Lernberater sollen die Mitarbeiter in den Weiterbildungseinrichtungen im Prozess der Aneignung und des Erprobens neuer Lernformen begleiten, Reflexionsmöglichkeiten bieten und die Überleitung der erarbeiteten neuen Lernformen in die Praxis der Weiterbildungseinrichtungen, die Arbeit mit den Lernern und Teilnehmern unterstützen. Neue Lernformen innerhalb einer neuen Lernkultur erfolgreich anbieten zu können, setzt das Leben dieser Lernkultur in der eigenen Organisation zwingend voraus.

Was macht die neue Lernkultur aus? Knoll (2001) nennt fünf Merkmale:

- Das Neue ist unbekannt und lernend zu erfinden. Schäffter (2001) nennt dies zieloffene Transformationen in Form von Suchbewegungen und Selbstvergewisserungen.

- Neue Lernkultur eröffnet Räume für Entdecken und Erfinden. Diese Räume ermöglichen es den Lernern, Lernziele und -inhalte selbst festzulegen. Dazu benötigen sie aber Unterstützung, die in diesen Räumen strukturell und prozessual angelegt sein muss.
- Neue Lernkultur ist nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert. Das Lernen orientiert sich nicht an von außen festgestellten Defiziten, sondern reflexiv an auch implizit vorhandenen Ressourcen und Potenzialen. Die Erschließung dieser Ressourcen erfordert eine ganzheitliche Reflexion des Lernenden, die biographische Züge trägt. Im Mittelpunkt steht die Frage, an welche Erfahrungen der Biographie im Lernprozess angesetzt werden kann. Dabei geht es nicht in erster Linie um zertifizierte Ergebnisse, sondern vielmehr um Methodenerfahrungen und Reflexionen.
- Neue Lernkultur nimmt das Alltagslernen ernst. Lernen beschränkt sich eben nicht auf in separaten Kontexten vermitteltes Wissen. Selbst organisiertes Lernen in Ziel und Inhalt bezieht den Lerner in seiner Ganzheitlichkeit ein.
- Neue Lernkultur geschieht als demokratisches Sich-Beteiligen. Neue Lernkultur kann nicht verordnet werden. Sie setzt die Übernahme der Subjekt-Rolle durch die Lerner voraus. Ohne die aktive, motivierte Beteiligung der Lerner entsteht keine neue Lernkultur.

Vom Was zum Wie – Von der Fachkompetenz zur Lernkompetenz

Lernen in der – auch für die – Arbeitswelt macht derzeit einen Funktionswechsel durch. Es dient nicht mehr dem nachträglichen Ausgleich bzw. der anforderungsparallelen Aus- und Weiterbildung und damit dem Ausgleich von Defiziten. Lernen heute nimmt vorweg, was morgen sein wird. Dabei besteht die Schwierigkeit, dass heute in der Regel nicht klar ist, was morgen gelernt sein muss (Inhalte des Lernens). Klar ist eigentlich nur, dass sowohl Menschen als auch Organisationen sich veränderten Anforderungen stellen müssen. Es können also nicht – wie bisher üblich – die prognostizierten Inhalte des Lernens dessen Art und Weise bestimmen, dieses Wie des Lernens kann sich nur aus der (angestrebten) Entwicklung der Lernenden ergeben. Lernende als Akteure in einem solchen Lernprozess sind dabei sowohl Personen als auch Organisationen.

Aus diesem Postulat ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Weiterbildung: Lernende müssen Lernen lernen. Diese Schlüsselqualifikation befähigt sie fürderhin dazu, sich erfolgreich ständig verändernden Anforderungen und Prozessen zu stellen. “Lernen” ist nun kein Unterrichtsfach in

Weiterbildungseinrichtungen – und darf in diesem Sinne auch keines werden. Wie können Weiterbildungseinrichtungen nun aber das “Lernen” lehren? Wer hat dazu die notwendigen Kompetenzen? Braucht es andere Kompetenzen, als Weiterbildner sie bisher hatten? Inwiefern werden “Lehrer” selbst zu “Lernern”?

Für die Weiterbildungseinrichtungen stellt sich die Frage, wie sie diesen Herausforderungen gerecht werden sollen.

Wie unterstützen sie die Entwicklung einer Lernerzentrierung? Was bedeutet dies für die “Lehrer”?

Wie wird der Lerner vom Konsumenten zum Agenten des Lernens? Was bedeutet dies für die Lernangebote? Wollen Lerner dies überhaupt? Welche motivationalen Konsequenzen hat das?

Wie organisieren Mitarbeiter und v. a. Organisationen wählbare Lerninhalte und Lernziele, Selbstkontrolle des Lernprozesses durch den Lerner, flexible Lernzeiten und variable Lernorte?

Wie sieht der Lernprozess aus, wenn Lerner ihre Lernziele und Lerninhalte selbst bestimmen? Was brauchen sie dazu für Unterstützung? Wie gehen Dozenten damit um? Wie wird die Qualität des Lernens geprüft und gesichert?

Unsere bisherigen Ergebnisse zeigen: Mit Fortschreiten selbst organisierter Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen durch Einführung neuer Lernformen wie Projektarbeit, gecoachte Formen des E-Learnings, Teamlernen u. a. m. verlagert sich die Dominanz des Was von Lerninhalten im Sinne von Fachinhalten zunehmend zum Wie, d. h. der Gestaltung der Lernprozesse selbst.

Damit einher geht ein Wandel in der Steuerung der Lernprozesse. Außensteuerung durch Lernbegleiter und Berater, verbunden mit einer starken In-putorientierung weicht zunehmender Steuerungsmacht durch die Führungskräfte und auch Mitarbeiter in den Weiterbildungseinrichtungen selbst. Die Rolle von Beratern verändert sich in Richtung von Moderatoren des Lernprozesses, deren Aufgabe vorrangig Reflexion und Feedback sind.

Damit beginnt sich die Perspektive der Weiterbildner auf das Lernen und auf die Vielfalt von tätigkeits- und projektbezogenen Lernmöglichkeiten zu erweitern. Das Erleben dieser Lernformen kann zu einem anderen Verständnis von Lernkultur und Lernen Erwachsener im Sinne souveräner Lerner beitragen.

Selbstverantwortung zwischen Zuschreibung und Erwartung

Mit der verstärkten Innensteuerung der jeweiligen Entwicklungsprojekte der Weiterbildungseinrichtungen einher geht eine deutliche Erhöhung der Selbstverantwortung der Mitarbeiter. Dies wird von zwei Seiten reflektiert: zum einen ist eine Zuschreibung höherer Selbstverantwortung an die Mitarbeiter durch die Geschäftsleitungen zu beobachten. Den Mitarbeitern wird die Rolle des “lernenden Lehrers” bzw. des “lehrenden Lerner” in gewisser Weise “verordnet”, d. h. sie wird in den beteiligten Einrichtungen zur Norm erhoben. In der Annahme und Ausfüllung dieser Rolle stoßen Mitarbeiter im Prozess selbst organisierten Lernens immer öfter an organisationale Grenzen, die in Frage gestellt werden. In diesem Kontext wird der subjektive Nutzen selbst organisierten Lernens für die Mitarbeiter als auch die Fähigkeit der Organisation Weiterbildungseinrichtung zur Integration neuer Lernformen und damit einhergehender neuer Erwartungen an Lern- und Arbeitsorganisation im Rahmen des Gesamtsystems der Weiterbildungseinrichtungen zum Prüfstand nachhaltiger Entwicklungen. Nur, wenn es den Weiterbildungseinrichtungen gelingt, die erarbeiteten neuen Lernformen gemeinsam mit ihren Mitarbeitern und ihren Kunden in eine neue Lernkultur zu integrieren, d. h. das Neue auch alltäglich zu leben, werden sie langfristig erfolgreich sein und eigene Entwicklungspotentiale erschließen können.

Mitarbeiterentwicklung verändert Organisationen

Dazu ist es erforderlich, die auf der Mitarbeiter- und somit individuellen Ebene erworbenen Erkenntnisse und Erfahrungen für die Organisationsebene und das Organisationslernen nutzbar zu machen. Hier steht nicht nur die Frage: Welchen organisationalen Rahmen braucht SOL von Mitarbeitern und von Kunden? Sondern: Welchen Einfluss hat SOL von Mitarbeitern auf die Organisation? Thematisiert werden dabei z. B. die Sinnhaftigkeit vorhandener Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien, die Notwendigkeit anderer Kommunikationsformen, die Schaffung von einrichtungsinternen Unterstützungsstrukturen für Reflexion und Feedback und z. B. auch die Gestaltung eines organisationsspezifischen Wissensmanagements. Mit einem solchen zu entwickelnden Wissensmanagement entstehen auf der Basis individuellen Lernens Strukturen für das organisationale Lernen.

Der derzeitige Entwicklungsstand macht deutlich, dass individuelle Professionskompetenzen zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Transformation von Weiterbildung sind und mit Strukturreformen der Einrichtungen verbunden werden müssen.

Für unser Projekt heißt das konkret: Die Auseinandersetzung mit SOL auf der individuellen Ebene der Mitarbeiter beginnt die Kunden und die Organisation zu erreichen.

Eine nachhaltige Verortung dieses Prozesses erfordert somit:

- die Übertragung der neuen Lernformen von den “lernenden Lehrern” auf die “Lerner”, die Kunden und Teilnehmer,
- die Entwicklung eines organisationalen Unterstützungssystems für diesen Übertragungsprozess, der die Lernberatung von außen ersetzen kann,
- eine prozessuale und strukturelle Einbindung neuer Lernformen in das Wirken der Organisation insgesamt zur Entwicklung einer neuen Lernkultur.

Weiterbildung und Weiterlernen gehören zusammen. Für die Weiterbildungseinrichtungen heißt das: Lehrer lernen anders lehren – Lerner lernen anders lernen.

Literatur

Knoll, J.: ... dass eine Bewegung entsteht. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 135-148

Schäffter, O.: Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Theoriebeobachtungen. Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. Baltmannsweiler 2001

Macht Bildung frei?

Karlheinz A. Geißler

Aus beinahe aktuellem Anlass

Wenn's ums Lernen geht, kann man dieser Tage viel lernen. Besonders viel lernen lässt sich nach dem 11. September 2001. Bis zu diesem Zeitpunkt haben wir das Lernen als jenes Mittel propagiert, das uns zu neuen Freiheiten, zu erhofften Wachstumsraten unserer Volkswirtschaft und zur Lösung unserer lästigen Alltagsprobleme verhilft. Das Lernen war bisher für uns die Schnellstraße zu einem quasi-paradiesischen Zustand, den wir neuerdings gerne mit dem Etikett der "Wissensgesellschaft" ausgestattet haben. Dieses Denkgebäude ist in New York, zusammen mit zwei anderen Wolkenkratzern eingestürzt. Jetzt müssen auch die lernen, die uns zum Lernen angetrieben haben. Jetzt weiß man, dass Lernen uns nicht notwendigerweise weiter bringt. Jetzt haben wir erfahren, dass das Lernen nicht nur Probleme löst, sondern diese auch schafft. Wer viel lernt, kann mit dem Gelernten auch vieles zerstören. Seit dem 11. September 2001 kann für keine Person mehr, die sich zu einer Pilotenausbildung anmeldet, die Unschuldsvermutung in Anspruch genommen werden. Das ist eine der vielen Lektionen, die es aus den furchtbaren Ereignissen in den USA zu begreifen gilt. Sie heißt: Lernen, lernen und nochmals lernen – unabhängig von zu lernenden Inhalten und Werten, speziell im Hinblick auf die Anwendung des Gelernten, ist hochriskant. Lernen ist gefährlich. Das hatten wir vergessen. Auf brutale Art und Weise sind wir daran erinnert worden.

Ohne Bildung keine Chance

Am 9. August 2001 brachte die Deutsche Post AG eine Sonderbriefmarke zum lebenslangen Lernen heraus. Das ist konsequent und liegt im Trend. Auch Briefmarken sind dazu da, etwas zu lernen und sei es den erwünschten Sachverhalt, dass wir lebenslang lernen sollen. Aber *eine Briefmarke* als Lernereignis, das ist schon auch etwas Besonderes. Eine Briefmarke hat – wie viele Dinge, Ereignisse und Erfahrungen im Leben – zwei Seiten. Sie hat eine informative und eine klebrige Seite. So eindeutig, so beabsichtigt wie bei der Briefmarke aber ist die klebrige Seite selten im Leben. Die bunte Seite nennen wir üblicherweise "vorne", die klebrige "hinten". Da für den Halt, die Festigkeit zumindest der Briefmarke, die hintere Seite verantwortlich ist, interessiert mich diese ganz besonders. Also – Sie können sich schon denken,

wo das hinführt – ich werde Ihnen in meinem Beitrag einen Spaziergang über den etwas klebrigen Hinterhof des lebenslangen Lernens anbieten. Die bunte Schauseite bekommen Sie überall in dieser Gesellschaft angeboten – bei der Post für EURO 0,56. So billig wie nirgends sonst.

“Die vielen Hochschulprogramme und Angebote der Erwachsenenbildung, die ich ewig in meinem Briefkasten finde, beweisen mir, dass ich in einer Spezialadressenkartei für Schulversager stehen muss.” Es lohnt sich, über diesen zitierten Satz hinaus in Woody Allens kleiner Satire über die amerikanische Erwachsenenbildungsszene weiterzulesen. Denn die dort treffend karikierte Situation trifft auch für unseren Bildungsmarkt mit jenem Grad an Realitätsgehalt zu, der der Satire ihre Überzeugungskraft verleiht.

Bildung, speziell die so genannte Weiterbildung wird bei uns immer wichtiger, sie nimmt immer mehr Raum ein – auf Briefmarken, in den Briefkästen, aber auch in den Lebens- und Erwerbsbiographien. Bildung wird im überall lauthals geforderten lebenslangen Lernen zum zentralen Fortschrittsprogramm. Und wenn sie – wie dies in einer Wettbewerbsgesellschaft nur allzu konsequent ist – dem “freien Spiel des Markts” überlassen wird, dann wird sie immer mehr auch zum gefragten Konsumgut. Entsprechend wird sie an- und feilgeboten. So gehört es inzwischen auch in Mitteleuropa zur Alltagserfahrung, in den täglichen Postsendungen neben Drucksachen, die die Zukunftsvorsorge durch allerlei Versicherungsangebote versprechen, immer häufiger Hinweise zu finden, die für den gleichen Zweck “Bildungsmaßnahmen” offerieren. Ganz im Gegensatz zur Entwicklung in der Natur um uns herum, nimmt der Artenreichtum bei diesen “Druck”-Sachen sichtbar zu. Desgleichen findet man im Werbe- und Annoncenteil der Tages- und Wochenzeitungen zunehmend “Bildung” im Angebot. Die Programme der vielen Bildungsanbieter werden umfangreicher. Auch in den Unternehmen geht nichts mehr ohne Weiterbildung: keine Anpassung an neue Techniken, kein Karriereschritt und auch keine Organisationsveränderung. Die Arbeitsgesellschaft wird zur allzeit lernenden Gesellschaft – so die allerorten wirksame Einbildung.

Inzwischen lernen alle, nicht nur Individuen. Es lernen Organisationen, Verwaltungen, ja, man glaubt es kaum, es lernen Schulen, und auch Universitäten spekulieren neuerdings damit. Bald werden wir den lernenden Verkehr, zumindest den auf der Straße, erwarten dürfen. Dass die Zukunft nur durch Lernen, und zwar durch permanentes Lernen überhaupt sicher ist, das behaupten inzwischen Kreissparkassendirektoren und Bildungspolitiker in seltener Einigkeit.

Die Anforderungen zum unentwegten Lernen bedrängen uns unentwegt, und wir “Kunden” mit unserer anerzogenen Neigung zum Statusgewinn, lassen

uns auch gerne drängen. “Ohne Lernen”, so die Drohung, “keine Chance”. Das wissen inzwischen alle. Es müssen ja auch alle wissen. “Wer aufhört zu Lernen, hört auf zu Leben” – behauptet nämlich die Münchner Volkshochschule und plakatiert dies großformatig in der ganzen Stadt, um noch mehr Teilnehmer/-innen von sich zu überzeugen.

Lernen erscheint als das universelle Entwicklungs- und Veränderungsmodell. Die ökonomischen und die gesellschaftlichen Einredungen scharen sich derzeit auffällig häufig um Bildungs- und Lernbegriffe. Die Politiker, die Manager in den Betrieben und Spitzenverbänden und auch die Wissenschaftler, sie beschwören die “Ressource Geist”. Wissen, so ihre Behauptung, sei der wichtigste Rohstoff der Zukunft. Dabei führt uns der Weg in eine “Wissensgesellschaft” und Lernen soll der vielfach nutzbringende Schlüssel für diese sein! Wir sind unterwegs auf dem “Qualification-Highway” und transportieren dort den “Rohstoff Geist” im immer dichter werdenden “Berufsverkehr” von einem Stau in den nächsten. Immerwährendes Lernen – das ist angesagt. Ein Entkommen davon scheint es nicht zu geben. Nur mehr der Tod befreit uns davon. Doch meist nur, wenn man vorher eines dieser Seminare (erfolgsreich?) besucht hat, in denen man das Sterben lernen kann. Lernen, also nicht nur lebenslang, sondern auch lebenslänglich.

“Bildung total” ist das politische Programm, das von einer Bildungspolitik konterkariert wird, die nicht viel mehr zu bieten hat, als eben diese vollmundige Rhetorik. Warum aber dieser sprachliche Aufwand? Warum diese unübersehbare Fülle von Appellen? Warum die Drohung, dass ohne lebenslange Bildungsbemühungen “nichts mehr läuft”, weder die Wirtschaft, noch die Wohlstandsmehrung und erst recht nicht die ersehnte, aber immer unwahrscheinlichere Karriere? Die Antwort ist einfach. Unsere Zukunft, so die Botschaft, die gerne mit dem Gespenst einer zunehmend beschleunigten Verfallszeit des Wissens operiert, liegt in unserer Hand (oder besser: in unseren Köpfen). Es soll, um des ökonomischen Wachstums willen, mehr aus uns Menschen gemacht werden, und zwar durch stetige Selbstverbesserung. Nur dann geht’s weiter, wenn es mit uns selbst weitergeht. Nicht die Politik, wir selbst stehen unter Zugzwang. Eine seltsame Arbeitsteilung. Für das ständig schlechte Gewissen, zu wenig gelernt zu haben, und für die Angst, morgen von gestern sein zu können, dafür sorgen unsere Politiker; alles andere haben wir selbst zu erledigen. Ist das die Bildung, die wir uns von ihr erwarten? Ist das die Freiheit, die wir durch und mit Bildung zu vermehren hoffen? Bezweifelt werden darf und muss dies, wenn man sich die neu geschaffenen Lernlandschaften anschaut. Sie sind, wie unsere übrige Landschaft auch, vom Dauerinnovationsdruck gezeichnet. Die Lernwege in diesen Lernlandschaften wurden zu Hochgeschwindigkeitsstrecken ausgebaut.

Unsere Weiterbildungsszene gleicht mehr und mehr den Fastfood-Errungenschaften unserer "Esskultur". Gezwungen und zwanghaft verschlingen wie die Lehr- und Lernstoffe. IBM etwa proklamierte vor nicht allzu langer Zeit die "Just-in-time-Weiterbildung". Das ist jene Bildung, die nur noch für den aktuellen Moment ihres Einsatzes mit hohem Verderblichkeitsrisiko bestimmt ist. So wird das Lernen ein zentraler Teil unserer Beschleunigungsgesellschaft, in der die Individuen ruhelos ihrer eigenen, immer schneller verfallenden Brauchbarkeit hinterherrennen (müssen). Eine "Rund-um-die-Uhr-Produktion" produziert ein "Rund-um-die-Uhr-Lernen" und das ist nicht etwa die große Freiheit, sondern die lebensumfassende Globalisierung der Lernzumutung. Wer aufmerksam beobachtet und mit kritischem Geist die Lernaufforderungen analysiert, merkt, dass Lernen nicht mehr, wie ehemals, eine Wahlmöglichkeit von vielen ist, sondern zu einer Notwendigkeit wurde, die nicht selten von einer Nötigung nicht mehr zu unterscheiden ist.

Im Konzept des lebenslangen Lernens, wie es uns heute angepriesen wird, ist der Anspruch auf Reife und Sicherheit, aufs Erwachsensein, aufgegeben. Man wird nie mehr erwachsen, muss sich aber ein Leben lang darum bemühen – und jede Bildungsveranstaltung dementiert, dass man es vielleicht bereits sein könnte. Wir werden nicht mehr fertig (eher schon fertig gemacht), wir werden permanent als defizitär definiert; und das heißt, wir können uns immer seltener als souverän erleben und verstehen. Das staatssubventionierte Programm des lebenslangen Lernens ist, so gesehen, die Verurteilung zu lebenslanger Dummheit sowie der endlose, weil aussichtslose Kampf dagegen. Um den Preis einer durchs System aufgezwungenen Infantilität werden wir von unserer Unwissenheit befreit und damit lebenslang dem Wettbewerbsprinzip als Scheinselbständige ausgeliefert. Wenn wir immerzu lernen müssen, wird das gesamte Leben zur Schule. Dann sind wir – mit einem Ausdruck von Habermas – "Dauer-Adoleszenten". So gesehen produziert das lebenslange Lernen eine infantil-orale Lebensauffassung. Lernsituationen haben nämlich ein strukturelles Herrschaftsgefälle. Es besteht eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen dem "Gelernthaben" und dem "Immer-weiter-lernen-Müssen": Einen festen Platz finden wir nicht mehr. Als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall als ewig wandernde Baustelle, müssen wir unser Leben fristen. Das ganze Leben wird zur Vorbereitung auf das Leben.

Bildungspolitisch wurde in den letzten Jahren ein grundlegender Perspektivenwechsel vollzogen. Hieß das Bildungsprogramm früher: "Durch Abhängigkeit zur Selbständigkeit", so verlagert das Konzept des "lebenslangen Lernens" die erhoffte Selbständigkeit in die Zeit nach dem Ende des lebenslangen Lernens. Indem man alles tut, um über Bildung autonomer zu werden, gerät man immer mehr in deren Abhängigkeit. Dies ist die neue Paradoxie der alten Dialektik der Aufklärung. Wobei dieses nicht zuletzt deshalb so gut

funktioniert, weil ein lebenslanges Lernen unserer Neigung entgegenkommt, das Altern und den Tod zu verdrängen. In der inzwischen ziemlich aufgedunsenen Lifestyle-Vokabel vom "lebenslangen Lernen" hat sich der Geist der Aufklärung, d. h. die Idee, sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit via Lernen befreien zu können, aufgelöst. In der täglichen Nötigung, den Bildungszug ja nicht zu verpassen, hat sich die immer schon etwas überzogene Erwartung an eine gelingende Selbstverwirklichung verflüchtigt. Die tägliche Dosis Weiterbildung klärt nicht mehr über die Realität und die Realitäten auf. Vielmehr produziert sie selbst eine Realität, die vom Schein der Aufklärung lebt.

Die Glücksversprechen – auch die der Aufklärung – werden in einer Marktgemeinschaft ja gerade nicht erfüllt, da in ihr an den Illusionen der Konsumenten und nicht an der Einlösung dieser Illusionen verdient wird. Solche Illusionen sind letztlich notwendig. Sie sind nicht zu vermeiden. "Denn erst der Schein macht das Leben berechenbar" (Bolz). Nur durch und mit Illusionen lebt das Leben. Wirkliche Aufklärung würde allzu viel zerstören. Die Gesellschaft und deren Wirtschaftssystem wären in Gefahr.

Im Folgenden die vier wichtigsten Illusionen, ohne die das Weiterbildungssystem nicht so funktionieren würde, wie es funktioniert. Sie machen die Weiterbildung neben dem Fernsehen zur größten Illusionsveranstaltung in unserer Republik. Damit wir uns recht verstehen – beide sind produktive Illusionen. Sie sind notwendig, wenn wir auf dem Weg der Wohlfahrtsmehrung weitergehen wollen.

1. *Die Illusion, dass man durch Lernen klug wird.* Diese Illusion verkleidet sich vielfältig und bunt. Beispielsweise in der Illusion durch Bildungsmaßnahmen soviel Stabilität und Orientierung zu finden, dass man nicht gleich danach wieder Stabilität und Orientierung finden müsste. Ein Beispiel: Seit 500 Jahren wissen wir, dass sich die Erde um die Sonne dreht. Und doch geht weiterhin jeden Tag die Sonne, nicht die Erde, für uns auf und unter. Anscheinend brauchen wir diese Dummheit um uns in unserer Alltagswelt zu orientieren. Und siehe da – alle machen mit, obgleich sie es besser wissen.
2. *Die Illusion, dass man durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen unabhängiger wird.* Das lebenslange Lernen, das den Menschen lebenslang als lernbedürftig definiert, zeigt, dass das Gegenteil der Fall ist. Man ist und bleibt ewig Schüler/Schülerin.
3. *Die Illusion, dass man durch Weiterbildung sozial aufsteigen kann.* In dem Moment, wo Bildung Massenphänomen wird, erfüllt sich diese Hoffnung weniger denn je. Es gibt nämlich hierdurch mehr Anwärter für eine nicht größer gewordene Zahl attraktiver Plätze in dieser Gesellschaft.

4. *Die Illusion, dass man durch mehr Bildung Arbeit bekommt.* Eine Illusion, die der Staat im eigenen Interesse – zwecks Individualisierung von Problemlagen – massiv fördert. Die Realität zeigt, dass dies wie nie zuvor eine trügerische Hoffnung ist.

Nun ist es ein Leichtes, im Einzelfall nachzuweisen, dass dies keine Illusionen, sondern Realitäten sind. Aber eben nur im Einzelfall. Und genau diese Einzelfälle braucht es, um die Illusion generell wirksam werden zu lassen. Die allergrößte und höchstwirksame Illusion aber ist es zu erwarten, dass Bildung frei macht. Dazu einige Anmerkungen:

Der große Zwang zur kleinen Freiheit

Es gibt keine Zweifel, wir lernen heute mehr als je zuvor, wir sind flexibler geworden, und dies insbesondere bei unseren vielfältigen Lernaktivitäten. Immer weniger fühlen wir uns durch autoritäre Vorgaben, durch Traditionen und rigide Normen eingeschränkt. Es wachsen das Gefühl und die Meinung, unsere Freiheit habe zugenommen – speziell durchs Lernen und die Vielzahl der Möglichkeiten dazu.

Wie realistisch ist die Freiheit und deren vermeintliche Zunahme? Ein kurzer Blick auf die Dialektik des Fortschritts ist für eine Antwort auf diese Frage unverzichtbar.

Die Ablösung unseres Alltagslebens von den Vorgaben natürlicher und überirdischer (göttlicher) Mächte, die wir als “Freiheit”, als Befreiung von einschränkenden Bedingungen erleben, bindet uns heute an jene technischen Mittel und Medien, mit deren Hilfe wir uns von Gott und der Natur lösen. Dieser Prozess macht uns notwendigerweise zu lernenden Menschen und zwar zu solchen, die zum Lernen verdammt sind. Denn die Ablösung von Gott und der Natur nötigt uns, die Maße der Orientierung in dieser Welt selbst zu entwickeln. Dies aber geht nur durch Lernen. Weil nämlich die Maße der Veränderung selbst der Dynamik der Veränderung ausgesetzt sind (während die Maße der Natur weitgehend stabil bleiben). Wir sind gezwungen, unser Leben immer wieder neu zu normalisieren, weil wir die Normalität des Vorgegebenen nicht (mehr) anerkennen. Lernen ist Sinn- und Ordnungsproduktion in einer zunehmend sinnlosen und unordentlichen Welt.

In jenem Ausmass, wie wir uns von der Disziplinierung durch äußere Bedingungen (Natur, Kosmos, göttliche und soziale Instanzen) befreien, müssen wir lernen, uns selbst zu disziplinieren.

Weder das soziale Milieu noch die staatlichen Institutionen entlasten uns, wie früher, von Entscheidungen. Bei ihnen finden wir heute keine Stütze mehr. Die Freiheiten, von diesen staatlichen Institutionen weitgehend unabhängig zu sein, haben wir mit dem Zwang getauscht, permanent entscheiden und diese Entscheidungen auch selbst verantworten zu müssen. Norbert Elias hat das zum Thema seiner Zivilisationsgeschichte gemacht. Eine Reise auf der Landstraße, so sein Hinweis, ist heute nicht weniger gefährlich als vor 500 Jahren. Ehemals musste man sich vor Räubern, Tieren und besonders vor der Unbill des Wetters hüten. Für den heutigen Autofahrer ist so etwas belanglos, da dies alles keine Gefahr mehr darstellt. Dafür aber ist dieser gezwungen, sich immer wieder selbst zu bezwingen und zu kontrollieren, indem er sich z. B. durch Sicherheitsgurte in seiner Bewegungsfähigkeit massiv einschränkt, in dem er sich und das Automobil permanent kontrolliert, alle Unaufmerksamkeit und Ablenkung bekämpft und seine Wahrnehmung der wechselnden Geschwindigkeit anpasst. Die Gefahr, die früher von außen kam, geht jetzt vom Menschen selbst aus. Von "menschlichem Versagen" spricht die Polizei daher, wenn ein Autofahrer gegen drei Uhr nachts wegen Übermüdung einen folgeschweren Unfall baut. Das Auto jedoch ist nur ein Beispiel von vielen für unsere so beliebten Zwangsapparaturen mit ihrem freiheitlichen Outfit.

Insbesondere von dieser hier nur beispielhaft dargestellten Notwendigkeit zur Selbstkontrolle leben die vielen Bildungs- und Beratungsinstitutionen. Und sie leben, wie man sieht, sehr gut damit. Neuerdings besonders jene, die uns schnelle multimediale Lernwelten offerieren. Das Telelearning befreit uns von den häufig unbequemen Schulbänken und auch zum Teil von fremdbestimmten Zeitvorgaben. Die Zwänge des richtigen Sitzens, besonders aber jene des Lernens zum richtigen Zeitpunkt, die müssen wir uns jetzt selbst antun. Von Belastungen werden wir nicht befreit. Im Gegenteil, sie werden eher größer, weil wir ja auch weiterhin lernen müssen und dieses Lernen zusätzlich auch noch zu organisieren haben. Nicht mehr Trainern und Trainerinnen, Dozenten und Dozentinnen gilt es mehr oder weniger brav zu folgen, wir haben uns selbst zu gehorchen. Nicht mehr von anderen (z. B. Lehrenden) müssen wir bewacht und kontrolliert werden, wir tun dies inzwischen selbst viel besser. Manchmal reicht ja schon ein funktionierender Wecker dazu. Heute zwingen wir uns zu vielerlei freiwilligen Handlungen. Das haben wir gut gelernt, und gelernt haben wir auch, dieses als eine Botschaft der Befreiung zu verstehen.

Foucault hat diesen Prozess auf die einprägsame Formel gebracht: "Natürlich konnte man die Individuen nicht befreien, ohne sie zu dressieren." Und er hätte sich dabei, wenn er wollte, auf Rousseau berufen können. Der nämlich hat gemeint: "Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht." Zumindest haben wir gelernt, so manchen Zwang als Freiheit zu sehen. Nie war die Dressur, speziell jene, die

wir uns selbst antun, so umfassend wie heute, und nie hat sie uns so gut wie heute gefallen. Auch das ein Zeichen ihres Erfolgs.

Warum? Weil wir eine entscheidende Differenz übersehen: Wir machen keinen Unterschied zwischen dem Wachsen der Freiheit und dem Größerwerden der Freiheiten. Niemals zuvor in der Geschichte gab es so viele Möglichkeiten zum Lernen. Niemals zuvor konnte man sich zwischen so vielen unterschiedlichen Bildungsveranstaltungen entscheiden. Die Freiheiten haben sich zweifelsohne vergrößert. Aber was ist mit der Freiheit geschehen? Noch nie war der Druck, der Zwang auf Erwachsene in unserer Gesellschaft so groß, Lernveranstaltungen aufzusuchen, wie gegenwärtig. Zum Lernen gibt es keine Alternative mehr, beim Lernen dafür mehr als je zuvor. Kein Ort mehr in dieser Welt, der nicht als Lernort definiert werden könnte. Dank neuer Lerntechnologien muss/darf jetzt auch im Garten, am Strand, beim Auto- und beim Zugfahren gelernt werden. Hitzefrei, die schönsten Tage des Schullebens, gibt es in der Weiterbildung nicht. Dafür umso mehr Ermahnungen von Seiten der Vorgesetzten und der Politiker, doch “endlich seine Hausaufgaben zu machen”. Und wer nicht lernen will, der muss an den Folgen seines Nichtlernens lernen, so wie jene, die in unserer Mobilitätsgesellschaft nicht fahren wollen, weggefahren werden. Zum Lernen gibt’s wie auch zum permanenten Unterwegssein, keine Alternative, letztlich weil beides auf stete Mobilität zielt.

Eine Episode, die der frühere Stuttgarter Oberbürgermeister Manfred Rommel weitererzählt hat, ist dafür bezeichnend: Auf Gleis 2 des Stuttgarter Hauptbahnhofs hat der Fahrdienstleiter gerade den Zug nach Karlsruhe zur Abfahrt freigegeben, als plötzlich drei Männer mit Koffern herbeieilen. Der Bedienstete wirft die Koffer in den anfahrenden Zug, packt zwei Männer, schiebt sie in einen Waggon und sagt zum dritten: “Schade, bei Ihnen hat es nicht mehr gereicht.” Daraufhin der Dritte: “Eigentlich wollte bloss ich verreisen, die anderen haben mich nur zum Bahnhof gebracht.”

So etwas kann einem auch beim Lernen passieren. Plötzlich sitzt man in einer Lernveranstaltung, und dabei wollte man sich doch nur erkundigen, wie ein Computer funktioniert. Inzwischen gleich die Weiterbildungsszene einem Käfig, der sich auf die Suche nach einem Vogel macht. Seitdem die Menschen so viele Uhren haben, haben sie keine Zeit mehr, und seitdem sie so viele Lernmöglichkeiten haben, dürfen sie nicht mehr dumm bleiben.

Des Kaisers neue Kleider

Mehr Freiheiten sind durch die Expansion der Weiterbildung und durch das Anwachsen der Lernangebote ohne Zweifel entstanden, mehr Freiheit und

mehr Gerechtigkeit jedoch nicht. Das erfahren wir auch sonst in diesem sich zunehmend schneller modernisierenden Leben. Als Hotelgast beispielsweise erlebt man ganz Ähnliches am morgendlichen Frühstücksbüfett: Dort sind die Wahlmöglichkeiten gewachsen, das Frühstück wurde aber dadurch nicht unbedingt besser. Die Freiheit, zwischen fünf Teebeuteln entscheiden zu dürfen, ist durch den Nachteil erkaufte, den Tee nicht mehr serviert zu bekommen und zusätzlich noch eine Auswahl an Teebeutelofferten treffen zu müssen. Zwar trägt der Kaiser neue Kleider, neuerdings besonderes gerne die der schillernen Pluralität und die der farbenfreudigen Flexibilität, aber – das sollte man nicht vergessen – auch in neuen Kleidern bleibt er immer noch der Kaiser.

Durch die gravierende Ausweitung der Bildungsbeteiligung der Erwachsenen haben sich die gesellschaftlichen Strukturen nicht grundsätzlich geändert. So hat sich die Verteilung des Produktivvermögens in der Gesellschaft kaum verändert. Nicht das Einkommen wird durch Bildungsbeteiligung neu verteilt, sondern nur die Möglichkeiten, über Bildungsmaßnahmen zu mehr Einkommen zu gelangen. Dies hat u. a. den Effekt, dass die gesellschaftlichen Problemlagen den Individuen aufgebürdet werden. Lernangebote sind dafür das erfolgreichste und problemloseste Mittel. Die Ungleichheiten, die Ungerechtigkeiten werden ertragen, weil die Verheißung durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen mitgeliefert wird, dass sich diese durch Lernen verringern würden. Immer mehr Menschen glauben an die Lebenslagen verändernde Kraft der Weiterbildung. Immer mehr Menschen knüpfen damit an die relativ unrealistischen Verwertungsperspektiven von Bildung an, speziell an jene, dass über Wissen und Können Freiheit und Macht zu erlangen sei. Mobilität und Flexibilität, die Imperative der Erfolgreichen, werden schließlich so zur lebensgestaltenden Perspektive (und nur zur Perspektive) der Nicht-Erfolgreichen – und das sichert den Erfolgreichen weiter den Erfolg. Anders ausgedrückt, die Möglichkeiten, immerzu lernen zu können, sollen die Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft und speziell die in der Arbeitswelt verdecken und damit entschärfen. Es wird so getan, als wären die Ungerechtigkeiten der Arbeitswelt Lerndefizite, die dem Einzelnen anzulasten sind. Das wohlbekannte und politisch auch immer wieder erfolgreiche Muster, die Opfer gesellschaftlicher Problemlagen zu Tätern ihrer Problemsituation zu machen, lässt sich über Appelle zu Lernanstrengungen besonders erfolgreich durchsetzen. Die "Ich-AG" lässt grüßen. So werden gesellschaftliche Verlierer zu individuellen Lernversagern und zu Lernunwilligen gestempelt. Nicht mehr länger ist es die Faulheit, die Unwilligkeit zur Arbeit, die denjenigen als moralisches Defizit angelastet wird, die an den Rand der Gesellschaft gedrückt werden. Es ist heutzutage die vermutete Weigerung bzw. die zugeschriebene Unfähigkeit, das zu lernen, was den Erfolg garantiert. Nicht mehr durchs Beten und seit einigen Jahren auch nicht mehr durchs Arbeiten lässt sich das Heil auf Erden finden, nur wer lernt, kann auf Erlösung hoffen.

Und beim Hoffen bleibt's dann auch.

Italo Svevo hatte das bereits geahnt. Vor 100 Jahren hat er uns die Illusion, dass wir durchs Lernen zu mehr Wohlstand kämen, mit einer kleinen Erzählung zerstört:

“Der Liebe Gott war eines Tages guter Laune und sagte: ‘Ich will die so genannten Entrechteten befreien. Von Stund an sollen jene, die nichts besitzen, Verstand haben, die Besitzenden dagegen einen gänzlich leeren Kopf. Dann wird der Besitz wenigstens zum Teil ohne Zweifel bald in andere Hände übergehen.’ Nach einer Generation erlebte der alte Herr eine große Überraschung. Diejenigen, denen er den Verstand geschenkt hatte, waren ärmer als je zuvor, und die, denen er ihn genommen hatte, waren immer noch reicher geworden.”

Svevo konnte damals nicht erahnen, dass sich hundert Jahre später die Weiterbildner in all ihren unterschiedlichen Ausprägungen, ob als Trainer, als Dozentinnen, als Kursleiter, als Teamer – oder wie sie alle heißen und noch heißen werden – angetreten sind, Gott bei dieser Arbeit zu unterstützen. Es sieht ganz so aus, dass auch sie nicht erfolgreicher als Gott sein werden.

Etwas bescheidener also. Lernen, ja was sonst, aber bitte ohne die überzogenen Heilserwartungen, die heutzutage daran geknüpft werden. Dass man heute lernen muss, was Separatorenfleisch, was eine Versorgungslücke, ein Ozonloch oder ein Kollateralschaden ist, das ist doch nicht Zeichen der Macht sondern der Ohnmacht. Eugenio Montale hat in seiner Nobelpreisrede darauf hingewiesen: “Welch ein Abgrund an Ignoranz und gemeinem Egoismus verbirgt sich in dem, der behauptet, der Mensch sei sein eigener Gott und seine Zukunft könne nur herrlich sein.” Relativ häufig hat man heute den Eindruck, wir würden zu dieser Ignoranz aufgefordert, so z. B. wenn das “Forum Bildung” großspurig proklamiert: “Wissen schafft Zukunft”.

Es tut mir leid, den Bildungsleitern keine allzu hoffnungsfrohe Botschaft überbringen zu können. Das wäre auch sehr widersprüchlich, da ich ja zu zeigen versucht habe, dass mit Lernen, Bildung und Wissen die Menschen eher an das Seil der Hoffnung angebunden als von diesem befreit werden. Und das nicht erst seit heute. Seit heute aber geschieht dies lebenslang – oder besser: lebenslänglich. An solcher sanfter Vormundschaft haben wir mehrheitlich Gefallen gefunden. Trotzdem dürfte es m. E. etwas mehr sein. Träumen wir wenigstens von einem Zustand, in dem die Subjekte es ablehnen, sich den machtstabilisierenden Verführungen des Lernens zu unterwerfen. Träumen wir von einer Lernkultur, in der die Lernenden nicht mehr zu der sie mit endloser Hetze belastenden Aufgabe verurteilt werden, ihrem immer rascher

verfallenden Marktwert hinterherzulaufen. Wer Trost sucht, findet ihn bei Ludwig Börne. Er stimmt uns hoffnungsfroh, wenn er feststellt: “Es ist ein großes Glück, dass die Pädagogen die Kraft und den Mut nicht haben, ihre Grundsätze völlig in Ausübung zu bringen; sonst würden sie das Menschengeschlecht gar bald zugrunde richten.”

Zu lernen wäre also zuallererst, vom Lernen als “Problemlöser Nummer Eins” wieder loszukommen, und zu lernen wäre, dass Lernen nicht der Königsweg zur Freiheit ist, aber möglicherweise ein Weg, um den Königsweg, der woanders liegt, zu finden.

Manchmal sollte man sich ganz und gar auf eigene Gefahr auf die eigene Erfahrung einlassen. Dann, so Michel Serres, ein zeitgenössischer französischer Philosoph, “winkt ein Vergnügen, das nur die Abwesenheit des Pädagogen zu bieten vermag”.

Wo aber ist die Zukunft zu finden, die wir uns wünschen, erhoffen und erwarten? Meines Erachtens nicht in den Lehrsälen, nicht bei Vorträgen, nicht in Lehrbüchern und auch nicht bei den elektronischen Lernmedien, sondern in der Wirklichkeit des gelebten Alltags. Damit die Leserinnen und Leser dazu die Möglichkeit haben, dies auszuprobieren, endet dieser Beitrag jetzt.

Literatur

Geißler, Kh. A.; Orthey F. M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart 1998

Geißler, Kh. A.: Wart mal schnell – Minima Temporalia. Stuttgart, Leipzig 2002

Get the things done – Handlungskompetenz, Handeln und Projektlernen

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

Kompetenz beweist sich im Handeln. Sind Individuen in der Lage, komplexe, neuartige und wenig strukturierte Situationen erfolgreich zu bewältigen, dann gelten sie als handlungskompetent. Hierzu greifen sie auf Fähigkeiten zurück, die aus einem umfassenden Bündel von Fach-, Methoden-, Sozial- und personalen Kompetenzen bestehen, verbunden mit individuellen Dispositionen wie Einstellungen, Werten, Interessen, Motiven und Charaktereigenschaften. Obwohl sich die Weiterbildungsforschung seit Jahren mit der Förderung und Messung von Kompetenzen beschäftigt, gilt ihr Nachweis, sobald sie über beruflich fixierte, in Zertifikaten belegbare fachliche Qualifikationen hinausgehen, als schwierig. Unternehmen haben zwar unter Rückgriff auf die psychologische Eignungsdiagnostik verschiedene Methoden entwickelt, um insbesondere soziale und personale Kompetenzen ihrer (potenziellen) Mitarbeiter zu erfassen; als zufriedenstellend gelten diese aber nicht.¹ Auch das im Vergleich zu anderen Verfahren sehr aufwendige Assessment-Center kann Handlungskompetenz nur unbefriedigend erfassen, da Probanden inzwischen über genügend Testerfahrung verfügen (oftmals bereits in der Schule trainiert), um in solchen Situationen die Rolle zu spielen, die aus ihrer Sicht von ihnen erwartet wird. Rückschlüsse auf die berufliche Handlungskompetenz werden daher für Arbeitgeber immer schwieriger.

Vor ähnlichen Problemen stehen Arbeitnehmer. Ihre Bewerbungsunterlagen sagen nur wenig über ihre berufliche Handlungskompetenz aus. Über in Auswahlverfahren festgestellte soziale oder personale Kompetenzen erhalten sie bestenfalls ein mündliches, nicht zertifiziertes Feedback, das in anderen beruflichen Situationen nicht als Nachweis vorhandener Kompetenzen eingebracht werden kann. Personalrecruitment-Berater bekennen vor diesem Hintergrund, dass sie Handlungskompetenzen allenfalls mittelbar, aus der Analyse der Bewerbungsunterlagen, erschließen. Als wichtiger Hinweis gilt ihnen, ob die Bewerber bereits erfolgreich in Projekten gearbeitet haben. Anders als Zeugnisse, Teilnahmebescheinigungen oder Zertifikate seien solche Erfahrungen ein Indikator dafür, dass Kandidaten komplexe und neuartige Situationen, wie sie im betrieblichen Alltag immer häufiger auftreten, bewältigen können. Sie schließen also nicht aufgrund diagnostischer Verfahren, sondern auf Basis realer beruflicher Erfahrungen auf die Handlungskompe-

tenz von Bewerbern². Kann die Durchführung eines Projekts erfolgreicher Handlungskompetenz nachweisen als die betriebliche Eignungsdiagnostik?

Geht man von dieser Annahme aus, dann könnte einem Probanden Handlungskompetenz bescheinigt werden, wenn es ihm gelingt, Projekte zu initiieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Je mehr sein Handeln einem solch idealtypischen Ablaufschema entspricht, desto handlungskompetenter ist er. Um Handlungskompetenz zu diagnostizieren, müssten situative Kontexte geschaffen werden, in denen Projekte simuliert und das Verhalten der Probanden in der Projektabwicklung überprüft wird. Die Notwendigkeit, den Kompetenzbegriff an konkrete Arbeitsaufgaben zu knüpfen, wird auch von Frieling u. a. erkannt, die in diesem Zusammenhang feststellen: "Kompetenzen können nicht abstrakt definiert und überprüft werden, sondern stets nur berufsbezogen und im Kontext der jeweiligen Handlungssituation." (Frieling u. a. 2000, S. 35)

Wenn aber Kompetenz sich nur im Handeln beweist, dann ist der Frage nachzugehen, woraus Handlungen bestehen. Nach arbeitspsychologischer Auffassung setzt sich ein Handlungsprozess aus mehreren sequentiell miteinander verbundenen Teiloperationen zusammen, die aus Zielentwicklung, Orientierung, Bildung von Handlungsplänen, Auswahl und Entscheidung von Handlungsplänen, Exekution und schließlich Feedback-Schleifen bestehen (Frese/Zapf 1994, S. 274, zitiert bei Gerstenmair/Mandl 2000, S. 304). Hiernach beweist derjenige Handlungskompetenz, der diese Teiloperationen erfolgreich abwickeln kann.

Ähnlich sieht es die betriebswirtschaftliche Forschung, die in entscheidungstheoretischen Modellen Handlungen als einen Prozess von Zieldefinition, Problemanalyse, Betrachtung verschiedener Handlungsalternativen und ihrer Konsequenzen sowie die Abwägung und Bewertung dieser Alternativen beschreibt, um so eine möglichst optimale Handlungsalternative auszuwählen, die es dann umzusetzen und zu evaluieren gilt. Die Umsetzung von Entscheidungen wird nach diesem Modell quasi als Automatismus, als Resultat des vorangegangenen Prozesses betrachtet.

Auf Grundlage solcher Entscheidungsmodelle zu handeln erscheint uns durchaus rational und – unbestreitbar – dürften die oben genannten Fähigkeiten und Dispositionen dafür wichtige Voraussetzungen sein. Sind sie aber bereits ein Garant für erfolgreiches Handeln? Oder besteht zwischen dem Vorhandensein von Kompetenzen und deren Umsetzung in einem konkreten Handlungskontext eine ähnlich große Diskrepanz wie sie die psychologische Forschung für den Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten diagnostiziert?

Sowohl das betriebswirtschaftliche als auch das arbeitspsychologische Modell definieren Handlungen von der Zieldefinition bis zur Durchführung als linearen sequentiellen Prozess. Sie blenden aus, was zwischen Handlungsplanung und Handlungsausführung geschieht. Sie erklären nicht, warum es so häufig bei Planungen bleibt und ihre Umsetzung entweder gar nicht oder in ganz anderer Weise erfolgt (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2000, S. 305).

Empirische Forschungen aus dem Bereich der Organisationssoziologie belegen zudem, dass die erfolgreiche Implementierung von Planungen gemessen an den normativen Standards der Entscheidungsfindung und -umsetzung wenig rational verläuft (Lindblom 1959; Cyert/March 1963; Mintzberg 1973). Auch nach arbeitspsychologischer Auffassung gilt die einseitige kognitive Steuerung des Handelns, wie sie die obigen Modelle suggerieren, als wenig alltagstauglich (Cranach 1994; Gerstenmaier/Mandl 2000; Greif 1994).

Was macht also den Unterschied zwischen Handlungsfähigkeit und Handlungsausführung aus? Staudt und Kriegesmann (1999) beschreiben Handlungskompetenz als eine Kombination von Handlungsfähigkeiten und -bereitschaften. Der schwedische Organisationssoziologe Nils Brunsson (1985) stellt hierzu mit Blick auf das Entscheidungsverhalten von Organisationen fest, dass es diesen weniger um die Frage des “choose the right things to do” gehe sondern um das “get the things done”. Statt die eher kognitiven Prozesse der Entscheidungsfindung in den Mittelpunkt zu stellen, sei auf die Phase der Handlungsausführung zu fokussieren. Nicht derjenige ist handlungskompetent, der sich entscheidungsrational verhält, sondern derjenige, dem es – möglicherweise unter Ausblendung von Teilen vorhandenen Wissens, Fähigkeiten und Fertigkeiten – gelingt, Projekte umzusetzen. Um Handlungskompetenz zu beurteilen, sollten wir diese aus der Handlungsperspektive und nicht aus der Entscheidungsperspektive betrachten.

Dass eine solche Umkehr der Perspektive auch für die Bewertung des Erfolgs von Weiterbildungsmaßnahmen bedeutsam ist, belegen Untersuchungen von Kehr/Bles/Rosenstiel, v. (1997, S. 122), die der Frage nachgingen, unter welchen Bedingungen nach Führungskräfte trainings der Transfer der von den Teilnehmern erstellten Handlungspläne gut gelang. Die Relevanz einer solchen Fragestellung wird deutlich vor dem Hintergrund, dass der mangelnde Transfer von Lernleistungen in die betriebliche Praxis mittlerweile als einer der zentralen Kritikpunkte an der betrieblichen Weiterbildung gilt (Staudt/Kriegesmann 1999). Als transferfördernd wurden in der Untersuchung identifiziert:

- hohe Zielbindung,
- volitionale Kompetenz und
- intrinsische Motivation.

Transferbehindernd wirken demgegenüber

- Zielkonflikte,
- restriktive Selbstkontrolle und
- innere Widerstände sowie Handlungsbarrieren.

Damit rücken die Art der Ziele, Commitment, Motivation, Willen sowie erwartete Widerstände und Barrieren als Faktoren für die Umsetzung von Handlungen in den Mittelpunkt. Brunsson (1985) kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wenn er feststellt, dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit von Entscheidungen umso höher ist, je mehr sie Erwartungen, Motivation und Commitment der Beteiligten ausdrücken. Handlungskompetent auf der Ebene des konkreten Handelns sind demnach diejenigen, denen es gelingt, vielleicht sogar unter Missachtung rationaler Entscheidungsprozesse, sich selbst für ein Vorhaben zu begeistern und zu motivieren und andere für dessen Umsetzung zu gewinnen. Diese Kompetenz eines Individuums lässt sich weniger auf der Ebene der Messung situationsunabhängiger Dispositionen und Fähigkeiten (auf die Eignungsdiagnostik bislang abzielt) als auf der des konkreten Handelns erfassen.

Wo aber bieten sich zeitlich abgrenzbare, möglichst komplexe und situativ herausfordernde Kontexte, in denen Probanden ihre Kompetenzen nicht nur trainieren, sondern auch nachweisen können? Projekte bieten hier ideale Voraussetzungen.

In Unternehmen zählen Projekte bei der Planung und Steuerung von Entwicklungsvorhaben mittlerweile zum organisatorischen Alltag und gelten als wichtige Führungsaufgabe. Bei der Förderung von Nachwuchskräften sind sie daher oftmals fester Ausbildungsbestandteil. Für die Zukunft ist zu erwarten, dass projektgebundene Teamarbeit insbesondere in innovativen und expandierenden Unternehmen und Branchen weiter an Bedeutung gewinnen wird.

In einem Projekt werden vielfältige Aufgaben, die ansonsten gemäß ihrem funktionalen Inhalt einzelnen Mitarbeitern zugeordnet sind, ganzheitlich und temporär begrenzt zusammengefasst. Sie bestehen aus eigenständigen organisatorischen Einheiten, die unabhängig von disziplinarischen und hierarchischen Abhängigkeiten für die Bearbeitung der Projektaufgabe gebündelt sind. Die erfolgreiche Bewältigung von Projekten ist an einige zentrale Voraussetzungen geknüpft:

- Die Projektbeteiligten sollen über ein hohes Commitment hinsichtlich der zu bearbeitenden Projektaufgabe verfügen. Bei der Definition des

Projekts ist dem gemäß weniger auf die optimale Lösung als auf das Commitment der Beteiligten gegenüber dieser Lösung zu fokussieren.

- Das Projekt soll ein konkret in der Organisation bestehendes Problem oder Entwicklungsvorhaben aufgreifen. Die betriebliche Relevanz ist insbesondere für die Sicherung der Implementierung von Bedeutung.
- Das Projekt muss handlungsorientiert sein, d. h. es zielt auf die Herstellung eines “Produkts” ab. Dieses kann in einem konkreten Gegenstand, aber auch in einem Dienstleistungsangebot bestehen. Wichtig ist, dass es für die Umwelt, das Unternehmen oder seine Kunden nützlich ist.
- Die Bearbeitung des Projekts erfolgt in einem – oftmals interdisziplinär zusammengesetzten – Team. Alle Beteiligten bringen ihr spezifisches Wissen ein, um so Synergien zu gewinnen.
- Das Team organisiert sich selbst. Es plant und organisiert den Projekt- ablauf, koordiniert die Umsetzung, führt Abweichungsanalysen durch und evaluiert das Ergebnis.

Projekte folgen – idealtypisch – zunächst einmal dem gleichen sequentiellen Phasenschema, wie es in den oben beschriebenen Entscheidungs- und Handlungsprozessmodellen dargelegt wurde. Auf Projektidee und -definition folgt eine Planungsphase, an die sich Durchführung und Projektabschluss anschließen. Anders als bei entscheidungsrationalen Modellen gilt die Implementierung aber nicht als quasi automatische Konsequenz eines zuvor erfolgten Planungsprozesses, sondern steht im Mittelpunkt des Verfahrens, und die Planung ist hierauf prozessbegleitend über fortlaufende Abweichungsanalysen anzupassen.

Das Handeln und nicht der Handlungsentwurf rückt ins Zentrum der Betrachtung.

Handlungskompetenz zeigt sich in der konkreten Projektdurchführung. Kompetenzen, die hierfür benötigt werden, sind prozessbezogen und interaktiv ausgerichtet. Das Handeln der Akteure wird weniger im Hinblick auf die Zielfindung (Optimierung des Entscheidungsprozesses) als auf ihre Strategien bei der – erfolgreichen – Umsetzung des Projekts interpretiert. Wie flexibel stellen sich Akteure auf veränderte Situationen ein? Wie sensibel nehmen sie Macht- und Einflussbereiche innerhalb einer Organisation wahr und wie betten sie ihre Strategien darin ein? Wie berücksichtigen sie zur Verfügung stehende Ressourcen und die Interessen der Interaktionspartner? Wie verstehen sie es, Netzwerke zu schaffen und für die Umsetzung ihres Vorhabens einzusetzen? Wie nutzen sie organisatorische Regelsysteme, die den Beteiligten spezifische Kompetenzen zuweisen, für die Umsetzung der Projektziele? Und wie verschaffen sie sich Informationen und gehen mit diesen um?

Die Bewertung der Handlungskompetenz wird in einem projektbezogenen Ansatz vom Kopf auf die Füße gestellt. Nicht situationsunabhängige intrapsychische Faktoren mit unklarem Anforderungsbezug dominieren den Zertifizierungsprozess, sondern Kompetenzen, die in konkreten, zeitlich begrenzten Praxissituationen nachgewiesen werden: Gelingt den Beteiligten die Implementierung eines Projekts, dann beweisen sie Handlungskompetenz.

Bei derartigen Zertifizierungsprozessen stimmen Prüfungsinhalte weitgehend mit den Projektanforderungen überein. Zertifizierungskriterien, die für die Beurteilung von Handlungskompetenzen als zentral gelten, wie Ganzheitlichkeit der Prüfungsaufgaben, Handlungsorientierung, Realitätsnähe, Vollständigkeit der Erfassung tätigkeitsrelevanter Fähigkeiten und Vermeidung tätigkeitsirrelevanter Prüfungsinhalte werden voll erfüllt (vgl. Hanft/Müskens 2002).

Sich im Handeln ausdrückende Handlungskompetenz bedarf eines Szenarios, in dem sie entwickelt und nachgewiesen werden kann. Stimmt die Vorhersage, dass Berufsbiographien zukünftig mehr und mehr durch temporäre und fluide organisierte unternehmensinterne und -übergreifende Projekte geprägt sein werden, dann sind Methoden der Kompetenzförderung und -messung darauf abzustimmen. In ein geeignetes Lernsetting eingebundene Projekte bieten hierfür ideale Voraussetzungen.

Wenn wir somit Projekte als Methode der Kompetenzentwicklung und -erfassung charakterisieren, drängt sich die Anschlussfrage auf, wie diese als Grundlage für die Zertifizierung individueller Handlungskompetenzen beurteilt werden können. Welches sind die Beurteilungskriterien? Wird überprüft, ob der Proband die Vorgaben des Projektmanagements erfüllt und damit nachweist, dass er diese gelernt hat, oder beweist sich Handlungskompetenz darin, dass sein Projekt in der Praxis eingeführt wird?

Die Bewertung eines Projekts ist im Grunde eine Evaluationsaufgabe und demzufolge lassen sich wiederum ganz unterschiedliche prozessbegleitende, output- und outcome-bezogene Verfahren der Evaluation³ für diese Aufgabe einsetzen. Darüber hinaus müssen die individuellen Beiträge des lernenden Individuums innerhalb eines Projekts ermittelt werden. Die Konstruktion eines für die Praxis tauglichen, validen Instrumentariums zur Kompetenzerfassung anhand von individuellen Leistungen innerhalb eines Projekts ist daher eine wesentliche Forschungs- und Gestaltungsaufgabe für die Zukunft.

Anmerkungen

- ¹ Bislang dominieren nach Erpenbeck/Heyse (1999) bei der Messung von Kompetenzen im wesentlichen drei Verfahren:
- traditionelle Prüfung von Qualifikation,
 - Methoden der Persönlichkeitsdiagnostik,
 - qualitative Verfahren der Sozialforschung, biographische Methoden.
- In der betrieblichen Personalauswahl werden diese Verfahren in praxisangepasster Form eingesetzt. Das Problem dieser Verfahren ist oftmals ihr mangelhafter Anforderungs- bzw. Handlungsbezug, der u. a. in einer unzureichenden prognostischen Validität ihren Ausdruck findet, sowie bei subjektiven Selbstbeschreibungs- bzw. -beurteilungsverfahren deren nahezu unbeschränkte Verfälschbarkeit durch den Kandidaten. Objektive Fähigkeits- und Leistungstests – selbst wenn sie anforderungsnah konstruiert wurden – unterschätzen häufig das Vermögen des Individuums in der Praxis, punktuelle Defizite kreativ zu substituieren und kompensieren.
- ² Das Projekt steht damit in einer gewissen Nähe zum Verfahren der Probezeit, das von Schuler (1995) als einer der validesten Prädiktoren für Berufserfolg beschrieben wird. Ebenso wie die Probezeit ist das Projekt eine zeitlich ausgedehnte Arbeitsprobe, die Aspekte der Kompetenzentwicklung und -erfassung sowie den Einblick in ein neues Tätigkeitsfeld miteinander kombiniert.
- ³ Denkbare Evaluationsmethoden für Projekte sind z. B. Beobachtungen des Projektablaufs anhand von Kriterienkatalogen, Befragungen von Betroffenen der Projektimplementierung, Peer-Ratings bei Gruppenprojekten oder bewertete Abschlusspräsentationen.

Literatur

Brunsson, N.: The Irrational Organization: Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change. Avon 1985

Cranach, M. V.: Die Unterscheidung von Handlungstypen: Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B.; Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen 1994, S. 69-88

Cyert, R. M.; March, J.: A Behavioural Theory of the Firm. Englewood Cliffs 1963

Erpenbeck, J.; Heyse, V. Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbst organisiertes Lernen und multimediale Kom-

munikation. edition QUEM, Bd. 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Frese, M.; Zapf, D.: Action as the core of work psychology: A german approach. In: Triandis, W. C.; Dunnette, M. D.; Hough, L. M. (Hrsg.): Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 4. Palo Alto 1994, S. 271-340

Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernhard, H.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Bd. 12. Münster, New York, München, Berlin 2000

Gerstenmaier, J.; Mandl, H.: Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In: Mandl, H.; Gerstenmaier, J.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000

Greif, S.: Handlungstheorie und Selbsttheorie und Selbstorganisationstheorien: Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: Bergmann, B.; Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen 1994, S. 69-88

Hanft, A.; Müskens, W.: Die Zertifizierung selbst organisierten Lernens in der beruflichen Weiterbildung (unveröffentlichtes Arbeitspapier)

Kehr, H.; Bles, P., Rosenstiel, L. v.: Zur Motivation von Führungskräften. Zielbindung und Flußerleben als transferfördernde Faktoren bei Führungstrainings. München 1997

Lindblom, C.: The science of "muddling through". Public Administration Review, 19, 1959, S. 79-88.

Mandl, H.; Gerstenmaier, J.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000

Mintzberg, H.: The Nature of Managerial Work. New York 1973

Schuler, H.: Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern 1995

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Bochum 1999

Informations- und Kompetenzmanagement in der Praxis

Joachim Hasebrook

Strategischer IT-Einsatz

Viele Jahre galten hohe Investitionen in Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) als Garantie für Produktivitätssteigerung und Zukunftssicherung. In den letzten Jahren sind beispielsweise die Ausgaben der Banken für IT auf rund 15 Prozent bis 30 Prozent der Verwaltungsaufwendungen gestiegen; dies entspricht bei der Deutschen Bank Investitionen in Höhe von fast 1,3 Milliarden Euro jährlich (vgl. Moormann 1999). Seit etwa zehn Jahren haben Studien jedoch keine deutliche Produktivitätsgewinne durch weitere Computerisierung zeigen können, stellen Bubik, Quenter und Rupplet (2000) zusammenfassend fest. Die Autoren argumentieren, dass Banken vor allem "defensiv" investiert haben: Es wurde vor allem auf den technisch induzierten Wandel reagiert, indem Teilschritte oder ganze Prozessketten automatisiert wurden; Neudefinitionen von Wertschöpfungsketten und Positionierung in neuen, informationsbasierten Märkten habe jedoch kaum stattgefunden. In der Tat werden rund 70 Prozent aller IT-Investitionen in der Sicherung der Betriebs- und Lieferfähigkeit eingesetzt, 20 Prozent zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und nur zehn Prozent zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens durch offensive Marktstrategien und den Aufbau von Spezialkompetenzen. So wird, nach Meinung der Autoren, moderne IKT eher zum einengenden Korsett als zur hilfreichen Stütze für ein dynamisch wachsendes und sich wandelndes Geschäft.

Ein weiteres Indiz dafür, dass wir allenfalls in der Informations(technologie)gesellschaft angekommen sind, aber noch nicht in der so genannten Wissensgesellschaft, ist der Vergleich der IT- und Bildungsausgaben in Banken. Nur rund sechs Prozent des Personalbudgets werden für Training ausgegeben; dies bedeutet beispielsweise, dass die Deutsche Bank AG im Jahr 1996 173 Mio. Euro für Bildung und 1125 Mio. Euro für IT ausgegeben hat; bei der Dresdner Bank AG waren es im selben Zeitraum 133 Mio. Euro für Bildung und 612 Mio. Euro für IT.

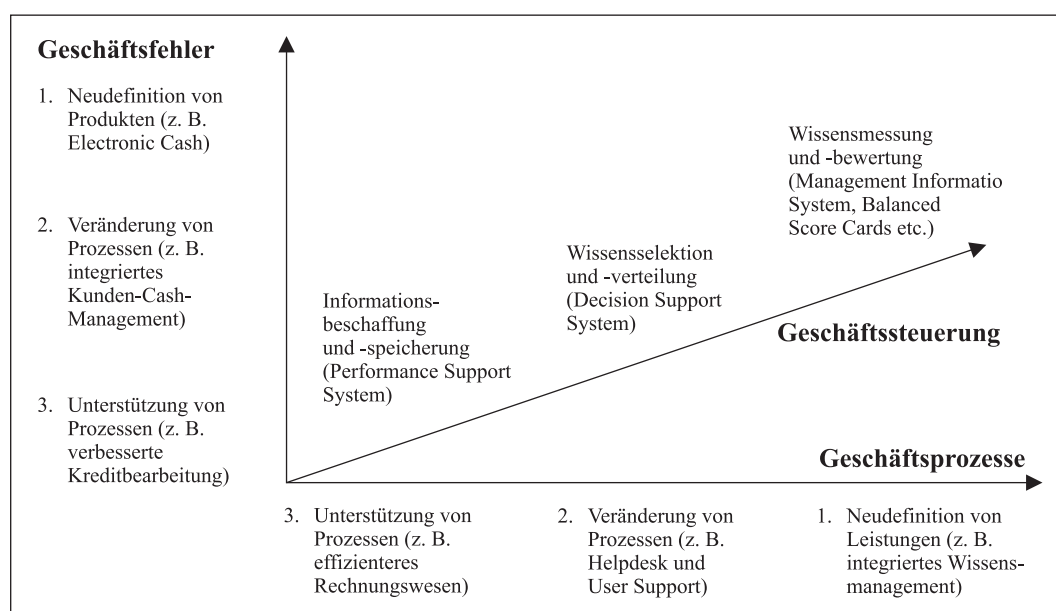
Die insgesamt gestiegenen Bildungskosten spiegeln die Anstrengungen wider, die Personal- und Organisationsentwicklung an die Globalisierung der Wirtschaft und die Flexibilisierung der Lebens- und Arbeitswelten anzupassen. Sie

zeigen zudem, welchen Druck Angestellte und Arbeiter verspüren, aktiv durch lebenslanges Lernen ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihren Arbeitsplatz zu sichern. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) schreibt in seinem Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 1996: “Neben den traditionellen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital gewinnt der vierte Faktor – das Wissen – erheblich an Bedeutung. Bildung, Ausbildung und ganz besonders Weiterbildung entscheiden mehr denn je über die wirtschaftliche Entwicklung und die Arbeitsplätze der Zukunft.” (Bundesministerium für Bildung ... 1996). Moderne IKT soll helfen, ein größeres Bildungsangebot bei sinkenden Kosten sicherzustellen. Allein die Deutsche Bank will jährlich rund 30 Prozent der Präsenzseminare durch neue Trainingsformen, etwa Web-based Training (WBT), ersetzen.

Erfahrungen US-amerikanischer Universitäten, die WBT oder allgemein “electronic learning” (kurz: E-Learning) einsetzen, zeigen jedoch, dass zunächst mit steigenden Infrastrukturkosten durch pädagogische und technische Services sowie traditionellem Schulungsbedarf für das Online-Lernen und -Lehren zu erwarten sind. Sind also auch hier durch Investitionen in IKT keine Produktivitätsgewinne und damit kein Beitrag zur Wertschöpfung zu erwarten? Natürlich schafft IKT selbst keine Werte; dies geschieht erst durch den ertragsorientierten Einsatz im Unternehmen. Nach Bubik/Quenter/Ruppelt (2000) können die in Abbildung 1 dargestellten, strategischen Einsatzfelder von IKT umrissen werden.

Abbildung 1

Strategische Einsatzfelder der IT (Informationstechnologie) und Klammerfunktion von E-Learning im Unternehmen



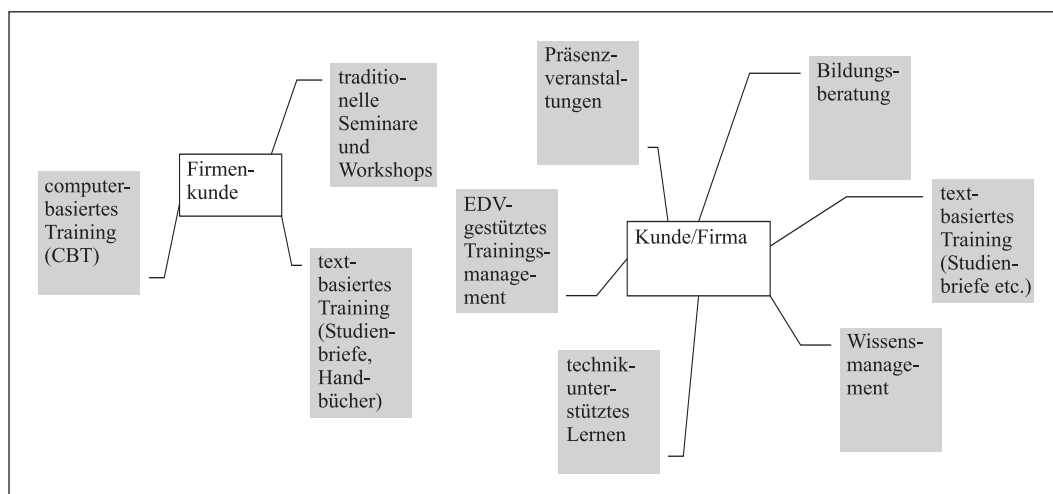
Quelle: vgl. Bubik u. a. 2000, S. 105

Noch vor wenigen Jahren war die Auswahl – und damit die Komplexität – am Bildungsmarkt beschränkt. In einer Studie der International Data Corp. (IDC) aus dem Jahr 1998 (Johnston/Moretti 1998) unterschieden sich das Szenario für Ende der 80er Jahre und Ende der 90er Jahre grundlegend (vgl. Abbildung 2). In den letzten Jahren hat sich dieses Bild dramatisch gewandelt durch die Vervielfachung der Zahl möglicher Techniken, durch verschiedene Instruktionsmethoden – vor allem aus dem Bereich des Tele-Lernens und des Fernstudiums allgemein. Es ist daher nicht erstaunlich, dass Bildungsanbieter – extern und inhouse – nun eine Reihe zusätzlicher Dienste anbieten müssen. Dazu gehören Bedarfsanalyse, Bildungsstandanalyse, Anpassung und Individualisierung von vorhandenen Maßnahmen, Evaluation und Tests vor und nach Bildungsmaßnahmen, internes Marketing für Qualifikation, Fähigkeiten- und Kompetenzanalysen – bis hin zu Beiträgen zur internen Verwaltung und zum Wissensmanagement. Auf dieser Basis haben sich eine Reihe von Markttrends entwickelt, die sich in fünf Hauptgruppen unterteilen lassen:

- Finanz- und Trainingsmarkt. Bislang spielten Firmen mit Bildungsangeboten und -produkten keine große Rolle an den Finanzmärkten. Durch den Einsatz zukunftssträchtiger Technologien sowie die Ausweitung des Betätigungsfelds und der Marktchancen, kommt es zunehmend zum Einsatz von “Venture Capital” oder zur Kapitalisierung – auch nach Firmenzusammenschlüssen und -aufkäufen – am Aktienmarkt.

Abbildung 2

Entscheidungsraum auf dem Bildungsmarkt in den 80er Jahren (links) und Ende der 90er Jahre



Quelle: nach IDC, 1998

- Konzentration auf das Kerngeschäft. In den vergangenen Jahren unterhielten viele, insbesondere größere Firmen, eigene Bildungsabteilungen, die (fast) den gesamten Bedarf abdeckten. Nun zeigt sich ein Trend zum Outsourcing solcher Aktivitäten, um den Firmen eine Konzentration auf ihr Kerngeschäft zu ermöglichen. Dabei werden die teilweise am Markt von Bildungsabteilungen großer Firmen im Sinne eines “Profit Center” angebotenen Leistungen entweder komplett ausgegliedert oder aufgegeben.
- Umfassende Kompetenz statt Einzeltraining. Insbesondere im EDV-Training war es üblich, die Funktionen bestimmter Softwarepakete (z. B. Microsoft Office) gezielt zu schulen, sobald diese Software eingeführt wurde. Durch den raschen technischen Wechsel und die beschleunigte Weiterentwicklung neuer Technologien wird diese Strategie zunehmend zugunsten des Aufbaus einer umfassenderen Medienkompetenz aufgegeben.
- Anbieter- und Teilnehmerzertifizierung. Im expandierenden Bildungsmarkt legen Kunden, Anbieter und Teilnehmer zunehmend Wert auf die Zertifizierung von Leistungen und Leistungsmerkmalen. Ein Beispiel dafür ist die EU Norm 45013 zur Personalzertifizierung und das “Board of Standards” für den “Certified Financial Planner” in Chicago. International anerkannte Standards werden für die Teilnehmerprüfung, Anbieterzertifizierung und die Inhalte bzw. Techniken von Qualifikationsmaßnahmen entwickelt (z. B. Learning Object Meta-Data LOM von IEEE/CEN).
- Endbenutzertraining durch Herstellerfirmen. Insbesondere in der Softwareindustrie ist eine Tendenz erkennbar, auf der Basis eigener Zertifikate Trainings für komplexe Softwareprodukte anzubieten. Die Verwendbarkeit und organisatorische Einbettung technischer Innovationen ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Erfolgsfaktor geworden, so dass Herstellerfirmen nicht nur Produkte verkaufen können, sondern eine Reihe zusätzlicher Dienste anbieten müssen. Beispiele dafür sind die Trainingszertifikate der Hersteller Novell, Microsoft und SAP.

Lernen bedeutet den Erwerb einer relativ überdauernden Verhaltensänderung (oder des Potenzials dazu), Lernen bedeutet Neues ausprobieren und untersuchen, Neugier zeigen und Routinen verlassen. Organisieren impliziert hingegen die Festlegung von Standards und Routinen und eine Einengung des Verhaltensspektrums (meist unter Effizienz Gesichtspunkten). Damit sind alle Zusammensetzungen aus “Lernen” und “Organisation” eine Redefigur aus sich im Kern widersprechenden Begriffen. Nachdem der Begriff “Organisationales Lernen” als wenig gelungene deutsche Übersetzung des englischen Begriffs “organizational learning” von Argyris und Schön (1978) einmal eingeführt war, gab es verschiedene Versuche das unglückliche Begriffspaar miteinander auszusöhnen:

- Fasst man “Organisation” als ein Regelwerk auf, das die erwünschte Funktionsweise eines sozialen Systems beschreibt, dann ist dies eine “instrumentelle Perspektive”, in der präskriptiv Vorgaben enthalten sind, welche Merkmale die Organisation haben sollte (“How-to”-Ansätze; vgl. Tsang 1997).
- Sieht man in einer Organisation eine soziale Lerngemeinschaft aus vielen Individuen, so entspricht dies einer “institutionalen Perspektive” beruhend auf deskriptiven Ansätzen, wie kollektive Lernprozesse tatsächlich aussehen (vgl. Tsang 1997).

Kluge und Schilling (2000) kommen in ihrer Übersichtsarbeit zu den folgenden Schlussfolgerungen:

- Organisationales Lernen im Sinne einer Veränderung und Angleichung der “mentalen Modelle” der Organisationsmitglieder findet vor allem durch direkte, meist informelle Interaktion statt. Informationstechnologie spielt eine untergeordnete Rolle bei der Informationsaufnahme und -bewertung, sondern ist eher als Speicher und Transportmittel wichtig.
- Es gibt Organisationsprozesse und Produkt- bzw. Produktionsmerkmale, die Informationsverarbeitung und -transfer verbessern, zum Beispiel Lernorientierung, Lernen aus Fehlern, Teamarbeit und Standardisierung.
- Ein Gleichgewicht aus Beständigkeit und Fluktuation ist essentiell, da sich schon nach wenigen Monaten eine Stabilisierung von sozialen Beziehungen ergibt, die die Organisation stützen, aber gleichzeitig Innovationen verhindern; lernen kann eine Organisation nur durch von Bekanntem abweichendes Wissen.

Der Kompetenzmarkt

Eines der erfolgreichsten und wertvollsten Unternehmen der Welt ist Cisco Systems. Das US-amerikanische Unternehmen entwickelt die Technik, die die Verbindungen im Netz der Netze, dem Internet, herstellt. 1999 stellte der Vorstandsvorsitzende von Cisco, John Chambers, fest: “Die erste Welle war die Investition in die Technik. Die zweite Welle ist das Angebot elektronischer Dienste. Die dritte Welle wird das Online-Lernen sein.” Nach einer Studie des Instituts für Lernende Organisation aus dem Jahre 1999 sind deutsche Unternehmen davon überzeugt, dass Wissen der zentrale Erfolgsfaktor in der Wertschöpfung wird. Auch der Fachkräftemangel zeigt deutlich, dass nur Unternehmen, die gezielt das Wissenskapital ihrer Mitarbeiter vermehren, im globalen Wettbewerb eine Chance haben. Eine solide Bildung und

eine gezielte Fachqualifikation bilden die Grundlage eines dauerhaften Wissenszuwachses. Herkömmliche Trainingsmethoden wie Seminare und Lehrbücher können jedoch alleine mit der Wissensexpllosion und dem ständigen Wandel nicht mithalten. Den Schritt von der Industrie- und Informationsgesellschaft in die Wissensgesellschaft und die “new economy” wird nur schaffen, wer modernste Qualifizierungstechniken einsetzt.

Die optimale Ausnutzung der Wissens- und Kompetenzressourcen und die Motivation der Mitarbeiter(innen) zum lebenslangen Lernen sind kritische Erfolgsfaktoren. Wo in den vergangenen Jahren eine gute Personalverwaltung ausreichend war, ist nun gezieltes Personalmarketing und aktive Personalentwicklung gefragt. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund des akuten Fachkräftemangels in den IT-Berufen. ILogos Research berichtet, dass von den 500 weltweit führenden Unternehmen 1998 nur 29 Prozent Recruitment (Personalbeschaffung) über das Internet (E-Cruitment) eingesetzt haben, 1999 waren es bereits 60 Prozent und im Jahr 2000 waren es fast 80 Prozent. Ähnlich sieht es beim Einsatz von Online-Medien zur Qualifikation aus: Noch in 1997 stellten die Plattformen Internet und Intranet zusammen nur rund 2,4 Prozent des Gesamtumsatzes am Bildungsmarkt. Die IDC (International Data Corporation) schätzt jedoch, dass bis zum Jahr 2002 durchschnittliche Zuwächse von 62 Prozent bzw. 140 Prozent jährlich realisierbar sind, so dass im Jahr 2002 etwa 39 Prozent des Umsatzes am gesamten Bildungsmarkt auf diesen Plattformen erzielt werden.

In einer aktuellen Studie erwartet die Gartner Group, dass schon 2002 60 Prozent der E-Commerce-Unternehmen Skills Management (aktive Kompetenzverwaltung) einsetzen und 80 Prozent davon erhebliche Produktivitätsvorteile daraus erzielen werden. Bei der Beschaffung, dem Einsatz und der Weiterbildung von Mitarbeiter(innen) wird es in den nächsten Jahren fortlaufend zu einer massiven Erweiterung der Unternehmensstrategien und -prozesse in Richtung Internet gehen. Nach Marktanalysen der International Data Corporation (IDC) verzehnfacht sich das Umsatzvolumen der Kompetenzmanagement-Lösungen von ca. 660 Mio. Euro im Jahr 2000 auf fast 6,6 Milliarden Euro im Jahr 2006. Unternehmen, die bislang Fragen des Human Resource Management primär unternehmensintern gelöst haben, betreiben vermehrt Services durch Outsourcing und eine Integration verschiedener interner und externer Informationssysteme. Dies betrifft vor allem die Bereiche Personalbeschaffung (E-Cruitment), Kompetenzentwicklung (E-Learning) und elektronische Marktplätze (Portals): Die Entwicklungskurve dieser Tendenz wird in den nächsten Jahren bis 2004 exponentiell steigen mit jährlichen Zuwachsraten von 60 Prozent bis 140 Prozent – dies erwartet die International Data Corp. (IDC) in ihrer Studie “European IT Training and Skills Management Services Market Forecast and Analysis” vom Mai 2000.

Wissen und Fähigkeiten

“Das einzige unersetzliche Kapital, das eine Organisation besitzt, ist das Wissen und die Fähigkeiten ihrer Menschen. Die Produktivität dieses Kapitals hängt davon ab, wie effizient Menschen ihre Kompetenzen mit jenen teilen, die sie verwenden können”, stellte der US-amerikanische Unternehmer Andrew Carnegie schon 1930 fest. Seit 1999 gibt es das HR-XML Consortium (vgl. <http://www.hr-xml.org>), das sich in Ableitung des XML 1.0 Standards mit der Ausarbeitung eines Metadaten-Standards für den Human-Resource-bezogenen E-Commerce beschäftigt. Das Gremium beschreibt sich selbst wie folgt: “Das Human Resource/XML Gremium ist eine unabhängige und nicht profit-orientierte Organisation, die sich auf die Entwicklung und Verbreitung von Standard-Lösungen auf der Basis von XML für ‘Electronic Commerce’ konzentriert und auf Lösungen für automatischen Datenaustausch im Personalbereich. [...] Der Auftrag dieses Gremiums ist es, Arbeitgebern und Anbietern das Risiko und die Kosten zu ersparen, die durch die individuelle Festlegung nicht standardisierter Austauschformate entstehen. Durch die Entwicklung und Bereitstellung von offenen Datenaustauschstandards basierend auf der ‘Extensible Markup Language’ (XML) kann die Organisation allen Unternehmen Mittel an die Hand geben, mit denen sie untereinander kommunizieren können, ohne viele unterschiedliche Austauschverfahren einrichten zu müssen ...”

Diesem Konsortium gehören große IT-Firmen wie IBM, Cisco und Oracle ebenso an wie Softwareanbieter, etwa SAP und Peoplesoft, aber auch Dienstleister im Bereich der Personalvermittlung, z. B. Randstad, Manpower, oder im Bereich der Finanzen beispielsweise Charles Schwab & Co. Das Konsortium umfasst derzeit etwa 100 Lösungs- und Serviceanbieter. Für die Anbieter und Nutzer von Software-Lösungen und Services für die Bereiche E-Cruitment und E-Learning bedeutet die Einführung dieses Standards und die frühzeitige Adaption der angebotenen Lösungen ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber Mitbewerbern sowie die Möglichkeit, globale Marktplätze zu organisieren.

Analog zum E-Cruitment-Bereich werden für den Bildungsbereich (E-Learning) von IEEE/CEN international anerkannte, XML-basierte Standards für die Beschreibung von Bildungsprodukten entwickelt. Der wichtigste Standard ist Learning Object Metadata. Hier wiederum die Selbstbeschreibung durch das LOM-Gremium:

“Dieser Standard definiert die Struktur und Bedeutung der ‘Learning Object Metadata’ bestehend aus Merkmalen, die benötigt werden, um ein Lernobjekt vollständig zu beschreiben. Lernobjekte werden hier verstanden als eine

Einheit, digital oder nicht-digital, die beim elektronisch unterstützten Lernen verwendet, wiederverwendet oder auf die verwiesen werden kann. Beispiele für elektronisch unterstütztes Lernen sind Computer-based Training, interaktive Lernumgebungen, intelligente Computer-unterstützte Instruktionssysteme, Fernlernsysteme und kooperative Lernumgebungen.”

Es gibt eine ganze Reihe von Software- und Beratungsangeboten im Bereich des E-Learning und speziell der Entwicklung und des Managements von Kompetenzen. Dazu gehören neben den Modulen für Human Resource (HR) Verwaltung von SAP und PeopleSoft auch spezielle Anbieter, wie etwa Meta4 aus Spanien oder Infinium und SkillsScape aus den USA. Da sich die meisten Unternehmen in der Personalentwicklung auf die Verwaltung biographischer und administrativer Daten beschränken, sind die meisten gebotenen Software-Lösungen Hilfen zur Verwaltung von Personalressourcen. Seit dem Entstehen der Informationsgesellschaft und deren Weiterentwicklung hin zur Wissensgesellschaft gibt es jedoch einen Bedarf zur strategischen Umorientierung im Human Resource Management (HRM) weg von der Verwaltung und hin zu einer aktiven Entwicklung der Kompetenzen. In diesem Zusammenhang sind in letzter Zeit kompetenz-orientierte Management-Paradigmen entstanden, die nun in entsprechenden Management-Informationssystemen (MIS) berücksichtigt werden. Die weitaus meisten Anbieter von Service- und Softwarelösungen im Bereich des HRM konzentrieren sich jedoch nach wie vor auf das Angebot von Verwaltungslösungen, die wenig zur proaktiven Planung und Wissensnutzung in Unternehmen beitragen.

Skills Management

Die Bankakademie e. V. kooperiert mit der Firma Knowbotic Solutions, die einen Lösungs- und Produktansatz verfolgt, der intensiv auf das Skills Management Paradigma setzt. Auf der Basis grundlegender Konzepte für die Kompetenzmessung und -beschreibung und der Modellierung von Skills Management Prozessen in virtuellen Marktplätzen in Unternehmen und weiterreichend im Internet haben die Partner Lösungen entwickelt, die in ihrem integrativen Ansatz Vorteile gegenüber Mitbewerbern am Markt erwarten lassen. Die Technologie besteht aus Systemkomponenten, die durch so genannte Software-Agenten realisiert sind.

Die Ermittlung von optimalen Kandidaten für bestimmte Aufgaben und Profile sowie die Ermittlung von Profilunterschieden und Bildungs- bzw. Personalbedarf orientiert sich an einem Methodenmix aus statistischen Methoden, wie sie beispielsweise im professionellen Projektmanagement und der Orga-

nisationspsychologie eingesetzt werden. Die Skills Management Information Systeme (SMIS) bieten einen erweiterbaren Thesaurus mit rund 1000 Fähigkeitsbezeichnungen aus den Bereichen der fachlichen Kompetenz (Schwerpunkt IT-Kompetenz mit rund 500 Einträgen), persönlicher Kompetenz (z. B. Sprachkenntnisse) und soziale Kompetenz (z. B. Kommunikations- und Teamfähigkeit). Aus diesen Fähigkeiten können Profile für Stellen- und Funktionsbeschreibungen, Projektaufgaben und Stellenausschreibungen gebildet werden. Diese Profile können miteinander zu Modell-Karrierpfaden verbunden werden und mit Bildungsangeboten verknüpft werden. Für Mitarbeiter(innen) ergibt sich daher die Möglichkeit, sich in einer internen "Online Stellenbörse" hinsichtlich ihrer derzeitigen Fähigkeiten und ihres Wunschprofils selbst einzuschätzen. Durch den Vergleich mit bestehenden Profilen können diese dann abschätzen, wie sie durch Weiterbildung und Teilnahme an Projekten weitere Karriereschritte machen können. Dazu stellt SMIS nicht nur alle Profile und deren Verbindung untereinander zur Verfügung, sondern auch eine Gap-Analyse (IstT-Soll-Vergleich) mit all diesen Profilen und Vorschlägen für geeignete Trainingsmaßnahmen, um das eigene Profil in Richtung des Wunschprofils zu verbessern.

Beispiele für praktisches Kompetenzmanagement

Es gibt international nur einige wenige "Vorzeigeprojekte", die den Anspruch einer umfassenden Hilfe zur Kompetenzentwicklung verwirklichen (oder zumindest ankündigen). Das vielleicht beste europäische Beispiel dafür ist "acadoo".

1998 begann die niederländische Regierung mit einem Programm zur allgemeinen Verbesserung der Medien- und IT-Kompetenz in der niederländischen Bevölkerung. Das Ergebnis ist das von einem privaten Anbieter betriebene Bildungsportal "acadoo.nl" im Internet. Die mit rund 5,6 Mio. Gulden (2,54 Mio. Euro) ausgestattete Initiative besteht aus etlichen Informationsseiten und einer Registrierung. Danach steht ein Anbieter-, Inhalts- und Kompetenzregister zur Verfügung, in dem nach geeigneten Bildungsmaßnahmen gesucht und durch das auch unmittelbar gebucht werden kann. Das Portal sammelt dabei alle erreichbaren Angebote in der Medien- und IT-Ausbildung, unabhängig davon, von wem sie stammen und wie diese bereit gestellt werden (Seminar, Lehrgang, Fernstudium oder Web-based-Training).

Andere Initiativen, die unmittelbar an Schulen und Hochschulen angesetzt haben, sind die bekannten britischen "Computers in Teaching Initiative" (CTI) und die "Instructional Technology in Teaching Initiative" (ITTI), die

im Zeitraum 1993 bis 1996 mit insgesamt 65 Mio. Pfund (78 Mio. Euro) gefördert wurden. Es sind einige vergleichbare Projektausschreibungen aktuell, wie beispielsweise “Wirksamkeitsforschung – Neue Medien in der Hochschullehre” des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie “Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen” des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur bm:bwk in Wien.

Kompetenzentwicklung, -messung und -festlegung sind sicher nicht an technische Systeme geknüpft, sondern eher von einer angemessenen Organisations- und Personalentwicklung (OE/PE) abhängig. Dennoch meine ich, dass technische Systeme durch ihre Einführung oft erst Gestaltungsmöglichkeiten schaffen, so dass weiterhin gilt: “Technik löst nur technische Probleme” (Keil-Slawik 1995; Keil-Slawik u. a. 1997), aber auch: “Technik ist der Treiber des Wandels”. Wir verfolgen bei efiport zwei Ansätze, Technik als eine treibende Kraft für einen nachhaltigen Wandel der OE/PE einzusetzen. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen.

Beispiel 1:

Kompetenzmanagement zur Auswahl von Bildungsmodulen

Die Deutsche Bank AG will in ihrem umstrukturierten Bereich “Private Banking” (Beratung und Betreuung vermögender Privatkunden) eine Aus- und Weiterbildung etablieren, die Berufserfahrenen ebenso wie Berufsanfänger(innen) die Chance bietet, sich für verschiedene Aufgaben zu qualifizieren. Dabei steht nicht mehr das duale Bildungssystem Pate, mit seiner Mischung aus grundständiger Bildung in einer Schule (Blockunterricht) und der Umsetzung in der Praxis. Vorbild sind vielmehr funktionsorientierte Kurzzeit-Trainings, die zu “Qualifikationspfaden” verbunden werden. Das Bildungsangebot auf diesen “Pfaden” umfasst rund 80 Module und Einheiten – vom Seminar über den Studienbrief bis zum Web-based-Training (WBT). Eine Einzelberatung der Teilnehmer(innen) ist aufgrund der großen Anzahl nicht möglich. Das Durchlaufen aller Module ist bei sehr unterschiedlichem Vorwissen und Anforderungen im Beruf nicht sinnvoll und in der zur Verfügung stehenden Zeit auch gar nicht machbar. Daher wird ein Baustein eines Systems zur Kompetenzentwicklung als “automatische Bildungsberatung” eingesetzt. Die Vorteile liegen auf beiden Seiten: Erstens Arbeitnehmer(innen) erfahren, was ihre Qualifikation unmittelbar fördert und wie dies organisiert werden kann, zweitens Arbeitgeber(innen) sind sicher, dass die Qualifikationsmaßnahme gezielt die erreicht, die sie benötigen, und in angemessener Zeit zu angemessenen Kosten abgeschlossen wird.

Abbildung 3

Automatische Bildungsberatung bei der Deutsche Bank AG

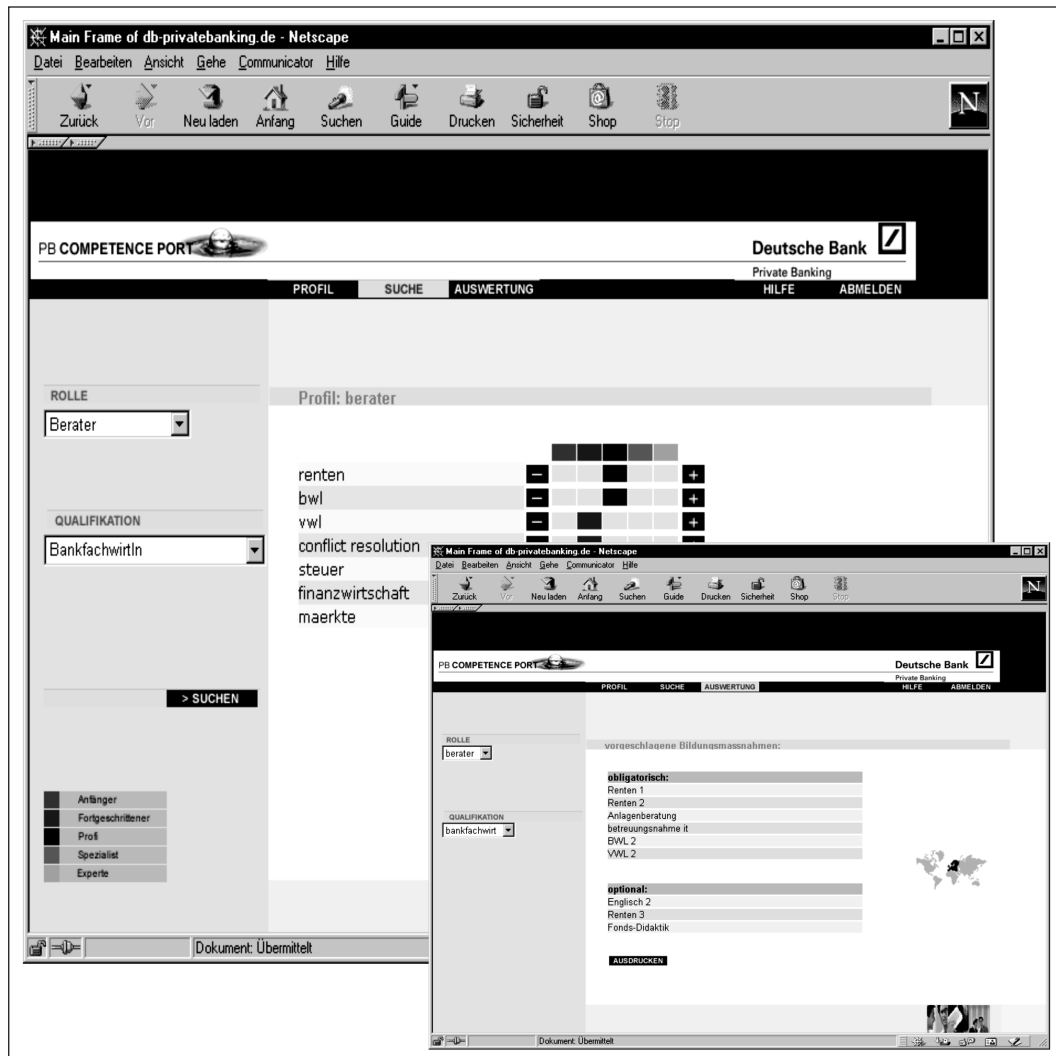
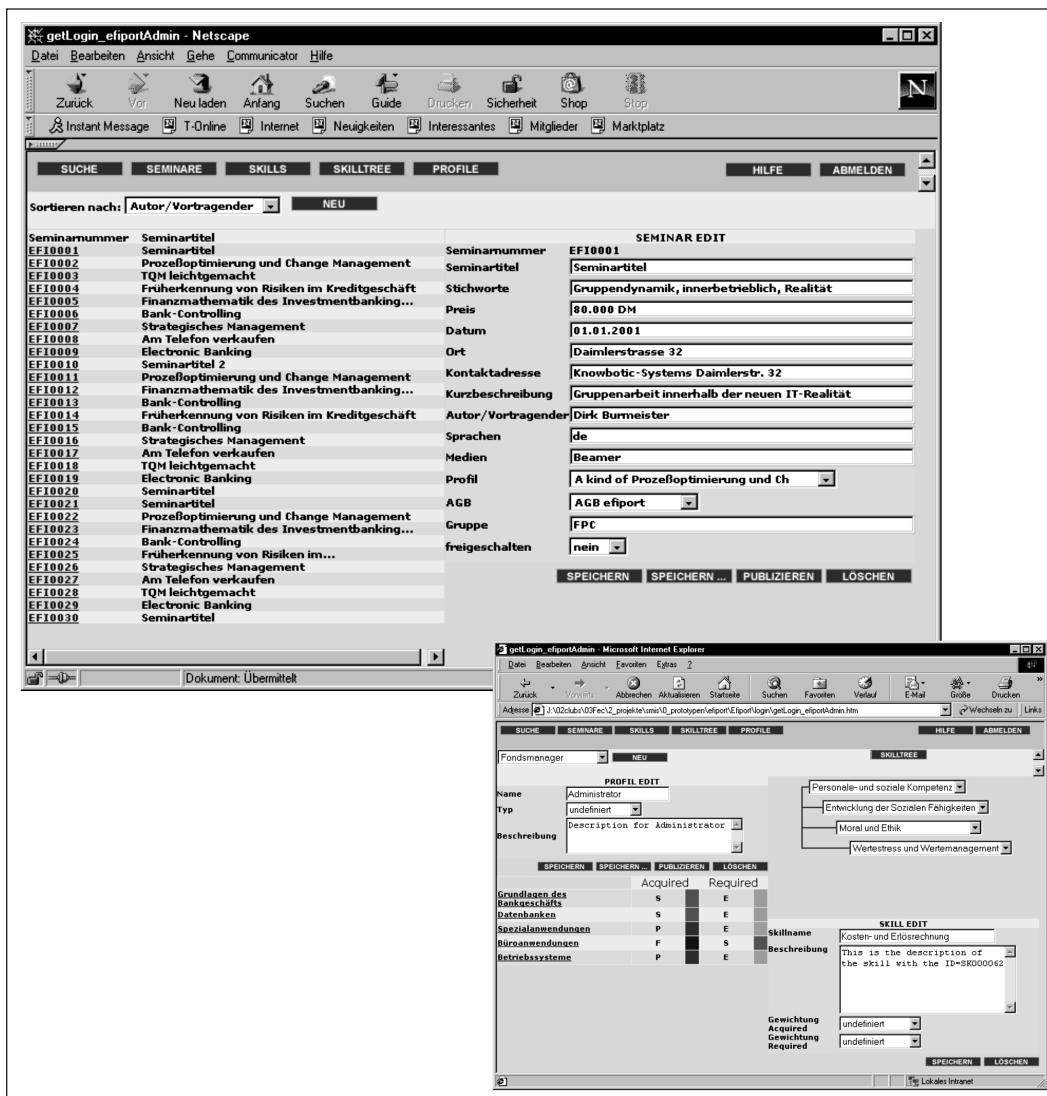


Abbildung 3 zeigt die Auswahl der “Rolle” (links oben), der “Qualifikation” (links Mitte), das vorgegebene Kompetenzprofil sowie den daraus errechneten Bildungspfad (unten rechts). Die Benutzer(innen) können die Profile nach eigener Einschätzung (teils mit Hilfe von Online-Selbsttests) anpassen.

Beispiel 2: Kompetenzmanagement für Bildungsportale

Bei Systemen zur Kompetenzentwicklung und -messung setzt efiport vollständig auf internationale Standards, die mittlerweile zu fast allen Bereichen vorliegen, jedoch nicht unbedingt miteinander verbunden sind. Zu diesen Standards gehören die einheitliche Beschreibung von Bildungsobjekten (Lerneinheiten, Learning Object Metadata = LOM) und Standards zum Austausch von Personaldaten (Human Resource XML Standards Exchange Protocol = HR SEP).

Abbildung 4
Elektronischer Seminarkatalog auf Basis von LOM



Die Abbildung 4 zeigt einen elektronischen Seminarkatalog, der auf internationalem Meta-Daten-Standard LOM (Learning Object Metadata) beruht. Angezeigt werden die Liste aller Module (links) und die zu einem Modul gehörigen Metadaten (rechts). Das in starker Verkleinerung eingeblendete Bild zeigt die Zusammenstellung von Kompetenzprofilen aus dem "Kompetenzbaum" (Skilltree), der rechts oben im dargestellt ist; der Aufbau dieses Baums orientiert sich an den beruflichen Handlungskompetenzen (nach Erpenbeck/Sauer, S. 128; Heyse u. a. 2002).

"Learning Objects" können beliebige Module sein, beispielsweise Seminare, Bücher, WBT, CBT oder Videos. Durch die einheitliche Beschreibung wird der Austausch von Beschreibungen sowie das gezielte Suchen nach passenden Bildungsangeboten erheblich vereinfacht.

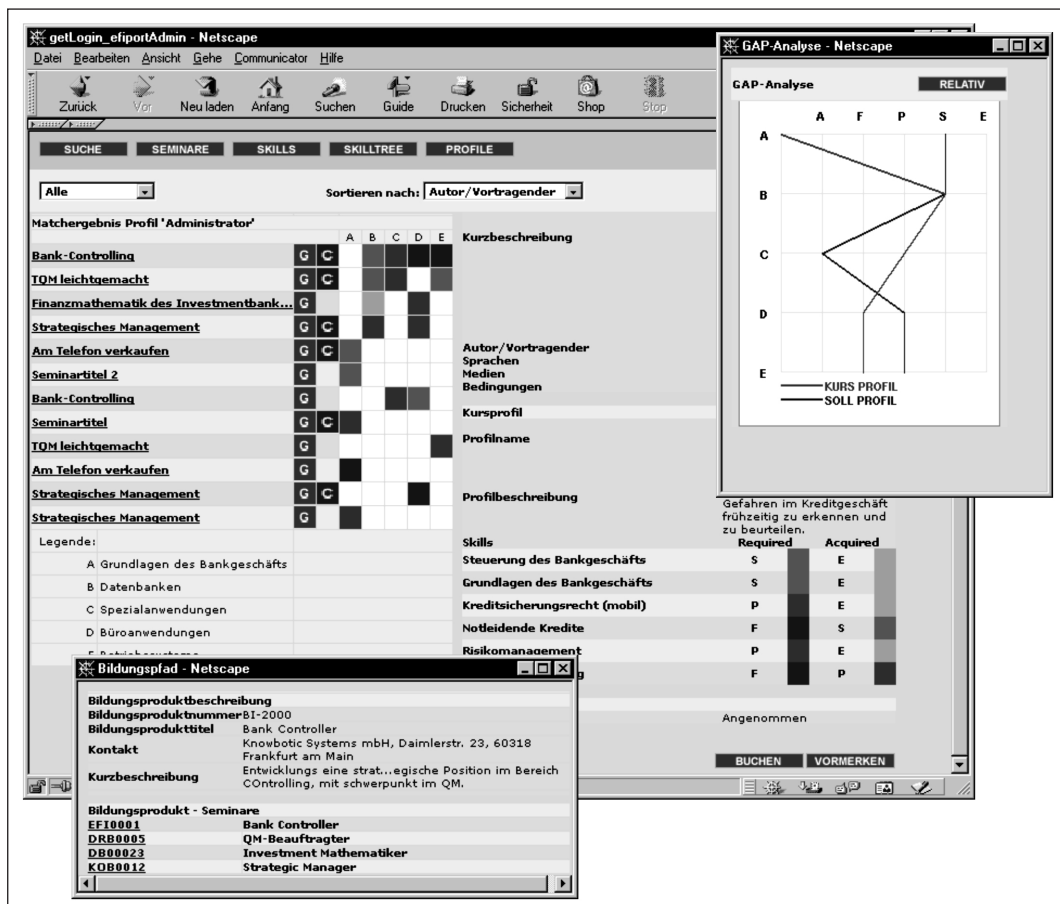
Die durch LOM standardisierten Beschreibungen von Bildungsmodulen werden bei efiport mit Kompetenzprofilen verbunden. Diese Profile gibt es für:

- Kompetenzen, die zur Anwendung des Bildungsmoduls vorausgesetzt werden,
- Kompetenzen, die durch Anwendung des Bildungsmoduls erworben werden,
- Kompetenzen, die die nach Bildung suchende Person bereits hat,
- Kompetenzen, die die nach Bildung suchende Person erwerben will.

Alle Kompetenzen sind in so genannten “Kompetenzbäumen” organisiert, also in netzartigen Gruppierungen von Kompetenzen. Dabei verwendet efiport das Modell zur beruflichen Handlungskompetenz nach Erpenbeck. (Vgl. Erpenbecker/Sauer 2001) Die Suche nach passenden Bildungsmodulen beginnt mit einer Selbsteinschätzung (Ist-Profil des Suchenden), dann folgt die Angabe eines Suchziels (Soll-Profil des Suchenden) und der Vorschlag von passenden Bildungsangeboten mit Bildungsziel (IST-Profil des Moduls) und Bildungsvoraussetzungen (Soll-Profil des Moduls).

Abbildung 5

Beispiel für ein Suchergebnis



Die Abbildung 5 (vgl. S. 79) zeigt ein Suchergebnis (sortiert nach Autor bzw. Dozent) für ein bestimmtes Suchprofil mit dem Titel "Administrator." Angezeigt sind die passenden Module mit ihrem Kompetenzprofil (links) sowie die Metadaten eines Moduls ("Am Telefon verkaufen", rechts). Unter den Metadaten werden die Voraussetzungen und Ziele des Bildungsmoduls angezeigt. Zusätzlich kann ein Ist-Soll-Vergleich (GAP-Analyse, rechts oben) abgerufen werden. Besteht ein Angebot aus mehreren Modulen, so kann eine Liste aller Module und deren Metadaten abgerufen werden (links unten).

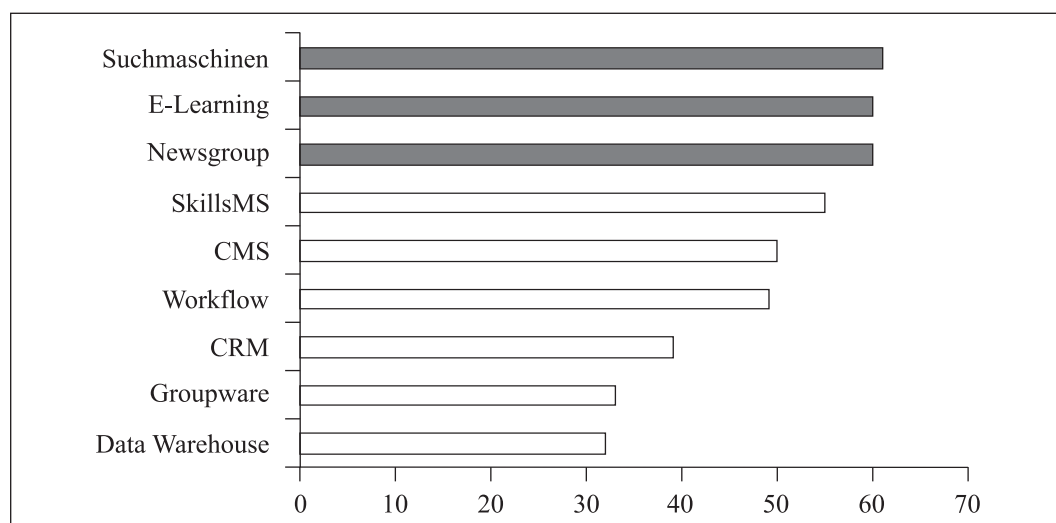
Informations- und Kompetenzmanagement in der Praxis

Eine Studie der privaten Fachhochschule Göttingen im Auftrag der Unicmind AG, einem Anbieter von webbasierten Wissensmanagement- und E-Learning-Systemen, kommt zu dem Ergebnis, dass Unternehmen die Potenziale elektronischer Systeme längst nicht ausgeschöpft haben: Obwohl bereits 88 Prozent der 350 größten Unternehmen der deutschen Wirtschaft auf Wissensmanagement setzen, ist die Bereitschaft der Unternehmen, in Lösungen zu investieren, gering. Der Anteil für E-Learning am Gesamtbudget für Weiterbildung liegt bei den meisten Firmen unter fünf Prozent; fast kein Unternehmen investiert mehr als 20 Prozent. Noch nutzen nur in jedem fünften Unternehmen mehr als 20 Prozent der Mitarbeiter elektronische Lern- und Informationssysteme.

Die Abbildung 6 verdeutlicht, dass E-Learning derzeit noch aus einfachen Systemkomponenten, wie Suchmaschinen, einfachen CBT und Diskussionsforen besteht. Aufwändigere Verfahren, wie Content-Management-Systeme

Abbildung 6

Systemkomponenten von E-Learning



(CMS) und Skills Management (SkillsMS) spielen in deutschen Unternehmen keine große Rolle (alle Angaben in Prozent; vgl. Schüle 2001).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der unmittelbare Ausblick in die Zukunft des E-Learning nicht geprägt ist von Softwareagenten und mobilen Datenzugriffen, obwohl diese sicher schrittweise Einzug in die Praxis halten werden. Typisch sind vielmehr die Erfolgsgeschichten, die aus einer Kombination von Methoden und Medien und einer behutsamen Einführung von Wissens- und Kompetenzmanagement im Unternehmen bestehen: Jährlich trainiert die Lufthansa etwa 5000 Mitarbeiter des weltweiten Stations- und Servicedienstes in ihrem Trainingszentrum in Seeheim bei Darmstadt. In den vergangenen Jahren hat sich dabei gezeigt, dass die Vorbereitung der zahlreichen technologischen und organisatorischen Innovationen durch klassisches Präsenztraining einen hohen Organisations- und Kostenaufwand verursachte. Der Vorstand sah daher die Notwendigkeit, neue Lernmedien zu integrieren und Präsenztraining teilweise zu ersetzen.

1998 wurde das Projekt "Training on Demand" ins Leben gerufen, das eine flächendeckende, inhaltlich identische sowie zeit- und bedarfsgerechte Versorgung mit Trainings weltweit sicherstellen soll. Im Teilprojekt "Trainer on Demand" setzt man neben fest angestellten Trainern auf Mitarbeiter, die 30 Prozent ihrer Tätigkeit dem Training widmen. Das Teilprojekt "Media on Demand" widmet sich der Umstellung des Trainings, das bisher fast nur aus Präsenzveranstaltungen bestand. Dabei baut man ein virtuelles Trainingszentrum auf, in dem der Anwender durch seine Anmeldung über das Kursverwaltungssystem eine persönliche Homepage bekommt, die ihm den Zugang zu einer Mediathek, einem reinen Selbstlernbereich mit nicht betreuten freien Lernmedien und zu einem virtuellen Klassenraum erhält, der ein Lernen in Online-Kursen anbietet. Diese werden von Teletutoren betreut, die in den Präsenzphasen als Trainer auftreten. Die bisherigen Erfahrungen der Lufthansa zeigen, dass die Effizienz der Präsenzveranstaltungen steigt, weil Teilnehmer mit gleichem Wissensstand anreisen und in den Kursen keine Basisinhalte mehr vermittelt werden müssen. Alle Verantwortlichen sehen einen zukünftigen Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Entwicklung einer neuen Lernkultur, um Vorbehalte bei Lernenden, Vorgesetzten und Kollegen abzubauen.

Elektronische Lern- und Informationssysteme befinden sich heute in der Schwebe zwischen großen wirtschaftlichen Erwartungen und technischen Versprechungen einerseits, vorsichtigem Annähern an eine neue Lernkultur und einer behutsamen Mischung aus alten und neuen Lernformen andererseits. Eine Gesellschaft, die ihre Kinder alleine vor den Fernsehern und Computerspielen sitzen lässt, wird sich bemühen müssen, dass nicht am Ende auch die Lernenden alleine vor ihren Computern hocken.

Literatur

- Argyris, C.; Schön, D.: Organisational Learning: A theory of Action Perspective. Reading 1978
- Bubik, R.; Quenter, D.; Ruppelt, T.: Informationstechnik – selten geschäftsbezogen geführt. In: Harvard Business Manager, vol. 22(2), 2000, S. 102-111
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des BMBF. Berlin 1996
- Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 9-65
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Michel, L.: Kompetenz Profiling. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster 2002
- Johnston, P.; Moretti, C.: Worldwide and U.S. IT training and education markets and trends. New York 1998
- Keil-Slawik, R.: Das Gedächtnis lernt laufen – Vom Kerbholz zur virtuellen Realität. In: Faßler, M.; Halbach, W. R. (Hrsg.): Cyberspace. Gemeinschaften, Virtuelle Kolonien, Öffentlichkeiten. München 1995, S. 207-228
- Keil-Slawik, R.; Beuschel, W.; Gaiser, B.; Klemme, M.; Pieper, C.; Selke, H.: Multimedia in der universitären Lehre. Eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. In: Hamm, I.; Müller-Böling, D. (Hrsg.): Hochschulentwicklung durch neue Medien: Erfahrungen – Projekte – Perspektiven. Gütersloh 1997, S. 73-122
- Kluge, A.; Schilling, J.: Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44, Heft 4/2000, S. 179-191
- Moormann, J.: Umbruch in der Bankinformatik – Status Quo und Perspektiven für eine Neugestaltung. In: Moormann, J.; Fischer, T. (Hrsg.): Handbuch Informationstechnologie in Banken. Wiesbaden 1999, S. 3-20
- Schüle, H.: E-Learning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen. Göttingen 2001
- Tsang, E. W. K.: Organizational Learning and the Learning Organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. In: Human Relations 1997, vol. 50, no. 1, S. 73-89

Entwicklungen wirkungsvoll und erfolgreich initiieren

Heinz Hinz

Derzeit wird jedes soziale System, ganz gleich ob Bildungsorganisation, Profit- oder Non-Profit-Unternehmen, ebenso wie unser gesamtes gesellschaftliches Leben, durch fundamentale Veränderungsprozesse geprägt.

Warum Organisationen unter einer neuen Perspektive betrachtet und konzipiert werden müssen wird im ersten Abschnitt erläutert.

Im Folgenden gehe ich auf grundlegende Voraussetzungen ein, ohne die Entwicklungen, Veränderungs- und Innovationsprozesse nur schwerlich initiiert werden können, wenn man daran eine gewisse Hoffnung auf nachhaltigen qualitativen Wandel knüpft. In einem dritten Abschnitt werden schließlich einzelne Methoden und Hinweise formuliert, die meiner Erfahrung nach zu konkreten und anhaltenden Entwicklungen und Veränderungen in Organisationen und Unternehmungen führen.

Von der Notwendigkeit eines Umdenkens

Ausgehend von einer Konzeption des prozessorientierten Lernens, die sich endgültig vom Denken eines linearen, vorwiegend vom belehrenden Handeln gekennzeichneten Lernprozesses verabschiedet, zielen die einzelnen Dimensionen prozessorientierten Lernens auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit der Lernenden ab. Selbständiges Handeln und Partizipationsmöglichkeit an Entscheidungsprozessen gerät in den Mittelpunkt organisationaler Veränderungsabsicht, Methoden selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens sind Schlüsselstrategien einer im Ansatz konstruktivistischen Lerntheorie, die davon überzeugt ist, "dass es die konstruierende Aktivität des lernenden Subjektes ist, die seine mentale Ausdifferenzierung bewirkt" (Heyting/Lenzen 1999, S. 465).

Die Formel des "vollständigen Lernens" besitzt für die Alltagswirklichkeit in Organisationen eine außerordentliche Brisanz, weil mit ihr unabweislich Veränderungen der Organisation und der Steuerungsmöglichkeiten verbunden sind. "Handlungsfähigkeit des Subjektes", "selbst organisiertes Lernen" und "Partizipationsmöglichkeit an Entscheidungsprozessen" sind jenseits

der traditionellen Vorgaben entscheidende Entwicklungsperspektiven. Sie finden nur zögerlich Eingang vor allem in Bildungsorganisationen und kleine und mittelständische Betriebe, obgleich die Zukunft dieser Organisationen davon abhängt, ob es bis in den Alltag hinein gelingen wird, "vollständiges Lernen" zu realisieren. Wie Entwicklungen und Veränderungsprozesse in Organisation initiiert werden können, die Voraussetzungen für das Umsetzen "vollständigen Lernens" in den Organisationen unterstützen oder ermöglichen, wird noch ausgeführt.

Hinter den Begrifflichkeiten der "Handlungsfähigkeit", des "selbst organisierten Lernens" und der "Partizipation an Entscheidungsprozessen" verbirgt sich ein tiefgreifender Wandel was die Wertigkeit tradierten Wissens und tradierter Lernkulturen angeht (vgl. Arnold/Schüßler 1998). Meiner Auffassung nach ist dieser tief greifende Wandel, der sich von festgelegten Wissensbeständen und Formen überlieferten Lehrens abkehrt, ein Ausdruck verschiedener politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen, in deren Zentrum u. a. die nicht zu verleugnende Erkenntnis eines ökologischen Desasters stand. Diese Erkenntnis führte zu einer radikalen Abkehr von einem Denken, das von der Steuerbarkeit sozialer wie auch materieller Wirklichkeit überzeugt ist. Still und klammheimlich, jedoch eindringlich implodierte mit dem Gewahrwerden einer unumkehrbaren ökologischen Katastrophe die Illusion eines verbindlichen Wissen, das Handlungsfähigkeit, Steuerbarkeit und Vorhersagbarkeit für sich in Anspruch nahm. An Stelle einer linearen, steuerbaren, vorhersagbaren und mechanischen Weltsicht tritt nun ein dynamisches und konstruktivistisches Verständnis von Wirklichkeit. Bisher zu vermittelnde träge und sichere Wissensbestände, sozusagen "Wahrheiten", sind darüber ins Wanken geraten. Das handelnde, konstruierende, partizipierende Subjekt tritt in den Mittelpunkt eines prozessorientierten Lernens und den damit verbundenen Entwicklungsprozessen.

Nur: Wie können in Organisationen und Unternehmen Bedingungen geschaffen und Entwicklungen ermöglicht werden, die dieses veränderte Verständnis vom "Wissen" und "Lernen" auf den Weg bringen?

Und: Wie können Veränderungen in der Werthaltung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, – die ein höheres Maß an partizipativen Formen der Arbeitsgestaltung, eine bessere Integration der Arbeit in das gesamte Lebenskonzept anstreben, nach dem Sinn von Aufgaben und Arbeitsbedingungen fragen und auf "Begründungsdefizite" von und in sozialen Systemen verweisen (Klimecki 1994, S. 9) – auch Eingang in die Wirklichkeit des Berufsalltags finden?

Die genannten Standpunkte und Überlegungen zeigen unmissverständlich, dass “die Organisation” als Institution nicht länger als starre, hierarchische Institution geführt werden kann. Der adäquate Umgang mit dem Wandel und den erwachsenen Veränderungen verlangt vor allem von den Führungskräften die Abkehr von überkommenen Grundsätzen wie:

- Beherrschbarkeit und Kontrolle aller internen Vorgänge einer Organisation,
- Prognosefähigkeit (z. B. Auswirkungen und Wirksamkeit bestimmter organisatorischer oder pädagogischer Maßnahmen)
- exakte Planungen inklusive der dazugehörenden Ressourcen (z. B. Ausfall durch Krankheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter),
- festgelegte Reaktionsmuster (z. B. eine Lösung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter).

Das neue Denken ist ein ganzheitliches und vernetztes Denken, das nicht mehr versucht “Einzelmechanismen” und “Einzelstrukturen” zu analysieren, “sondern Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den Teilen zu erkennen und zwar im Bewusstsein, dass dies eine ‘Ganzheit’ bildet “... Soziale Systeme sollen so gestaltet werden, dass sie die Fähigkeit besitzen, immer wieder neue Verhaltensweisen zu generieren und auch für zukünftige, noch unvorhersehbare Umweltentwicklungen ‘unbestimmte’ (momentan noch nicht verwertbare) Verhaltenspotentiale aufzubauen und bereitzuhalten” (Klimecki 1994, S. 11 f.). Das heißt, die Fähigkeit einer Organisation, zu lernen und sich weiter zu einem dynamischen, intelligenten System zu entwickeln, besitzt unter der Perspektive des neuen Denkens hohe Priorität.

Die Einsicht und die Erkenntnis, dass die Organisation sich lösungsorientiert den Veränderungen und Anforderungen stellen muss, ist inzwischen zweifellos bei den meisten am Berufsleben Beteiligten vorhanden. Offen bleibt aber in vielen Fällen die Frage, wie es der Organisation gelingen kann, einen gang- und brauchbaren (viablen) Weg gemeinsamer und anhaltender Entwicklungen zu initiieren.

Grundlegende Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse

Bevor grundlegende Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse und Methoden, die Entwicklung initiieren können, erläutert werden, möchte ich noch einige Gründe nennen, weshalb eine Organisation nicht lernt, bzw. das Lernen vermeidet und deshalb jede Initiierung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen scheitern wird:

Organisationen haben die Tendenz in alten Verhaltensmustern zu verharren:

- Lernen und Veränderung sind oft angstbesetzt.
- Organisationen sind selbstreferentielle Systeme (Betriebsblindheit!).
- Verinnerlichte Muster und Werte werden permanent re-inszeniert (“unsichtbarer Tanz zu lautloser Musik”).
- Geheime Spielregeln werden mit neuen Akzenten versehen, aber im Grundprinzip beibehalten (“neue Farbe/Worte/Begriffe für alte Hüte”).

Bei Entwicklungsprozessen sind häufig kreative “Widerstände” zu erwarten:

- Veränderungen machen Angst.
- Veränderungen verlangen Mut, Kraft, Standpunkte.
- Veränderungen gefährden vertraute Beziehungen.
- Veränderungen bringen Ver-Un-Sicherung.
- Veränderungen kippen berechenbare Machtstrukturen.
- Veränderungen zwingen zu Neuanfängen (Deren Maß ist begrenzt! – Wie viel Veränderungen verkraften Menschen? – Veränderungskonstanz).
- Veränderungen gefährden Besitzstände, Erbhöfe.

Die subtilste und effektivste Form des Widerstands ist Aktionismus:

- “Rasender Stillstand” und paralysierende Trance: Es muss etwas geschehen – aber es darf nichts passieren.”
- Flucht nach vorn: “Als sie das Ziel aus den Augen verloren hatten, verdoppelten sie ihre Anstrengungen ...”

Lernen, das die bestehende Ordnung in Frage stellt und die amtierende Macht antastet, wird neutralisiert:

- Diffamierung: “Wir müssen wichtige Arbeiten erledigen und nicht Psychospielchen mit ihnen machen!”
- Rationalisierung: “Entwicklung ist wichtig, aber ... ist wichtiger.”
- Nebenkriegsschauplätze eröffnen: z. B. sozialpolitische Fragestellungen einbringen.
- Autoritäre Unterdrückung: “Hier wird gemacht, was das Management sagt.”

Entwicklungsprozesse im Rahmen der Organisation werden durch das gemeinsame Denken und Handeln von Menschen inner- und außerhalb der Organisation initiiert.

Unterschiedliche Wertvorstellungen, mentale Modelle und Fähigkeiten werden so genutzt, dass alle Beteiligten in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen kreativ und lösungsorientiert zu stellen. Des Weiteren bin ich der Meinung, dass Entwicklungsprozesse die Erhöhung des Problempotenzials und erweiterte Handlungsmöglichkeiten einer Organisation beinhalten. Selbstreflexion und "rationale Begründungen" kennzeichnen die Qualität des Entwicklungspotenzials. Die dazugehörigen Aktionen werden als proaktive Handlungen definiert, die selbstorganisierend aus der inneren Dynamik des jeweiligen Systems entstehen. Die sich aus den unterschiedlichen Standpunkten ergebenden Konflikte und Widersprüche werden als Chancen für Wachstum und Entwicklung aufgefasst. Zur Umsetzung dieses Anspruchs ergibt sich ein Bündel von Wirkfaktoren, die für die Initiierung und Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Zum einen betreffen diese Faktoren,

- die Leitung einer Organisation (Transformational Leadership, vgl. Fischer/Schratz 1999; Substitiäre Führung, vgl. Arnold 2000)
- die Art und Weise der Zusammenarbeit inner- und außerhalb der Organisation (z. B. Teamarbeit und Teamstrukturen, Community Building, gemeindenahe Organisation)
- das Verständnis von Entwicklungsprozessen, das die einzelnen Personen und Personengruppen (mentale Modelle bzw. Deutungsmuster) innerhalb einer Organisation mitbringen. Zum anderen betrifft es aber auch die Vorstellung der eigenen Qualifizierung (personal mastery) und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung des gesamten Kollegiums (lernende Organisation).

Ein wesentlicher Wirkfaktor für die erfolgreiche Initiierung und die Sicherung einer länger anhaltenden Entwicklung ist das Verständnis das die beteiligten Personen von Entwicklungsprozessen selbst mitbringen (Deutungsmuster bzw. mentale Modelle). Als eine hilfreiche und auch für die Beteiligten gewinnbringende Sichtweise haben sich vor allem Deutungsmuster und mentale Modelle über Entwicklungsprozesse erwiesen, die sich von Erkenntnissen der konstruktivistischen und systemtheoretischen Diskussion leiten lassen.

Diese Denkmodelle lassen sich durch folgende Aussagen charakterisieren, die aus meiner Sicht Essentials auf dem Weg zu einem neuen Führungsverständnis und bei der Initiierung neuer Entwicklungen in Organisationen darstellen:

- Ein komplexes System wie eine Organisation ist nicht von außen steuerbar und lenkbar, wie es die traditionelle Sichtweise von Führen und Managen einer Organisation noch häufig zu vermitteln versucht.
- Komplexe Systeme kommen nur dann in einen Modus des Lernens bzw. der Weiterentwicklung, wenn es gelingt, dass das System über sich selbst reflektiert und sich damit in einen Lernprozess versetzt.
- Das Führungsverhalten wird daher als eine subsidiäre Führung formuliert (vgl. Arnold 2000, S. 19; Fischer/Schratz 1999, S. 170 ff.). *Es geht nicht darum, Veränderung zu erzeugen, sondern Veränderungsprozesse zu ermöglichen.* Dies bedeutet Abschied zu nehmen von einer hundertprozentigen Planbarkeit und einer mechanistisch determinierten Vorgehensweise von Veränderungsprozessen nach dem Denkmodell trivialer Maschinen.

Für die Initiierung von neuen Entwicklungsprozessen in Organisationen heißt dies konkret, sie können dann gelingen und nachhaltige Veränderung bewirken, wenn Führung als ein (1) Prozess einer wirksamen Beziehung zwischen Führern und Geführten verstanden wird, der (2) reale Veränderungen beabsichtigt und in dem (3) die gegenseitigen Absichten reflektiert werden (vgl. Fischer/Schratz 1999, S. 182 ff.). Führung als wirksame Beziehung, die Einfluss ausüben und überzeugen will, braucht mehr als rationale Argumente und Begründungen. Ohne individuelle Parameter wie Charisma, Gruppenfähigkeit, kommunikatives Know-how, Persönlichkeit und soziale Sensibilität kann keine wirksame Beziehung entstehen. Freiheit und Autonomie sind Nährböden für wirksame Beziehungen, wobei beides ständig neu ausgehandelt wird und durch eine Balance im sozio-dynamischen Gleichgewicht neu gefunden werden muss (vgl. Fischer/Schratz 1999, S. 182).

Die hohe Bedeutsamkeit einer Balance im soziodynamischen Gleichgewicht einer Gruppe (eines Teams) wird für die Entwicklungs- und Arbeitsfähigkeit einer "Organisation" nachvollziehbar, wenn man das von Bion vorgelegte psychodynamische Gruppenmodell zu Grunde legt (vgl. Bion 2001). Ihm zufolge bewegt sich eine Gruppe innerhalb einer dynamischen Dreieinheit zwischen den sich widerstrebenden Faktoren (1) "Individuelle Bedürfnisse einzelner Gruppenmitglieder" (hier: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), (2) Gruppenkultur ("Arbeitsfähigkeit der Gruppe") (3) "Gruppenmentalität". Unter Gruppenmentalität versteht Bion ein Sammelbecken aller unausgesprochen Annahmen in der Gruppe und Beiträge, die anonym beigesteuert werden (vgl. Bion 2001, S. 36 ff.).

Wenigstens zwei Dinge sind für meine Überlegungen von Interesse. Einmal die Tatsache, dass die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe und Gruppenkultur nicht vorausgesetzt werden kann, sie sind stets bedroht vom "überschwap-

pen” der Gruppenmentalität (zu erkennen an verbalen Markern, die in der OE-Literatur als “Killerphrasen” bekannt geworden sind) und der Dominanz individueller Bedürfnisse. Zweitens können neue Entwicklungen und Arbeitsfähigkeit nur initiiert werden, wenn es gelingt, einerseits individuelle Bedürfnisse zu stärken (Bedürfnisse und Interessen Einzelner wahrnehmen und Raum geben, Akzeptanz, Wertschätzung, verlässliche Strukturen für Einzelne schaffen), andererseits über ein hohes Maß an Transparenz, Partizipationsmöglichkeiten und wirksamer Kommunikation (vgl. Garz 2000) Strukturen aufzubauen, die verhindern, dass die Gruppenmentalität zum dominanten Merkmal der Selbstorganisation des Kollegiums wird.

Meiner Erfahrung nach bietet Bions “Dreiheit” auf der mikroprozessualen Ebene ein ausgezeichnetes Inventar zur Analyse und Reflexion von Entwicklungsprozessen und deren Hindernissen, das es ermöglicht, Führung als Reflexion wechselseitiger Absichten zu verstehen, die von gemeinsamen Interessen als Vision oder Mission legitimiert ist und mit dem Motto “Reflektieren statt realisieren” die Einwegkommunikation der bloßen Ausführung von Zielen abschafft (vgl. Fischer/Schratz 1999, S. 186 f.). Möglicherweise gelingt darüber eine subjektive, individuelle Sinnvermittlung. Sie ist eine weitere Voraussetzung für die Initiierung von Entwicklungsprozessen und der damit verbundenen Teilnahme (Prosozialität) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. “Sinn” kann nicht von einzelnen Führungskräften stellvertretend für das ganze System entwickelt werden, sondern nur von allen Mitgliedern eines Systems immer wieder neu “ausgehandelt” werden (Klimecki 1994, S. 90).

Grundlage für dieses ständige Aushandeln ist die Qualität der interpersonellen Beziehungen innerhalb der Organisation. Prosoziale Interaktionsprozesse beruhen auf der Akzeptanz von fachlichen und persönlichen Standpunkten im Rahmen einer vertrauensvollen und vom Willen der Zusammenarbeit geprägten Interaktion. Diese Toleranz gegenüber unterschiedlichen Auffassungen muss sich vor allem in der Kommunikation innerhalb des Kollegiums widerspiegeln. Prosozialität schafft die Grundlage für eine offene und von Vertrauen geprägte Kommunikation, die neue und unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen akzeptiert und kommunizieren lässt. Eine wesentliche Voraussetzung, damit Prosozialität entstehen kann, ist das partizipative Verhalten innerhalb einer Organisation. “Mit der Erhöhung von Interaktionsspielräumen gehen notwendigerweise proaktives (vorausschauendes und verantwortliches) Handeln, sowie Prosoziabilität und ‘echte’ Partizipation einher” (Klimecki 1994, S. 92).

Zur Veranschaulichung dieser Prozesse schlage ich auch die Metapher des “Jazz-Modells” vor. Man stelle sich eine Session mit Miles Davis, Herbie

Hancock und einigen anderen Jazzgrößen vor (unveröffentlichtes Seminarskript Hinz 2000). Der Bandleader (Miles Davis) ist als Führer über sein zu beobachtendes Verhalten kaum zu identifizieren. Seine Rolle beschränkt sich auf intensives Aufnehmen (“aktives Zuhören”) der “Melodie der Gruppe” und der “Melodie einzelner Gruppenmitglieder” (Solisten). Er koordiniert die Melodie der Gruppe, greift auf und führt weiter, so wie jedes andere Bandmitglied auch. Seine primäre Aufgabe ist es, die Gruppe zu verschiedenen Zeitpunkten zusammenzuführen, Einsätze zu signalisieren und Anregungen aufzunehmen. In dieser Metapher wird wunderschön veranschaulicht, was unter einem neuen Führungsverständnis verstanden werden könnte, in dessen Mittelpunkt ein Wechselwirkungsprozess zwischen Führern und Geführten steht, in dem jede Person in der Gruppe (Band, Kollegium) nach dem Chairperson-Prinzip (R. C. Cohn) Leiter ihrer selbst ist (Stichwort: Autonomie) und Führungsaufgaben für die Gruppe haben kann (Stichwort: Partizipation) oder nur Mitglied ist, wie eben Miles Davis über weite Strecken der beschriebenen Session.

Im Vokabular der Systemtheorie ermöglicht dieser Führungsstil nicht nur lineare Abläufe in der Gruppe, das wären ausschließlich Prozesse auf der Top-down-Dimension bzw. die lineare raum-zeitliche Abfolge der Musikeinsätze, er realisiert darüber hinaus auch zirkuläre Prozesse, indem die einzelnen Beiträge der Musiker aufgegriffen, reflektiert und weiterentwickelt werden und lässt sogar Selbstreflexivität und Autopoietik zu, wenn einzelne Bandmitglieder ein Solo spielen und darin die Gruppenmelodie weiterentwickeln, um sie so an die Band zurückzugeben. Man kann fasziniert die Vitalität und die Innovation zur Kenntnis nehmen, die sich während dieses Prozesses herausbildet, und vergleiche dagegen den Führungsstil und die Aufgabenverteilung in einer Kapelle des Musikvereins oder in einem Orchesters – ohne die musikalische Leistung und Qualität dieser Organisationsformen bewerten zu wollen.

Bezogen auf das Individuum und die Gruppe möchte ich zwei weitere grundlegende Voraussetzung zur Initiierung von Entwicklungen erwähnen, die unter anderem auch aus konstruktivistischer Sicht von Bedeutung sind: das Prinzip der Toleranz und das Prinzip der Verantwortung.

“Wenn Wirklichkeiten (subjektiv bzw. intersubjektiv) konstruiert sind, gilt es zu tolerieren, dass neben den eigenen noch andere – gleichberechtigte – Wirklichkeitsvorstellungen bestehen. Denn die Welt, die jedermann sieht, ist nicht die Welt, sondern eine Welt, die mit anderen geteilt wird.” (Klimecki 1994, S. 59. Klimecki weiter: “Diese Toleranz ist für die Entwicklung eines sozialen Systems unverzichtbar. Neue Betrachtungsweisen derselben Situation müssen zugelassen, ja herausgefordert werden, um die Entwick-

lungsfähigkeit zu fördern und ‘einseitige’ Wahrnehmung komplexer Probleme zu verhindern.” (Klimecki 1994, S. 60)

Einen weiteren wesentlichen Aspekt des konstruktivistischen Denkens und Handelns stellt das Prinzip der Verantwortung dar: “Jeder ‘Schöpfer’ einer Wirklichkeitsvorstellung muss auch bereit sein, für seine Konstruktion die Verantwortung zu übernehmen. Ein Abschieben auf die Umwelt oder auf ‘naturegegebene’ Voraussetzungen ist daher nicht möglich.” (Klimecki 1994, S. 60).

Untersucht man, unter welchen Bedingungen und Faktoren Gruppen verstärkt zu Fehlentscheidungen neigen, dann wird die Relevanz beider Prinzipien mit Blick auf die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen deutlich. Hinter Fehlentscheidungen in Gruppen steht u. a. ein Phänomen, das in der Literatur als “exzessives Harmoniestreben” oder “Groupthinking” beschrieben wird (vgl. Schulz/Frey 1998). Beides – “exzessives Harmoniestreben” und “Groupthinking” – schließt konkurrierende Sichtweisen, Toleranz und verantwortliche Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion aus, führt zur einseitigen Wahrnehmung komplexer Probleme und den daraus resultierenden Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen (Groupthinking kann übrigens nach Bion als ein typisches Phänomen für die Dominanz der Gruppenmentalität verstanden werden.) Die Groupthink-Symptome sind Selbstüberschätzung der Gruppe, Engstirnigkeit und Druck auf Andersdenkende. Auslöser für Groupthinking ist die Abschottung der Gruppe nach außen, direkte Führung, Fehlen von Entscheidungsprozeduren und die Homogenität des sozialen und ideologischen Hintergrunds der Gruppenmitglieder. Eine Anregung, die leicht zu Veränderungen, weiteren Entwicklungen oder Korrekturen in Organisationen führt, wäre die Reflexion, wie weit das eigene Arbeitsfeld und das Denken in einem Kollegium von “Groupthinking” beeinflusst und bestimmt wird.

Methoden, die Entwicklungen initiieren können

Verfahren und Methoden, die neue Kommunikationsstrukturen zulassen, die gegenseitige Toleranz und die Akzeptanz verschiedener Verhaltens- und Sichtweisen in der Zusammenarbeit mit anderen erhöhen, sind vor allem Verfahren wie:

- Zukunftswerkstatt,
- Zukunftskonferenz (future-search-conference),
- Open-space-Technology,
- Appreciative Inquire (sich anerkennend erkundigen).

Häufig sind Diskrepanzerlebnisse im beruflichen Alltag oder auch Herausforderungen rund um die Organisation Ausgangslage für erste Gedanken bestehende Unterschiede zu beseitigen und Innovations- und Entwicklungsprozesse zu initiieren.

Dabei lassen sich drei Dimensionen für Entwicklungen aufzeigen (vgl. Schatz 2001, S. 34 ff.):

- Dimension: “äußere” und “innere” Entwicklungsanlässe,
- Dimension: Top-down- oder Bottom-up-Entwicklungen,
- Dimension: (Leidens-)Druck oder Zug (Anziehungskraft), = Entwicklungsprinzip “weg von”. Die Konsequenz könnte sein, neue Sichtweisen einzunehmen = Entwicklungsprinzip “hin zu”.

Aus der Position der Leitung bzw. des Leitungsteams oder auch einer Koordinationsgruppe sind für die erfolgreiche Initiierung und einen nachhaltigen Entwicklungserfolg gewisse Gestaltungsvoraussetzungen innerhalb des Mitarbeiterstamms (vgl. Klimecki 1994) zu berücksichtigen. Laut Klimecki kommt es durch eine unzureichende Einschätzung des “systemischen Reifegrades” einer Organisation entweder zur Über- oder Unterforderung des Systems.

Bei einer Überforderung finden die Gestaltungsmaßnahmen für den Entwicklungsprozess keine Anschlussfähigkeit, Vorgehensweisen können nicht nachvollzogen werden und werden auch als “sinnlos” bewertet. Ein weiterer Hinweis für eine Überforderung des Systems zeigt sich vor allem im Umgang mit auftauchenden Konflikten. Sie werden entweder ignoriert oder sozial unverträglich ausagiert. In jedem Fall ist unter diesen Anzeichen das Entwicklungstempo zu hoch – die Dynamik der Veränderungsprozesse muss abgebrems werden.

Eine Unterforderung zeigt sich vor allem dadurch, dass die angebotenen Entwicklungschancen für die Akteure belanglos sind, da sie weder einen Fortschritt noch eine Herausforderung darstellen. Für die Kolleginnen und Kollegen bestehen keine entsprechenden Anreize. Durch solche Unterforderungstendenzen werden auch die vorhandenen Potenziale einer Organisation nicht in Anspruch genommen.

Anhand einiger Leitfragen können Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für sich persönlich und für ihre Organisation den “Reifegrad” und damit die notwendigen Gestaltungsvoraussetzungen überprüfen:

Wie beurteilen Sie Ihre Toleranz bei unterschiedlichen Auffassungen und Ihre Fähigkeit, im Team zu arbeiten?

Reflektieren Sie Ihre eigenen Handlungen und sind Sie bereit, bei “Fehlern” Verantwortung zu übernehmen?

Gehen Sie konstruktiv mit “Niederlagen” um?

Gehen Sie kreativ und flexibel mit “Problemen” um?

Eignen Sie sich immer wieder neue Fähigkeiten an?

Gibt es Möglichkeiten der Partizipation und sind sie so gestaltet, dass eine kreative und konstruktive Auseinandersetzung stattfindet?

Gibt es sichtbare Hinweise für fürsorgliches und hilfreiches Handeln gegenüber anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern?

Ist zwischen Reden und Handeln der einzelnen Akteure Übereinstimmung festzustellen?

Wie verlaufen die Entscheidungsprozesse in Ihrer Organisation – eher partizipativ oder eher einsam?

Wird die Umwelt- und Problemwahrnehmung im Personal durch viele oder wenige beeinflusst?

Wie funktionieren die informellen Machtstrukturen und Koalitionsbildungen? Wechseln sie ab und zu oder sind sie überdauernd und starr?

Diese Sammlung von Fragen stellt nur eine Auswahl dar und ist jederzeit weiter ausdifferenzierbar. In Anwendung können sie vor allem dadurch kommen, dass sie z. B. von einigen Kolleginnen und Kollegen oder von den Teammitgliedern beantwortet werden und die Ergebnisse als Grundlage für zukünftige Entwicklungsprozesse dienen.

“Nur das Zulassen von Vielfalt ermöglicht den verschiedenen Akteuren, ihren eigenen Standort im System zu finden, so dass sie sich mit ihrer Rolle und dem Zweck des Systems identifizieren können. Systeme, die aus ‘normierten’ Akteuren bestehen, verlieren nicht nur an Flexibilität, sondern auch an Integrationsvermögen. Ein wenig integratives System ist nicht entwicklungsfähig, denn Abweichungen von der Norm werden sanktioniert, so dass neue Standpunkte und Sichtweisen wenig Chancen haben, argumentativ einbezogen zu werden. Soll die Integration verbessert werden, müssen vielfältige Meinungen, Standpunkte und Persönlichkeiten nicht nur zugelassen, sondern gefördert werden.” (Klimecki 1994, S. 119)

Für das Initiieren von Entwicklungen innerhalb einer Organisation und dem damit verbundenem organisationalem Lernen ist eine dialogische Gesprächskultur unabdingbare Voraussetzung (vgl. Klimecki 1994). Dies bedeutet, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen und eine damit verbundene Kompetenzentwicklung nur durch kontinuierliches Lernen eine nachhaltige Kompetenzfähigkeit für den beruflichen Alltag entfalten.

Literatur

Arnold, R.: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln 2000

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998

Bion, W. R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 2001

Burow, O.-A.; Hinz, H.: "Danach hat mir Organisation wieder Spaß gemacht, und das hält bis heute an." – Exemplarische Darstellung des Aufbaus, Ablaufs und der Wirkung einer einwöchigen Zukunftswerkstatt in der Lehrerfortbildung. In: Burow, O.-A.; Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.): Zukunftswerkstatt in Organisation und Unterricht. Hamburg 1997

Fischer, W. A.; Schratz, M.: Organisation leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck, Wien, München 1999

Garz, H.-G.: Basiskomponenten kompetenter Beratung. In: Pädagogische Impulse 2+3/2000, S. 86-95

Heyting, F.; Lenzen, D.: Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/1999

Hinz, H.: Arbeitsplatz Förderschule – Belastungsbedingungen und Bewältigungsstrategien. Frankfurt/M. 1997

Klimecki, R. u. a.: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart 1994

Peterßen, W. H.: Kleines Methodenlexikon. München, Oldenburg 1999

Schulz, S.; Frey, D.: Wie der Hals in die Schlinge kommt: Fehlentscheidungen in Gruppen. In: Ardelt-Gattinger, E. u. a. (Hrsg.): Gruppendynamik. Göttingen 1998, S. 139-158

Blended-Learning oder bekannte Anforderungen an ein nachhaltiges Vorgehen in strategischen Handlungsfeldern

Andreas Hohenstein

Einstimmung

Es ist mittlerweile müßig den stetigen Wandel in unserer Gesellschaft und den Unternehmungen zu beschreiben und daraus die Veränderungsnotwendigkeiten für die Personalentwicklung abzuleiten. In der Wissens- und Lerngesellschaft bilden der kontinuierliche Erwerb von Wissen und der Austausch von Erfahrungen die Basis für die Weiterentwicklung des so genannten Humankapitals, dem entscheidenden Faktor unternehmerischen Erfolgs. Doch so bekannt diese Veränderungsnotwendigkeiten allerorts in Wissenschaft und Praxis auch sind, so wenig tragen die meisten bisherigen Ansätze des medienintergrierten Lernens und Arbeitens bisher diesen Erkenntnissen Rechnung. Wie sind also die notwendigen Handlungsfelder für erfolgreiches “Blended-Learning”¹ zu skizzieren?

Die Integration von Medien in Lern- und Arbeitsprozesse

Seit den 60er Jahren gibt es Ansätze der Integration von Medien in die Prozesse der betrieblichen Bildung. Die Ziele, theoretischen Grundlagen sowie die Herangehensweisen in den Unternehmungen waren sehr unterschiedlich; die Ergebnisse ebenso. Man denke nur an die Folgen der Erfahrungen mit der Programmierten Unterweisung der 70er Jahre, die zu einer langandauernden Ablehnung jeglicher Lernprogramme in den Unternehmungen führte. Bereits damals war von hybridem Lernen die Rede.

In den 80er Jahren führte in verschiedenen Unternehmungen die Euphorie, bewegte Realbilder in Lernprogramme einbinden zu können, zu einer großen Investitionsbereitschaft in die Entwicklung multimedialer Lernprogramme sowie die notwendigen Hard- und Softwareressourcen (z. B. Bildplattenspieler). Ende der 80er Jahre wurden dann die ersten Selbstlernzentren gegründet. Schwerpunkte bei diesen Ansätzen waren Überlegungen, an welchen Lernorten zu welchen Lernzeiten die Mitarbeiter welche Lernprogramme lernen konnten bzw. sollten.

Vereinfachte Produktion, Speicherung und Einsatzanforderungen führten Anfang der 90er Jahre zu einer Verbreitung von Computer-based-Training-Programmen. Bestimmte Trainingsinhalte wurden schwerpunktmäßig oder auch ausschließlich mit Lernprogrammen abgedeckt. In dieser Zeit gab es in Deutschland auch die ersten Ansätze satellitengestützter interaktiver Lernformen. Im Vordergrund standen die technischen Herausforderungen der Satellitentechnologie und der terrestrischen Rückkanäle sowie die Möglichkeit der weltweiten Verbreitung aktuellster Inhalte. Ansätze wie virtuelle Klassenzimmer oder Business-TV entwickelten sich aus diesen Erfahrungen. Multimedia wurde zum Schlagwort dieser Zeit. Mitte der 90er Jahre wurden verstärkt multimediale Hardware und Kommunikationsnetze in den Unternehmen eingeführt. Es wurden Bildungsserver aufgebaut, die den Mitarbeitern einen permanenten Zugriff auf Datenbanken, gefüllt mit unterschiedlichsten Web-based-Training-Programmen, erlaubten. Lebenslanges Lernen wurde zum Leitgedanken in Europa.

Heute ist das Internet die weltweite Plattform für elektronische Kommunikation und Datenaustausch. Somit steht den Unternehmen eine technische Infrastruktur zur Verfügung, die alle Voraussetzungen für die Medienintegration in Lern- und Arbeitsprozesse bietet. Die nächste Stufe der Medienutzung, das Mobil-E-Learning, ist bereits heute ein Thema der angewandten Wissenschaft.

So unterschiedlich die technischen Möglichkeiten früherer und heutiger Ansätze der Medienintegration in Lern- und Arbeitsprozesse auch sind, ihnen ist eines gemein: ausgeprägte Technikzentriertheit. Die Akteure beim Blended-Learning, Personalentwickler, Trainer, Lerner und unterstützende Führungskräfte wurden und werden genauso häufig vernachlässigt wie das organisationale Umfeld mit seinen Strukturen, Kulturen und Prozessen. Dies führte dazu, dass bis heute kaum von einer wirklichen Integration der Medien in die unternehmensweite betriebliche Bildung gesprochen werden kann.

Blended-Learning – Die heutige Situation in den Unternehmen

Der momentane Stand der Blended-Learning-Aktivitäten ist in vielen Unternehmen ähnlich. Branchenübergreifend haben fast alle seit einigen Jahren Erfahrungen mit dem Blended-Learning gesammelt. Meist wurde in Pilotprojekten eine technologische Infrastruktur ausgewählt und an die technischen Anforderungen adaptiert. Mittlerweile verfügen die meisten Großunternehmen über eine Art "Lernplattform" mit ersten Projekterfahrungen.

Die Erfahrungen sind komplex, aber bis zu einer flächendeckenden Nutzung bedarf es noch einiger Anstrengungen.

Die momentan in den Unternehmungen anzutreffende Ernüchterung über die Blended-Learning-Ansätze hängt wohl maßgeblich damit zusammen, dass das Hauptaugenmerk der Unternehmen bisher auf der Entwicklung einer technologischen Infrastruktur lag und die Notwendigkeit der systematischen Entwicklung einer neuen Unternehmens- und Lernkultur oft unterschätzt wird. Dieser Prozess wird jedoch einen wesentlich längeren Zeitraum in Anspruch nehmen als die Entwicklung der technischen Lösung.

Implementierung von Blended-Learning-Ansätzen in Unternehmungen

Blended-Learning muss langfristig den Status von (Pilot-)Projekten verlieren und zu einem integralen Bestandteil einer ganzheitlichen Organisations- und Personalentwicklung werden. In diesem Institutionalisierungsprozess spielen die Handlungsfelder Organisation, Mensch und Technik eine zentrale Rolle. Erst die systemische Betrachtung dieser Bereiche sichert die erfolgreiche Umsetzung von Blended-Learning-Ansätzen in Unternehmungen.

Organisation und Organisationsentwicklung

Soll Blended-Learning funktionieren, so setzt dies eine unternehmensinterne Veränderungsbereitschaft bezüglich der Organisation und Organisationsentwicklung voraus. Blended-Learning als integrales Qualifizierungsinstrument der Aus- und Weiterbildung in einem Unternehmen erfordert Adaptionen grundlegender Strukturen, Prozesse und Lern- und Arbeitskulturen. Diese Umstrukturierungsprozesse sind nicht nur auf die Bildungs- und Personalentwicklungsabteilungen beschränkt, sondern betreffen alle zentralen Unternehmensbereiche, das Personalmarketing, das Controlling, die Organisationsentwicklung und die zentrale IT-Abteilung. Initiiert und getragen werden müssen diese Veränderungen vom Top-Management sowie den Führungskräften auf allen Ebenen. Gleichzeitig sind eben nicht nur die Spitzen der Hierarchie, sondern alle Mitarbeiter in diesen Prozess involviert.

Auf der Strukturebene müssen organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dem Lernen den notwendigen Stellenwert und Freiraum gewährleisten:

- Bildungsprozess und Qualifizierung der Mitarbeiter sind als Aufgaben des Vorgesetzten zu begreifen, nicht nur des Mitarbeiters selbst.
- Die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter ist als Teil der Zielvereinbarung für die Führungskräfte zu verankern.
- Die Mitverantwortung jedes Mitarbeiters für die eigene Weiterqualifizierung sowie die garantierte Chance dazu muss in die Stellenbeschreibung eingehen – ggf. sogar als quantitative Größe.

Auf der Prozessebene ist eine passgenaue Einführungsstrategie zu entwickeln, die berücksichtigt, dass die zwangsläufigen Veränderungen bei der Organisations- und Personalentwicklung positiv gestaltet werden. Für die Umsetzung einer solch ganzheitlichen Einführungsstrategie sollten die Realisierungsschritte jeweils die Komplexität der Arbeits- und Lernrealität der Beteiligten authentisch widerspiegeln.

Neben den notwendigen Veränderungen von Organisationsstrukturen und -prozessen hat die Lernkultur einer Organisation weitreichende Auswirkung auf die Nachhaltigkeit aller Anstrengungen bezüglich der Einführung von Blended-Learning. Nur wenn dem Lernen ein wesentlicher Stellenwert am Unternehmenserfolg zugeschrieben und es als tragendes Element in das Unternehmensleitbild eingebunden wird, wird Blended-Learning von den Akteuren akzeptiert und mit Leben gefüllt.

Menschen im Unternehmen

Veränderungen bedingen Unsicherheiten und Ängste, die sich als Hemmnisse für sinnvollen Wandel verselbstständigen können und rechtzeitig in der Strategieentwicklung aufgegriffen werden müssen. Die notwendige Akzeptanz für alles Neue und Ungewohnte im Zusammenhang mit Blended-Learning lässt sich nur dann erzeugen, wenn die Menschen im Unternehmen möglichst frühzeitig informiert und in die laufenden Entwicklungsprozesse und Einsatzmodelle eingebunden werden. Hierbei sind nicht nur die Trainer und die zukünftigen Lerner zu berücksichtigen, sondern alle “Mitgestalter”, die aus ihrer jeweils spezifischen unternehmerischen Funktion heraus am Implementierungsprozess von Blended-Learning beteiligt sind:

- Das Topmanagement muss den Führungskräften (Linienvorgesetzten) der Unternehmensbereiche sowie der zentralen IT-Abteilung verdeutlichen, warum das Unternehmen einen Wandel anstrebt und welche Ziele verfolgt werden.
- Die Führungskräfte fungieren als Multiplikatoren, die glaubhaft hinter Blended-Learning stehen, vom Nutzen überzeugt sein und die Konzep-

te und ihre Umsetzung gegenüber ihren Mitarbeiter vertreten und mittragen müssen.

- Die frühzeitige Einbindung der Mitbestimmungsgremien (Betriebsrat) ist bezüglich Bildschirmarbeit, Lernerfolgskontrollen und neuen Lernzeitmodellen dringend erforderlich.
- Die Bildungsverantwortlichen müssen Trainer, IT-Verantwortliche, Führungskräfte und Vertreter der Zielgruppen (Lerner) in ihre Aktivitäten einbeziehen und verantwortlich partizipieren lassen. In ihrer Hand liegt auch die Beteiligung und Steuerung externer Partner, die den Implementierungsprozess beratend und ausführend unterstützen.

Ein weiterer wesentlicher Erfolgsfaktor für Blended-Learning in Unternehmen ist in der notwendigen Qualifizierung der betroffenen Menschen zu sehen. Trainer und Vorgesetzte müssen auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet und entsprechend qualifiziert werden. Insbesondere die Trainer müssen ein verändertes Verständnis ihrer Rolle als Lehrende entwickeln: Ihre Hauptverantwortung liegt nicht mehr in der Vermittlung von Wissen, sondern vielmehr in der Betreuung und Beratung der Lernenden.

Die mit der Integration moderner Medien in Arbeits- und Lernprozesse verbundenen Schlüsselqualifikationen wie Medien- und Selbstlernkompetenz können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Hier bedarf es gezielter Qualifizierungsmaßnahmen und Coaching der Akteure beim Blended-Learning.

Werden alle Menschen im Unternehmen mit der notwendigen Priorität motiviert und qualifiziert, gibt erfolgreiches Blended-Learning den Mitarbeitern die Option, ihre eigene (Mit-)Verantwortung für ihre Bildung wieder zu übernehmen.

Integration einer E-Learning-Infrastruktur in die bestehende IT-Landschaft

Die technische Infrastruktur für Blended-Learning darf keine Insellösung darstellen, sondern muss in die bestehende IT-Landschaft einer Unternehmung integriert sein. Nur so ist gewährleistet, dass das Postulat der Verschmelzung von Arbeits- und Lernprozessen auch eingelöst werden kann.

Die Infrastruktur – sei es in Form einer Lernplattform, eines Intra-/Extranets oder eines ganzheitlichen Learning-Management-Systems – muss alle Prozesse des Lernens, Wissensmanagements und Arbeitens unterstützen und integrieren. Dazu gehören auch die Bereiche der Verwaltung und Betreuung der Lernenden sowie des logistischen Services.

Die soft- und hardwaretechnische Infrastruktur sollte so aufgebaut sein, dass sie den Leistungsanforderungen, den Geschäftszielen, der IT-Umgebung sowie der Organisationskultur entspricht.

Um Kommunikations- und Kooperationsprozesse zu initiieren und durchzuführen, müssen alle am Lernprozess Beteiligten (Lerner, Trainer, Führungskräfte etc.) jeweils adäquate Werkzeuge nutzen können. Diese Werkzeuge unterstützen die didaktische, administrative, transferorientierte Gestaltung der Prozesse.

Fazit

Weiterlernen – neu gedacht! Die Erwartungen, dass die Integration von Medien die betrieblichen Bildungsprozesse in einem nie da gewesenen Maße innovieren werden, waren und sind sehr groß. Doch die Erfahrung lehrt, dass die hauptsächliche Fokussierung auf die software- und hardwaretechnische Infrastruktur eher hemmend auf das große Innovationspotenzial von medienintegrierten Lern- und Arbeitsprozessen wirkt.

Weiterlernen – neu gedacht! Blended-Learning verbindet die Effektivität und Flexibilität der Qualifizierung im Netz mit den sozialen Aspekten des gemeinsamen Lernens im Präsenztraining. Blended-Learning ist ein (relativ) neuer Begriff. Aber genau wie das Verschneiden von Whiskey ist das Mixen von Methoden und Medien beim Lernen sicher nicht neu gedacht. Neu gedacht aber wäre es, wenn bei der Einführung von Blended-Learning in den Unternehmungen nachhaltig und systemisch Organisation, Mensch und Technik in den Fokus gerückt würden, damit die vorhandenen Potenziale zur Entfaltung kommen.

*Alles Gescheite ist schon gedacht worden;
man muss nur versuchen, es noch einmal zu denken.
(Johann W. von Goethe)*

Anmerkung

¹ Blended-Learning, im wörtlichen Sinn “gemischtes Lernen”, bezeichnet die Verbindung von Online- und Präsenzelementen in – in Deutschland auch als hybride bezeichneten – Lernangeboten. Der Begriff fand ausgehend von den USA weite Verbreitung, nachdem deutlich wurde, dass viele E-Learning-Angebote ohne Face-to-Face-Komponenten ineffizient bleiben. (Quelle: www.global-learning.de)

Die Märkte der Zukunft und das lebenslange Lernen

Zur Weiterbildung in der Gesellschaft danach

Ulrich Hübner

Die derzeitige Diskussion des lebenslangen Lernens könnte den Gedanken nahe legen, als sei das lebenslange Lernen so selbstverständlich wie eine anthropologische Konstante. Wo immer jemand über die Formen der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft nachdenkt – das lebenslange Lernen wird häufig thematisiert, grundsätzlich aber kaum in Frage gestellt. Handelt es sich also um eine Metapher für die Weiterbildung, die wir von jetzt ab als einen Schlüsselbegriff “in eternity” zu behandeln haben, unabhängig davon, wohin sich die Gesellschaft entwickelt? Die geschichtliche Erfahrung rät zur Skepsis. Vielmehr sollten wir heute, da wir noch über die Weiterbildung in der Wissensgesellschaft nachdenken, auch gleich weiterdenken und die Frage in den Raum stellen, was kommt eigentlich danach, was kommt nach der Wissensgesellschaft und was haben wir dann vom lebenslangen Lernen zu erwarten?

“The sun is setting on the Information Society – even before we have fully adjusted to its demands as individuals and as companies. We have lived as hunters and as farmers, we have worked in factories, and now we live in an information-based society whose icon is the computer. We stand facing the fifth type of society: the Dream society.” (Jensen 1999, S. vii).

Der Zukunftsforscher Rolf Jensen hat fünf Bereiche identifiziert, die seiner Meinung nach die Märkte der Zukunftsgesellschaft prägen werden:

- der Markt Zusammengehörigkeit, Freundschaft und Liebe
- der Markt für “Kümmern” (care)
- der Wer-bin-ich-Markt
- der Markt für Frieden im Kopf, Bewusstsein, Selbstkonzept (mind)
- der Markt für Benachteiligte/Benachteiligungen (convictions) (vgl. Jensen 1999, S. 51 ff.).

Sollten dies die Märkte der “Gesellschaft danach” und diese Gesellschaft eine “Dream-Gesellschaft” sein, so schließt sich in der Tat die Frage an, ob die Weiterbildung dann auch eine “Dream-Weiterbildung” sein wird. Wie

können wir uns das denn vorstellen? Dabei ist angesichts aktueller politischer Auseinandersetzungen zu beachten, dass Jensen nicht von der "Spaß-Gesellschaft" spricht. Die Dream-Gesellschaft ist mehr. Außerdem scheint die Dream-Gesellschaft etwas mit dem Schlaraffenland zu tun zu haben, wo einem die gebratenen Hühner von selbst in den Mund fliegen. Das Gegenteil ist der Fall. Jensen spricht von "hard work", aber auch von "hard fun" (Jensen 1999, S. 173).

"In the future, the distinction between work and spare time will wither away – because, increasingly, the demands we put on our leisure time will be the same as the ones we put on work. We are approaching a fully integrated life." (Jensen 1999, S. 173) Sollen wir jetzt ableiten, dass die Anforderungen, die wir an die Weiterbildung stellen, dieselben sein werden, die wir an Arbeit und Freizeit stellen werden: hard work – hard fun – hard continuous education? Und dann soll das alles integriert sein? Das gibt zu denken.

Bemerkungen zum Davor

Ich kann mich gut erinnern, dass Identität und Beruf in der Erfolgsgeneration des Wirtschaftswunders eng verknüpft waren. Die Frage "Was bist Du?" wurde mit dem Beruf beantwortet und diente oftmals zur Einordnung in die Schubladen der gesellschaftlichen und sozialen Rangordnung. Interessant dabei ist die Identifikation der personalen Identität mit dem Beruf und dabei nicht selten mit dem berufsqualifizierenden Abschluss. Wenn nämlich jemand antwortete "Ich bin Bäcker.", war klar, dass er auch als Bäcker arbeitete. Erwidert ein anderer "Ich bin Jurist.", so blieb erst einmal offen, ob er als Richter am Gericht oder als Verwaltungsjurist in einer Behörde arbeitete. Die Identifikation der Ergebnisse der beruflichen Bildung mit dem gesellschaftlichen Status kann man vor dem Hintergrund der Situation der Nachkriegsgesellschaft verstehen. Anders als heute waren Berufe und Biografien eng verknüpft. Die nahezu sichere Lebensarbeitszeit mit kontinuierlichen und konsistenten beruflichen Biografien und Karrieren führte in der Tat zu einer engen Verknüpfung von Beruf und Identität, ja vielleicht zur Identitätsbildung über den Beruf. Die heute üblichen Verlaufsmuster von beruflicher Entwicklung hätte man damals abwertend als Jobhopping bezeichnet. Ein Erhalt der materiellen Lebensgrundlagen etwa durch mehrere geringfügige Beschäftigungen hätte zur Einordnung in die untersten Schubladen der sozialen Statushierarchie geführt. Aber wie ist das denn in der Gegenwart und wie wird das in der Zukunft sein?

Mobilität ist heute auf unsicheren Beschäftigungsmärkten unabdingbar. Während grundlegende berufliche Wechsel damals als Karriereknick abge-

wertet wurden, ist Karriere durch Wechsel heutzutage notwendig. Damals legte man Wert auf Beförderung und Stetigkeit – Treue war wichtig. Arbeitslosigkeit oder Zeiten ohne Beschäftigung, damals einer Schande gleich und als persönliches Versagen bewertet, kennzeichnen heute nicht selten die Berufsbiografien selbst der Erfolgreichen. Wie wird das weitergehen? Welche Auswirkungen wird diese Entwicklung auf den Weiterbildungsmarkt haben?

Arbeiten und Leben

Jensen führt in seinem Kapitel “The New Leisure Time” aus, dass die klassische Definition von Freizeit definiert ist als die Zeit, über die man nach der Arbeit verfügt und über die man selbst disponieren kann. Mit Bezug auf früher Gesagtes führt Jensen weiter:

“... more people these days feel that (own disposal, U. H.) even at work, they are in control of their own time. This is because the sharp dividing line between work and spare time is becoming blurred.” (Jensen 1999, S. 169)

Arbeit, Freizeit und Selbstverwirklichung bekommen unter diesem Blickwinkel ein neues Verhältnis. Sie stehen nicht mehr gegeneinander und schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich und tragen gleichermaßen zur Lebensgestaltung bei. Dabei wird der Widerspruch von Entfremdung (Arbeit) und Selbstbestimmung/Glück (Freizeit) tendenziell aufgelöst. Beide Bereiche stehen für Identität und lebensweltliche Qualität. Moderne Arbeitszeitmodelle verlangen Leistung dort und dann, wenn sie verlangt wird. Gleichzeitig verlangen sie eine größere Flexibilität auch hinsichtlich der Freizeit.

Im überbrachten System institutionalisierter Weiterbildung war Lernen der Arbeit zugeordnet. Sie schmälert die Anteile selbstverfügbarer Zeit auch dann, wenn sie freiwillig erfolgt. Wenn die Feststellungen zu den Veränderungen in Berufsbiografien stimmen, ergibt sich in Bezug auf Weiterbildung ein zweiter Pferdefuß. Vielfach, besonders in der Industrie, steht Weiterbildung in einem abgestimmten Verhältnis zur Personalentwicklung (PE). Personalentwicklung kann als Zielsystem verstanden werden, in dem Ziele des Unternehmens mit den Zielen der Mitarbeiter übereinstimmen. Ist das der Fall, sprechen wir oft über Karriere. Große Unternehmen finanzieren dann auch die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter – ein Instrument der Mitarbeiterbindung. Die Unternehmenstreue nimmt aber gesamtgesellschaftlich ab, und damit steigt die Gefahr von Fehlinvestitionen in den Unternehmen, auch wenn es sinnvolle materielle Regelungen dafür gibt, dies zu vermeiden. Das

betrifft aber nur die finanzielle Seite. Qualitativ betrachtet, ist der karrierebewusste Mitarbeiter weit mehr als früher einfach “weg”.

Anders stellt sich die Situation in KMU dar. Hier fehlen vielfach beide: Die Unternehmen haben keine PE und sind auch nicht in der Lage, PE und Weiterbildung zu bezahlen. Angesichts der Gehaltsstrukturen ist Mitarbeitertreue eher moralisch begründet. Den Gedanken zu Ende gedacht, bewirken derartige Veränderungen in der Arbeitswelt einen Widerspruch. Karriere, Jobhopping und systematische PE mit integrierter Weiterbildung werden kontraproduktiv. Niemand investiert in einen Mitarbeiter mit der Aussicht, ihn – wenn er seine Ziele ernst nimmt – bald wieder zu verlieren. In der Tendenz scheint sich die Weiterbildungsverantwortung zunehmend in die Verantwortung oder, wenn man so will, in die Investitionstätigkeit der Individuen zu verlagern. Soll das zum Schlaraffenland der Weiterbildung in der Dream-Gesellschaft beitragen?

Szenenwechsel

März 1993, London. Nach einem unwirtlichen Regentag besuchen wir in der späten Nacht einen Klub, in dem im vergangenen Jahrtausend eine Legende ihren Ausgang nahm. Im Marquee Club hatten die Rolling Stones ihren ersten Auftritt. In dieser Märznacht wartet eine lange Schlange von Menschen mit höchst pluralistischem Gepräge geduldig auf Einlass. Dienstleister haben den Markt erkannt: Fliegende Händler bieten den Wartenden Speisen und Getränke an. Keine Servicewüste inmitten der nächtlichen City. Unsere Erwartung ist ambivalent, sind doch die Zeiten des Rock und Rhythm & Blues der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts lange vorbei. Immerhin, der Marquee Club hat überlebt. Ein Aufsteller zeigt das Programm: Heute ist Crossover-Tag. Für uns mehr eine Frage als eine Information. Schließlich gelangen wir zum Türsteher. Ein maßgreifender Blick führt zu dem Ergebnis: “Ladies and Gentleman, this is not your kind of music – get in.” Die folgende Druckwelle von Musik führt zu einer kurzen Lähmung der Wahrnehmung. Im Anschluss wird eine bis dahin unbekannte Mischung von Techno und bekannten Songs und Titeln auch weicher Art aus anderen Stilsegmenten erkennbar. Die Mischung geht unter die Haut. Die weiblichen Begleiter sind alsbald unter den Tanzenden, auch die Herren mischen sich nach anfänglichem Zögern in das Gemenge. Es wird eine unvergessliche Nacht.

Crossover? Ich habe den Begriff nicht vergessen, aber auch nicht vertieft, er gehörte einfach nur zu diesem Ereignis. Ein Gespräch ließ ihn wieder aktuell werden. Ich führte es mit Vertretern eines deutschen Automobilkonzerns.

Dort wird, denkt man über die Märkte der Zukunft nach, über Crossover-Modelle nachgedacht. Diese Modelle vereinigen die Eigenschaften von Typen, die bisher eher einseitig bestimmten Kundeninteressen entsprochen haben. Das Crossover-Auto ist Van, Cabrio, Geländewagen und bequemes Reisefahrzeug. Radikal weitergedacht könne man sich vorstellen, in Zukunft keine Autos mehr zu verkaufen, sondern dem Kunden lifestylegerecht jeweils das Fahrzeug zur Verfügung zu stellen, das seinem aktuellen Bedarf entspricht. Die Modellpalette müsse dann vom Motorrad und Cityauto bis zum exklusiven Sportwagen reichen. Spreche man im Marketing vom Produktlebenszyklus, bemühe man sich jetzt um den Kundenlebenszyklus. (Vgl. Hübner 2002 b)

Inzwischen gibt es Crossover-Ansätze in vielen Bereichen, auch im Sport, in der Kultur sowie den Kommunikations- und Informationstechnologien. Das führt uns zurück zur Musik. Auf der Webseite eines Rundfunksenders lese ich folgende Information:

“The Crossover concept was born out of a genuine love for music, and the desire to share this music with our friends. This format allows us to transcend traditional limitations and deliver a unique blend of today’s contemporary jazz and smooth rhythm & blues. We believe that this is what today’s upwardly mobile listeners want to hear – a sound so undeniably elegant and sophisticated. A sound that can’t be found elsewhere.”

Weiterbildung, die “sonst nirgendwo zu finden ist”

Bei Jensen ist der Wer-bin-ich-Markt stark von Überlegungen geprägt, die die Identifikation des Menschen im Zusammenhang mit seinem Erscheinungsbild und seiner Wirkung auf die Außenwelt ermöglichen. Nimmt man die Darstellung der Berufswelt der Nachkriegsgeneration in Deutschland wieder auf, können Aspekte der modernen und vielleicht zukünftigen Arbeitswelt aufgezeigt werden, die wesentliche Unterschiede zur Arbeitswelt des Wirtschaftswunders kennzeichnen. Diese beziehen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf das Verhältnis von Freizeit und Arbeit, auf Selbstkonzepte und auf lebensweltliche Identität sowie auf das Verhältnis von Freizeit und Weiterbildung und gehen insoweit über den Ansatz von Jensen hinaus. Nicht zuletzt sollen einige Aspekte des Lernverhaltens von Menschen in der Wissensgesellschaft und der Zukunftsgesellschaft angesprochen werden, die m. E. in der derzeitigen Diskussion zu kurz kommen. (Vgl. Hübner 1988)

Fallbeispiel 1

Im Rahmen des Projekts Lernkultur Kompetenzentwicklung (Erpenbeck 2001, s. a. Severing 2001) unter dem Stichwort “Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen (SOL)” gab es in unserer Einrichtung Unsicherheiten wegen des Widerspruchs zwischen der praktischen Lehr-Lernerfahrung und SOL. Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung, so wurde argumentiert, seien in der Weiterbildung weder möglich noch entsprächen sie den Erwartungen der Kunden. Es gäbe immer ein Gefälle. Der Lerner auf der unteren Seite des Gefälles stehe dem Dozenten auf der anderen Seite gegenüber und dieser habe dies auch zu verantworten. Man müsse sich der Realität stellen und sich nicht in Träumereien über SOL verlieren. Die Kunden, so wurde argumentiert, akzeptieren das nicht.

Man kann das als Entfremdung der Weiterbildung interpretieren. Damit wird einerseits die These bekräftigt, dass die klassische Weiterbildung der entfremdeten Arbeit zuzuordnen ist. Andererseits rücken aber auch Aussagen ins Blickfeld, die eher in den Arbeitsbereich der Anthropologie gehören. Im Spannungsfeld zwischen “der Mensch ist faul” und SOL ist die lebensweltliche Bedeutung der Weiterbildung zu diskutieren. Verschiedene Begriffe sind dazu schon angesprochen worden: Lebenswelt, Entfremdung, Selbstbestimmung, Selbstkonzept und Zufriedenheit. Als grundlegend und konstruktiv kann man den Begriff der Alltagshomöostase verwenden. Menschen bedürfen, wollen sie ihre Lebenswelt erfolgreich gestalten, eines Gleichgewichts im Alltag, unabhängig davon, aus welchen Motiven und aus welchem Erleben ihrer Existenz heraus sie dieses Gleichgewicht erwerben. Wichtig scheint, dass das Empfinden eines Gleichgewichts schon ausreicht. Die kognitiv repräsentierte Form des Alltagsgleichgewichts kann als eine bestimmte Form des Selbstkonzepts bezeichnet werden (s. dazu Hübner 1989). Dabei muss man berücksichtigen, dass Selbstkonzepte auch inkonsistent oder einfach schlecht und falsch sein können. Sind sie Ausdruck eines individuellen Gleichgewichts oder einer Ausgeglichenheit, sind sie kognitiv repräsentiert und im Rahmen von gesellschaftlichen Normen vertretbar, kann man erwarten, dass sich ihr Autor auf dem “Who-am-I-Markt” behaupten kann. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sich hier normative Argumente einschleichen. Sie beinhalten, dass elaborierte Selbstkonzepte mit hoher Stimmigkeit ein Ausdruck von Alltagsgleichgewicht, Zufriedenheit und Glück sind. Wir sagen auch, jemand “hat es drauf” oder “hat nicht alles auf der Reihe”.

Fallbeispiel 2

In einer Gruppe von älteren arbeitslosen Ingenieuren wurden biografische Interviews mit dem Ergebnis durchgeführt, dass sich die Probanden gestört

fühlten. Wichtige Aspekte ihres Alltagsgleichgewichtes wurden in Frage gestellt. Sie hatten sich abgefunden und unter den gegebenen Bedingungen zu leben gelernt. Was sie sagten, war nicht gerade ein Ausdruck von Glück, aber doch davon, zurechtzukommen. Sie hatten sich das Wichtigste ganz gut zu rechtgelegt. Ihre Unvermittelbarkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt mit gerade jenem Selbstkonzept in Verbindung zu bringen, wurde feindselig abgewehrt. Die Handlungsbereitschaft in Richtung auf Vermittlungshemmnisse wurde durch die Interviews geschwächt. In der Folge wurden kognitive Lernziele mit Engagement akzeptiert, nicht aber solche, die geeignet waren, die Selbstkonzepte aus dem Gleichgewicht zu bringen und sie neu aufzubauen. Der Kompetenzfortschritt im sozialen und personalen Bereich war ernüchternd.

Wir haben versucht, Fälle darzustellen, in denen Identitätsfindung ambivalent werden kann. Worauf es ankommt, scheint die Konsistenz von Selbstkonzepten zu sein. Diese ist aber selbst ambivalent. Das Hauptproblem ist dabei in der Stimmigkeit mit den sozialen und gesellschaftlichen Problemfeldern zu sehen. Diese Probleme schlagen nicht zum Veränderungswillen durch, wenn es keinen ausreichenden Handlungsdruck gibt. Für das Lernen bedeutet dies, dass es ohne Bedeutung bleibt, wenn es nicht, wie gesagt, zur Neuerschaffung beiträgt, wenn es die Identität nicht berührt.

“Echtes Lernen berührt den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, dass wir uns selbst neu erschaffen.” (Senge 1999, S. 24)

Unter dieser Bedingung wird es “hard learning” sein.

Schlaraffenland Weiterbildung in der Dream Society? Ein Plädoyer für Crossover Learning

Die erste Annäherung

Ein Konzept für Crossover Learning kann entworfen werden, indem wir die Kompetenzfelder in ein Koordinatensystem einbringen, mit dem mentale Modelle komplex beschrieben werden können. Der übergreifende Aspekt von drei Dimensionen überwindet die kognitive Verengung, die den klassischen fach- und wissensorientierten Curricula zu eigen ist. Auf dieser Folie von personaler, beruflicher und sozialer Kompetenz ist das “Wie” zu entwickeln.

Die zweite Annäherung

Crossover Learning hat auch eine lernmethodische Dimension. Hard work, hard fun und vielleicht hard learning könnten nicht nur dem jeweils verifi-

zierten Lernbedarf entsprechen, sondern auch methodisch und lernsituativ dem bestimmten veränderlichen lebensweltlichen Bedarf angemessen sein. Elaborierte mentale Modelle zeichnen sich im konstruktivistischen Design von Lernen dadurch aus, dass sie in variablen Situationen nicht nur im Beruf, sondern in der Lebenswelt angemessene Handlungsstrategien ermöglichen. Analog dazu können Lernsituationen konstruiert werden, die nicht nur den kognitiven Bedürfnissen, sondern auch der Lebenssituation bis hin zum Lifestyle entsprechen, in denen hard work, hard fun und hard learning gefordert sind. Individualisierung und Differenzierung des Lernens (vgl. Hübner 2002) gewinnen hier weit über Multimedia hinaus eine neue Dimension. Im Schlaraffenland des Lernens wird das lernende Individuum ganzheitlich erfasst und situativ ernstgenommen. Es wird in weit mehr Dimensionen analysiert, als wir es aus dem “class-room learning” kennen. Die “individual learning needs” (vgl. Finke 2000) sind lebensweltlich angemessen formuliert, oder besser “zu formulieren” – eine neue Lerndienstleistung.

Die dritte Annäherung

Wenn die bereits beschriebenen Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt einigermaßen zutreffend sind, verändert sich die individuelle Lernkultur. Stichworte hierzu sind die “Ein-Mann/Frau-AG” und die analoge “Balanced Scorecard”. Mit dem Konzept der Balanced Scorecard zur Unternehmensbewertung wurde ein funktionales Instrumentarium vorgelegt, das die Unternehmensbewertung weit über die bekannten betriebswirtschaftlichen Kennziffern hinaus möglich macht mit dem Ziel, die Zukunftschancen, aber auch die Risiken einschätzbar zu machen. Dabei spielen Fragen der Strategie, des Innovationspotentials, des Produkt-Kundenportfolios und nicht zuletzt des Mitarbeiterpotentials eine entscheidende Rolle. Mit der Balancierung von Gegenwart und Zukunft, von Risikofaktoren und Bestandsgrößen können Unternehmen beweisen, dass Sie dem Wagnis “Markt” gewachsen sein werden und dies nicht zuletzt, weil sie die “weichen Faktoren” entsprechend beeinflussen und entwickeln. Aspekte hierzu finden sich auch im Ratingansatz für Unternehmen nach Basel 2. Dabei wird der Einsicht Rechnung getragen, dass die weichen Faktoren für die Überlebenschance am Markt eine ebenso beachtenswerte Rolle in der Unternehmensbewertung haben wie die so genannten, “harten”, nämlich Bilanz, GuV oder Kennziffern aus Controllingsystemen.

Auf das Individuum übertragen könnte man von der “Balanced Competency Scorecard” sprechen. Das aber würde bedeuten, dass Individuen weit mehr Verantwortung für ihre Qualifikation haben, als wir gewohnt sind, zu denken. Die “Ein-Mann/Frau-AG” wird ihre Balanced Competency Scorecard genauso wie die Unternehmen die Balanced Scorecard selbst erstellen müs-

sen. Sie wird für die Unternehmensentwicklung verantwortlich sein. Vielleicht muss sie an Kapitalerhöhung oder an die Aufnahme von Fremdkapital denken. Sie wird auch Liquiditätsengpässe überwinden müssen. Sie muss investieren. Das liest sich vielleicht ungewöhnlich, es sind jedoch nur normale Unternehmenssituationen benannt. Wichtig wird sein, dass die individuelle Competency Scorecard solchen Bezugsnormen entspricht, die Vergleiche möglich machen. Scorecards müssen auf reliablen und validen Test- und Bewertungssystemen beruhen.

Hartes Arbeiten, harter Spaß und hartes Lernen werfen bündelweise neue Problemfelder auf. Die neuen Lerndienstleistungen müssen sich, das sehen wir, auf weit mehr als Wissensvermittlung beziehen. Sie können sich ebenso wie die Förderung der Weiterbildung auf die Ein-Mann/Frau-AG beziehen. Ansätze hierzu finden sich schon in der Weiterbildung der Wissensgesellschaft. Die Verantwortung der Individuen für die Weiterbildung aber wird weiter wachsen. Wir sind auf dem Weg vom sozialen Ansatz der Weiterbildung zu konsequenten Man-Power-Konzepten. Wir sind auf dem Weg zum "Herrscher mit Land" (vgl. Wittwer 2002).

Die vierte Annäherung

Crossover Learning wird pluralistische Konzepte der Weiterbildung befördern. Innovative Lerndienstleister mit Zukunft haben sich nicht nur konsequent auf die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung zu beziehen, sie werden sich auch auf die pluralistisch strukturierten Lebenswelten ihrer Kunden einstellen müssen. Die Monokultur des "Class room learnings" hat in der Wissensgesellschaft einen zweifelhaften, in der Dream Society aber bestimmt keinen Platz mehr. Neue Lernkulturen werden in den Betrieben und in der überbetrieblichen Weiterbildung entstehen. Der Erfolg von Lernkulturen wird von ihrer Mehrdimensionalität und Komplexität, von ihrer Kapazität für Crossover abhängen. Die Kunden der Weiterbildung in der Dream Society arbeiten hart, wollen "harten" Spaß und werden hart lernen. Das alles wird anstrengend sein. Es wird daran gemessen, dass es ernsthaft und hart ist. Die Kunden der Zukunft werden Lerndienstleistungen daran bewerten, dass diese relevant für ihre Lebenswelt und bedeutungsvoll sind – ein Gefühl, dass sich nach Stunden Frontalunterrichts kaum einstellt. Der Traum ist, dass die Weiterbildung diesem Bedürfnis an Pluralität gerecht wird. Ein Motorrad, ein Geländewagen, Techno und Melodie, Telefonie und Chat, Lernen, Erfahren und situatives Placement, Multimedia, Edutainment, Heiterkeit und Stress: Wir sind im Schlaraffenland der Weiterbildung. Und so löst sich vielleicht eine Frage auf, die ganz ursprünglich auf einem historischen Artefakt beruht. Worüber diskutieren wir, wenn wir lebenslanges Lernen thematisieren? Wir diskutieren über die triviale Tatsache, dass Menschen schon immer

lebenslang gelernt haben. Sie haben ihr Verhalten situativ verändert und angepasst. Ontogenese und Phylogenese haben eine entwicklungsgeschichtliche Bedeutung, wenn man so will, ein Verhältnis. Es mag nicht immer amorös gewesen sein. Aber noch nie haben Menschen lebenslang institutionalisiert "schulisch" gelernt. Erst seit dem 19. Jahrhundert beansprucht institutionalisiertes Lernen die Definitionsgewalt für Lernen.

Im Schlaraffenland der Weiterbildung wird es eine Diskussion darüber nicht mehr geben. Dort ist lebenslanges Lernen selbstverständlich. Damit werden die Köpfe frei. Sie entwickeln Konzepte wie z. B. die Vision vom Crossover Learning. Bewahren wir dabei die Bodenhaftung, dann bieten wir den Menschen die grenzenlosen Situationen, in denen sie hart arbeiten, hart lernen und harten Spaß haben. Integrieren wir diese Situationsbeschreibungen begrifflich und analog zur englischen Sprache, würde dies "hartes" Leben bedeuten. Das wäre sicher irreführend. Einigen wir uns auf "intensives" Leben"?

Literatur

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 9-65

Finke, W. F.: Lifelong learning in the information age. Bueren 2000

Hübner, U.: Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Bildungstheorie. In: AUE Informationsdienst: Hochschule und Weiterbildung, 1/1988, S. 14-25

Hübner, U.: Gegenstandsbezug am Beispiel der Bildungstheorie. In: Giesecke, W.; Meueler, E.; Nuissel, E. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung. Mainz 1989, S. 73-97

Hübner, U.: Schlüsselbegriff Multimedia. In: Cordes, M.; Dikau, J.; Schäfer, E. (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. AUE: Hochschule und Weiterbildung. 2002 a

Hübner, U.: Marketender für ein Kundenleben. In: Wirtschaftsreport No. 1/2002 b (Wirtschaftsförderung Sachsen)

Jensen, R.: The Dream Society. How the coming shift from information to imagination will transform your business. New York 2000

Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1999

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 149-159

Wittwer, W.: Herrscher ohne Land? Zur Rolle der Lernenden in der Weiterbildung. In: Cordes, M.; Dikau, J.; Schäfer, E. (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. AUE: Hochschule und Weiterbildung. 2002

Nachdenken über Eigenarten des Lernens

Katrin Jutzi

Wir wissen es alle: Lernen ist für uns Menschen eine Selbstverständlichkeit. und doch haben wir Schwierigkeiten damit: Wir lernen bewusst wie unbewusst; wir lernen alleine gleichwohl wie in Gruppen; wir lernen sowohl selbstorganisiert als auch in organisierten Lernarrangements. Diese Eigenarten des Lernens zu summieren, zu systematisieren oder gar zu konzeptualisieren ist kein leichtes Unterfangen. Der nachfolgende Text versteht sich als ein Nachdenken über Eigenschaften und Besonderheiten des Lernens – keineswegs als abschließende Aussagen oder Thesen, sondern als ein Gesprächsangebot für gleichfalls am Thema Lernen interessierte Leser. Indem Lernen hier in einen Zusammenhang mit verwandten Begriffen gestellt wird, werden einige markante Eigenarten skizziert.

Anpassung und Lernen

Dass sowohl Anpassung als auch Lernen individuelle bzw. soziale Veränderungsqualitäten sind, wird allgemein anerkannt. Das Verhältnis dieser beiden Begriffe zueinander jedoch bleibt häufig ungeklärt. Üblicherweise werden Lernen und Anpassung als Gegensätze verstanden. Während Lernen als ein positiver Prozess beschrieben wird, steht Anpassung – meist als passives Reagieren auf veränderte Umfeldkonstellationen (Situationen, Gelegenheiten usw.) verstanden – in dessen Schatten (vgl. Watzlawick u. a. 1992). Anpassung aus dieser Sichtweise gedacht, hat einen Gegenwartsbezug, weil die Dinge, dieses “Etwas”, an das sich angepasst wird, bereits ausgeprägt sein müssen. Lernen hingegen bereitet auf die Zukunft vor, ihm wird damit ein *Möglichkeitsbezug* unterstellt.

Nun ist es ja so, dass dieses “Etwas”, an das sich angepasst wird, zunächst wahrgenommen und bewusst oder unbewusst danach bewertet wird, ob eine Reaktion notwendig erscheint. Es wird in der menschlichen Gedankenwelt nicht als einfaches Abbild der Realität konstruiert, sondern als Ergebnis eines differenzierten Prozesses des Widerspiegels unter Nutzung von Erfahrungen und Mustern, sprich des gesamten kognitiven und emotionalen Repertoires. Diese Konstruktion an sich ist bereits ein aktiver Prozess, den jede Person speziell ausformt in Rückgriff auf vorangegangene Lernprozesse. Das kognitive und emotionale Repertoire muss das, was der Bezug von An-

passung ist, bereits als sinnvolle Relation vorsehen, ansonsten kann keine Auseinandersetzung und damit zugleich keine Anpassung gelingen. So betrachtet reduziert sich Anpassung nicht, wie im üblichen Sprachjargon verwendet, auf ein passives Reagieren, sondern erweitert sich dem entgegen zu einer aktiven Kategorie.

Anpassung kann begrifflich als Verhältnisregelung eines Systems zu seiner Umwelt gefasst werden, die, wie erwähnt, in der Bedeutung für das sich anpassende System selbstkonstruiert ist. Lernen vollzieht sich ebenfalls als aktive Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner natürlichen, künstlichen und sozialen Umwelt. In dessen Ergebnis wird ein Mehr an Wissen angeeignet, was im günstigen Fall zur Erweiterung von Verhaltensweisen führt. Als Grundprozess sind im Lernen immer auch Anpassungsprozesse enthalten. Nämlich als Regelung des Verhältnisses eines Systems zu dessen relevanter Umwelt. Grundsätzlich ist jedes (soziale) System ein angepasstes und lernendes System, ansonsten hätte es sich nicht als viabel (lebensfähig) erwiesen.

Lernen und Anpassen gehören prozessual zusammen, indem sie zirkulär aufeinander bezogen sind.

Wahrnehmen und Lernen (Teil I)

Lernen ist mit Wahrnehmungsleistungen verknüpft. Wahrnehmen heißt, Unterscheidungen zu bilden. Alles Lernen beginnt mit der Identifizierung eines Unterschieds. Mit Brown (1972) markiert sich ein Unterschied, indem durch Beobachtung ein "marked state" von einem unendlichen Raum abgegrenzt wird. Damit ein für die Wahrnehmung relevanter Unterschied entstehen kann, muss sich ein Objekt von seinem Hintergrund abheben. So brauchen wir also für diese Grundoperation des Lernens ähnlich wie ein Bildbetrachter Vordergrund und Hintergrund. Der wahrnehmbare Vordergrund braucht den Hintergrund, ohne den der Vordergrund nicht der Vordergrund wäre. Der Hintergrund gestattet, dass der Vordergrund heraustritt, von einem Beobachter "herausgeschnitten" werden kann. Insofern sind die notwendigen Wahrnehmungselemente: Vordergrund, Hintergrund und die zwischen ihnen verlaufende Grenze sowie der wahrnehmende und später erkennende Beobachter. Der Betrachter selbst trifft die Entscheidung, was Vordergrund und Hintergrund ist, was er in den Möglichkeiten seines gelerten und angepassten kognitiven und emotionalen Repertoires im Bild ausleuchtet.

Wahrnehmen und Lernen (Teil II)

Die Ausrichtung von Wahrnehmung unterscheidet verschiedene Lernansätze voneinander: Lernen aus der Vergangenheit bzw. Lernen an der Gegenwart und Lernen durch Antizipation der Zukunft. Lernen mit Rückgriff auf die Vergangenheit und Ausrichtung an der Gegenwart prägt die folgenden Muster aus:

- Lernen auf Verdacht, (Anhäufung von [bekanntem] Wissen, das zukünftig von Bedeutung sein kann – Schule, Ausbildung)
- Lernen aus Erfahrung und Ergebnissen (Reflexion vergangener Prozesse und dessen Auswertung)
- Lernen in Situationen (Reflexion von Situationen und Ableitung neuer Anforderungen)

Wenn unsere Gesellschaft heute zunehmend als im Wandel begriffen beschrieben wird und soziale Verhältnisse das Etikett von komplex und kompliziert tragen, inwieweit reichen dann die genannten Lernformen aus, die ihre Sensorik auf die Vergangenheit und Gegenwart einstellen? Können denn Anforderungen, die eine uns noch unbekannte Zukunft stellt, hinreichend genau antizipiert werden, um uns mittels Lernen darauf vorzubereiten? Den theoretischen Ausweg aus solchen Dilemmas sehen die Wissenschaftler gern in der Hinwendung zu “Metathemen oder -begriffen”¹. Traditionelle Ansätze und wissenschaftliche Thematiken haben ausgedient, also werden sie normativ durch vage Empfehlungen und hypothetisch durch diffuse Zusammenhänge abgelöst. Diese Unschärfe hat den einladenden Vorteil, dass sie Raum für breite Deutungs-, Interpretations- und Partizipationsmöglichkeiten bietet, was grundsätzlich sehr begrüßenswert erscheint.

Als eine solch unscharfe aber tragfähige Empfehlung beeindruckt der gegenwärtig diskutierte Lernansatz von Scharmer (2000). In Abgrenzung zu den oben benannten Lernmustern empfiehlt er ein Lernen, das in die Zukunft gerichtet ist. Dieser Ansatz ist insbesondere deshalb sympathisch, weil er Aufmerksamkeitserweiternd die Wahrnehmung als Element des Lernens entgegen unserer westeuropäischen Manier aufwertet.

Scharmer nennt sein Lernen “Zukunftsorientiertes Lernen”. Der von ihm konstruierte und Praktikern vorgeschlagene Lernkreislauf besteht aus den Elementen: “seeing, sensing, presensing und enacting”, die sich wie folgt erklären:

- | | |
|-----------|--|
| “seeing” | staunendes Sehen – Dinge und Ereignisse zur Kenntnis nehmen |
| “sensing” | mit allen Sinnen den Blick nach vorn richten – ohne eine Zielrichtung zu verfolgen |

presensing vorausahnen – assoziieren von Zukunft
 enacting bewusstes Handeln – in das Handeln hineingehen

Die Konsequenz dieses Zirkels ist, sich in Geduld und Aufmerksamkeit zu üben sowie eine angemessene Verzögerung von Handeln und Aktivität zuzulassen.

Ohne Klarheit einfordern zu wollen, bleibt die Frage und gleichzeitig der Anspruch: Wie gelingt ein Prozess, wahrhaft frei von Erfahrungen zu staunen und aufzunehmen, um nicht nur das zu erkennen, was ohnehin im Erfahrungskorridor liegt und traditionell als möglich erscheint? Wie stellt man genug Abstand her, damit im Spiel zwischen Hintergrund und Vordergrund Neues entdeckt werden kann?

Haben oder Sein

Besitzen wir Wissen oder sind wir wissend, wenn wir gelernt haben? Fromms (1990) Unterscheidung zwischen “Haben” und “Sein” lädt zu dem Gedankenspiel ein, Lernen unter der Perspektive dieser Differenzierung zu betrachten. Die Tabelle unternimmt den Versuch, eine Haben- und eine Sein-Perspektive unter verschiedenen Dimensionen zu interpretieren.

Tabelle

Haben- und Sein-Perspektive

	Haben-Perspektive	Sein-Perspektive
Lernprozess	Informationen aufnehmen und speichern, Zusammenhänge hören und einprägen	Informationen reflektiert zu eigenem Wissen verarbeiten, Zusammenhänge bilden und mit anderen Perspektiven und der eigenen Praxis verbinden
Lernstil	Eigentümer von Wissen werden, Wissen im Austausch abgeben	aufmerksam und interessiert Träger von Erkenntnissen werden, Wissen einbringen und prozessorientiert anwenden
Macht	mit angehäuften Wissen Macht und Autorität nehmen	durch Anwendung von Wissen von anderen Macht und Autorität zugesprochen bekommen
Kompetenz	Kompetenz haben: Kompetenzfassade errichten	Kompetent sein: sich der Kompetenz bewusst sein – sich für die Folgen übernommener Verantwortung zuständig fühlen

Mit dieser Unterscheidung kommen verschiedene Haltungen² zum Lernen und Lernergebnis in den Blick, wobei die nahe an der Sein-Perspektive orientierte die anspruchsvollere und ertragreichere ist. In ihrem grazilen Erarbeiten von Wissen verknüpft mit der Verantwortungsübernahme liegt die Potenz, Freiheit und Autonomie zu erlangen.

Lern-Dreiklang: Wahrnehmen – Anpassen – Sein

Anhand eines Beispiels werden nachfolgend die angeklungenen Zusammenhänge verdeutlicht. Darin werden Organisationen und Netzwerke in ihren idealtypischen Logiken gegenübergestellt und in Bezug zu Wahrnehmen, Anpassen und der Sein-Perspektive gesetzt.

In den Sozialwissenschaften wird vermehrt der Versuch unternommen, soziale Systeme als lernfähig zu definieren und die Wirkungsweise dieser zugeordneten Eigenschaft zu erklären. Dieser Gedanke wird hier aufgenommen, und Organisationen³ (Unternehmen, Schulen, Verwaltungen u. a.) werden als lernfähige Systeme mit typischen Mustern betrachtet. Die Muster ergeben sich u. a. daraus, dass eine Organisation rund um ihre Aufgaben hierarchische Strukturen ausbildet. In diesen ist die Einflussnahme des Einzelnen innerhalb der Organisation festgelegt, womit gleichzeitig geklärt ist, wer befugt ist, verbindliche Regelungen aufzustellen. Innerhalb der Hierarchie funktioniert also eine Organisation, indem sie – als soziales System – Entscheidungen trifft und darauf bezogen organisationsweit gehandelt wird. Insofern sind Organisationen historische Systeme, denn die vergangenen Entscheidungen und die Erfahrungen mit ihren Wirkungen prägen die Logik der Organisation auf lange Sicht. Über die Zeit hinweg ergeben sich Standards für die organisatorischen Prozesse einschließlich der Kooperation, die ein effizientes Abarbeiten von Standardvorgängen gestatten. Der typische Modus einer jeglichen Organisation ergibt sich daraus, permanent innerhalb der aufeinander abgestimmt entstandenen Trias von Struktur, Strategie und Kultur zu entscheiden. Aufgrund des Verwobenseins aller Vorgänge und Menschen in einer Organisation hat sie gute Chancen, zu wiederholen, was bereits bewährt und erprobt ist, kurz: Organisationen neigen dazu, ihren Zustand, die ihr eigenen Prozesse auf gleicher Qualitätsstufe lediglich zu variieren.

Die Begrenztheit der Logik einer hierarchischen Organisation kann in Netzwerken überwunden werden – freilich mit dem Preis, neue Grenzen und Nachteile zu produzieren. Netzwerke⁴ beruhen auf dem freiwilligen Zusammenschluss von Menschen als Privatpersonen oder/und als Vertreter von Organisationen.

In Netzwerken entwickelt sich eine spezifische Art von Kooperation. Sie ist die Aktivität der interagierenden Partner im Netzwerk; durch Kooperation beginnt ein Netzwerk sich als sozialer Organismus zu äußern. Damit Kooperation zwischen Freiwilligen entstehen kann, begrenzen sich Netzwerke thematisch. Im Gegensatz zu hierarchischen Organisationen behalten die Netzwerkpartner dabei ihre jeweilige Autonomie und sind lediglich lose gekoppelt. Um unter den genannten Bedingungen das Thema des Netzwerks behandeln zu können, werden in Netzwerken Verhandlungen geführt und Vereinbarungen getroffen. Diese beiden Prozesse, Verhandlung und Vereinbarung, kennzeichnen den Modus von Netzwerken.

Sowohl Organisationen als auch Netzwerke sind Vergemeinschaftungen, allerdings unterscheiden sie sich aus ihrer Logik heraus darin, wie die Vergemeinschaftung zusammengehalten wird: in einer Organisation mit allen möglichen Spielarten von Macht, in einem Netzwerk durch verhandelten Konsens.

Kommt ein Vertreter aus einer hierarchischen Organisation in ein offenes Netzwerk, dann sieht er sich mit zwei unterschiedlichen Logiken konfrontiert: Um sich im Netzwerk bewegen zu können, muss er sich von seiner ihm in der Hierarchie vertrauten Logik lösen. Und umgekehrt: Die Bedeutung der organisationalen Logik sinkt, wenn das Netzwerk präsent wird: Sie wird zum Hintergrund, der den Vordergrund, nämlich die Netzwerklogik, hervortreten lässt.

Das Spiel zwischen den Logiken kann sowohl für den Akteur in einem Netzwerk als auch für die Organisation eine Lernchance bedeuten: Denn, wie wir weiter oben gesehen haben, ist das Wahrnehmen, sprich die Unterscheidung zwischen Vordergrund und Hintergrund die erste Lernleistung. Die Kunst, sich von herkömmlichen Logiken lösen zu können, vielleicht auch sogar Vordergrund und Hintergrund auszutauschen, schafft ausgangsoffene Irritationen, die beantwortet werden müssen. Das jeweilige System hat sich mit seiner Umwelt auseinander zusetzen, um einen Umgang mit dem Anderen und Neuen zu finden. Möglicherweise kommt es dabei sogar zu einer fruchtbaren Anpassung beider Logiken.

Vor diesem Hintergrund dürfte die Frage unseres menschlichen "Weiterlernens" nach klassischer Aus- und Weiterbildung trivial zu beantworten sein, sind wir Menschen doch immer zeitgleich in den verschiedenen Lebensverhältnissen mit ihren speziellen Logiken in ihrer Gleichzeitigkeit und Durchdringung eingebunden. Es müsste also situations- und alltagsbezogen geradezu logisch sein, lebenslang und dauerhaft zu lernen: beim Engagement in Vereinen, im Gespräch mit dem Nachbarn, im Umgang mit Organisationen. Das Gleiche trifft für Organisationen zu. Sie müssten geradezu täglich mit ih-

ren Partnern, Kunden und Lieferanten lernen können, die mit ihren anderen Logiken für Irritation der Organisation sorgen, soweit die Organisation die andere Logik achtend und offen staunend wahrnimmt.

Jedoch bewirkt die grundsätzlich vorhandene Autonomie, dass jedes System und jeder Mensch vor dem Hintergrund seiner Verhältnisse werten und sich entscheiden kann. Er wie auch das System entscheiden, was Vordergrund und Hintergrund ist. Daraus erwächst die Frage, welche Position im Handeln innerhalb von Spielräumen bezogen wird. Das Wahrnehmen und Handeln in den Spielräumen wird davon geprägt, wie es gelingt, authentisch die Systemlogiken zu nutzen und ihre Unterschiedlichkeit zu verarbeiten. Systeme und Menschen, die gewohnt sind, eine Lernhaltung aus der Sein-Perspektive einzunehmen, dürften dafür gute Voraussetzungen mitbringen, weil ihr Umgang mit Wahrnehmung und Wissen ihnen ein hohes Maß an Autonomie und Authentizität einräumt.

Anmerkungen

- ¹ Die Hinwendung zum Begriff "Lernkultur" könnte einem solchen Motiv folgen.
- ² Es lässt sich ein Zusammenhang zum Begriff "Lernkultur" konstruieren: Hinweise auf eine Lernkultur ergeben die aus Werten, Normen und Annahmen sich formenden Haltungen zum Lernen.
- ³ In diesem Text werden Organisationen pragmatisch verkürzt als hierarchische Systeme mit definierten Eintrittsbedingungen betrachtet. Alle Aspekte von Selbstorganisation, informellen Prozessen u. Ä. werden aus Darstellungsgründen vernachlässigt.
- ⁴ Netzwerke werden hier als offene Zusammenschlüsse auf freiwilliger Basis verstanden, die sich gründen, um ein Thema demokratisch zu behandeln. Aspekte von Macht und Hierarchie werden hier nicht diskutiert.

Literatur

Brown, S. G.: Laws and Form. New York 1972

Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München 1990

Probst, G. J. B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin, Hamburg 1987

Schattenhofer, K.: Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen 1992

Scharmer, C. O.: Presensing: Learning From the Future As It Emerges. Presented at the Conference On Knowledges an Innovation May 25-26, 2000 Helsinki School of Economics, Finnland

Watzlawick, P.; Weakland, J. H.; Fisch, R.: Lösungen: Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern u. a. 1992

Lernkultur und Kompetenzentwicklung: Für eine Ausweitung des Blicks auf öffentliches Handeln

Jörg Knoll

Neu denken ist eins. Neu handeln ein anderes. Kommen beide zusammen, nützt das der Sache und den Menschen. Bleiben sie getrennt, nehmen die Dinge ihren Lauf wie eh und je, während das Denken (und vielleicht auch das Schreiben) den Anschein des Als-Ob verbreitet: als ob sich etwas ändere, als ob eine Bewegung im Gange sei, als ob es mit der Weiterbildung voran oder aufwärts oder überhaupt wohin gehe. Wenn die Beteiligten sich in diesem Als-Ob auch noch wohnlich niederlassen, entstehen eigentümlich abgehobene Welten. Sie wurden früher, als es noch mehr Aufmerksamkeit für solche Zwiespältigkeiten gab, als Ideologie gekennzeichnet. Dabei kann ein derartiger Zwiespalt durchaus als Herausforderung dienen, in die Lücke einzutreten, die sich auftut z. B. zwischen Argumentieren und Wissen, zwischen Wissen und Handeln, zwischen Handeln und Programmatik, zwischen Programmatik und Realität. Dies sei im Folgenden am Beispiel Lernkultur und Kompetenzentwicklung skizziert.

Zu den Einschränkung von Lernkultur und Kompetenzentwicklung

Anlass und Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass es in der Diskussion um neue Lernkultur, Lernen und Weiterbildung, Kompetenz und Kompetenzentwicklung gewisse Schwerpunktsetzungen gibt, die z. T. nicht ausdrücklich formuliert sind. Sie liegen darin, dass sich das Augenmerk in erster Linie auf die individuelle Seite von Kompetenzentwicklung richtet, und da wiederum vor allem an Personen, von denen angenommen wird, dass sie unter bestimmten Aspekten Kompetenzentwicklung nötig haben: als Erwerbstätige, als Erwerbslose, als Menschen in belasteten Situationen usw. Es geht also in solchen Zusammenhängen stets um Menschen, denen zugeschrieben wird, dass sie Kompetenzen brauchen, und zwar noch oder wieder oder neu, beispielsweise um ein Erwerbseinkommen zu erzielen, um sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens zu beteiligen, um integriert zu sein usw.

Ein gewisser Fortschritt ist da erreicht, wo sich der Blick auch auf das soziale Umfeld und den Prozess der Arbeit richtet. Das fördert nämlich die Einsicht, dass Kompetenzentwicklung immer in Zusammenhängen zu sehen ist und geschieht und dass hierbei der Kontext in seiner Struktur und seinen Prozessen eine eigenständige Bedeutung hat. Damit öffnet sich die oben genannte Frage, welche spezifischen Gruppen Kompetenzentwicklung brauchen, hin zu der umfassenderen Perspektive, welche Gegebenheiten, Verfahren, Strukturen, Ensembles usw. bei der Stärkung und Entfaltung von Kompetenzen mitwirken.

Dennoch liegt in der Gesamtdiskussion der Akzent auf der individuellen Ausprägung von Kompetenzentwicklung sowie auf bestimmten Zielgruppen als Objekt des Handelns. Damit verbindet sich eine fatale Verengung. Sie steht im Widerspruch zu dem, was neue Lernkultur eigentlich meint.

Ihrem Anspruch nach zielt neue Lernkultur auf ein ganzheitliches Geschehen und Handeln. Es schließt echte Selbstorganisation ein, in deren Rahmen die Beteiligten ihre Ziele und Themen, ihr Vorgehen und ihre Zusammenarbeit, aber auch Ort und Umgebung ihres Lernens selber gestalten. Es verspricht und bewahrt Offenheit für das, was im Lernen und durch das Lernen entsteht und als Wissen geschaffen wird. Es wird lebendig als Raum für Erfahrung und Handeln. Und es geht vor allem von der Annahme aus, dass sich Lernen wechselseitig zwischen allen Beteiligten vollzieht, den Teilnehmenden ebenso wie den so genannten Lehrenden, weil alle über Ressourcen verfügen und dadurch gewinnen, sie gemeinsam zu erschließen.

Demgegenüber ist eine Verengung da festzustellen, wo diese umfassende, ganzheitliche Sicht unterlaufen wird durch eine implizite, z. T. auch explizite Ausrichtung an einem herkömmlichen Grundverständnis von "Lehren" und "Lernen" samt den damit verbundenen Rollenverteilungen und Defizitzuschreibungen. Lernkultur, selbst organisiertes Lernen oder Möglichkeitsraum werden dann allzu rasch zu methodisierbaren "Gegenständen". Sie finden sich dadurch ihres inneren Anspruchs und ihres Entwicklungspotentials entkleidet, ja ihrer Kraft beraubt.

Zum Widerspruch zwischen Programmatik und Realität

Für die zuvor genannte Verengung gibt es verschiedene Interpretationsmöglichkeiten.

Eine ist:

Es schlägt die Tradition des Unterrichtens durch mit ihrem konstitutivem Ansatz bei dem, was jemand nicht kann, nicht weiß und also "lernen muss". Aus

dieser Perspektive sind problematische Lebenssituationen oder Gesellschaftslagen nicht so sehr eine partizipativ anzugehende Gestaltungsaufgabe, sondern ein Defizit, das durch Bildungsmaßnahmen zu beheben ist.

Eine andere ist:

Diejenigen, die sich mit Fragen und Aufgaben von Lernkultur und Kompetenzentwicklung befassen, denken dabei in erster Linie an “die anderen”, verstehen sich selber also nicht als Mit-Betroffene in ihrem eigenen Denken und Handeln. Sie verhalten sich so aufgrund von Funktion und Status. Das ist die wissenssoziologische Seite dieser Interpretation. Eine eher tiefenpsychologische Seite hebt darauf ab, dass die Veränderungen, die aus einer tatsächlich neuen Lernkultur mit wirklich selbst organisiertem Lernen erwachsen, vermieden werden, weil dies zu unübersichtlich und riskant ist. Schließlich macht eine ideologiekritische Seite darauf aufmerksam, dass in alledem gesellschaftliche Differenzierungen fortgeschrieben werden – und damit auch Machtverhältnisse.

Im Blick auf Institutionen lässt sich mit Hilfe einer Zusammenschau dieser verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten verstehen, weshalb die – projektträchtige und projektförmige – Beschäftigung mit neuer Lernkultur und selbst organisiertem Lernen durchaus Konjunktur haben kann, sozusagen als Programmatik, während das wirkliche Leben im Lern-Lehr-Geschehen sich kaum verändert: Der emanzipatorische Anspruch von Mündigkeit und Freiheit wird abgewehrt, indem er gleichsam in Regie genommen wird. So findet sich der Entwicklungsraum, den die Leitideen mancher innovatorisch gemeinter Programme eröffnen, unversehens wieder geschlossen ...

Dies liegt aber nicht nur am möglichen Eigeninteresse von Institutionen und der darin Tätigen. Es kann auch darin begründet sein, dass die Entwicklung von Neuem in Konflikt gerät mit Richtlinien und Vorschriften oder zumindest mit deren Interpretationen, die an einem Vermittlungsmodell von Lehren und Lernen ausgerichtet sind. In solchen Kategorien gilt als nachhaltig, was sich aufschreiben und vorzeigen lässt, ein Curriculum beispielsweise oder ein Organigramm. Prozesse der Beteiligung und Veränderung, der Vernetzung und gleichsam “feinstofflichen” Wirkung etwa hinein in eine Region oder in ein Unternehmen haben es schwerer, denn sie lassen sich nicht so einfach als “Produkt” kennzeichnen und insofern weniger gut “abrechnen”.

All dies ist fatal, weil es den prinzipiellen Zukunftsaspekt von Lernen verdunkelt. Denn wenn Menschen lernen, ändert sich etwas in ihnen. Sie wissen mehr oder anderes, sie können etwas Neues oder haben eine bestimmte Fähigkeit verändert, der Blick hat sich geweitet oder geschärft. Diese Veränderung wird zum Tragen kommen oder soll es sogar: vielleicht schon am nächs-

ten Tag oder in der nächsten Woche oder “im Leben”, wann das auch immer sei. So ist es in einem Gesprächskreis, in einem beruflichen Lehrgang, in jeder Schulklasse, aber auch in Projekten und bei Kongressen. Lernen hat nicht nur dann etwas mit Zukunft zu tun, wenn davon die Rede ist. Lernen hat vielmehr einen *prinzipiellen* Zukunftsaspekt.

Neben dem prinzipiellen Zukunftsaspekt des Lernens gibt es einen aktuellen. Er steht häufig im Vordergrund, wenn es um Kompetenzentwicklung geht. Gemeint sind die weltweiten Herausforderungen, die zu bewältigen sind und für die Lernen nötig ist: für neue Formen des Zusammenlebens, des Wirtschaftens, des politischen Handelns. Wenn eine Herausforderung besteht, dann ist ein Problem oder eine Aufgabe erkennbar, aber die Lösung zunächst nicht. Das ist im Alltag so und in der Gesellschaft. Das Neue, das gebraucht wird, ist weithin noch nicht bekannt, ist vielfach erst zu erarbeiten. Es kann also auch nicht in Lernzielen erfasst werden, die inhaltlich vorwegnehmen, was erst zu finden ist.

Die Aussage, dass gerade in Zeiten des Wandels Kompetenzentwicklung und eine Veränderung der Lernkultur nötig seien, reagiert also auf eine durchaus vorhandene Ausgangslage. In ihrer konkreten Umsetzung enthält sie aber oft ein Problem: Sie stellt Notwendigkeiten des Lernens dar und sagt zugleich, was zu lernen sei. Sie beschreibt damit vorwegnehmend Ergebnisse, verlangt somit Anpassung an etwas, was erwartet oder als künftig gegeben jetzt schon vorausgesetzt wird.

Angesichts zahlreicher gesellschaftlicher Herausforderungen ist es aber nötig, Kompetenzentwicklung so zu gestalten und zu fördern, dass sie ausgerichtet ist

- nicht nur an definierten Ergebnissen (z. B. etwas Bestimmtes wissen, eine ganz bestimmte Qualifikation haben), die im Rahmen von Planung vorweg genommen werden und die es dann zu verwirklichen gilt,
- sondern gerade am Lernen selbst als einem offenen Prozess, der natürlich auch zu Ergebnissen führt, diese aber aus sich heraus schafft, prüft, verwirft und weiter entwickelt.

Diese letztgenannte Form von Kompetenzentwicklung ist wirklich zukunftsgerichtet, weil sie zukunfts offen ist, anstatt die Zukunft ganz und gar in curriculare Regie zu nehmen. Wie das geschieht, ist nicht nur Sache didaktischer Einzelentscheidungen. Es hängt wesentlich ab von dem ganzen Ensemble aus leitenden Orientierungen (auch unbewussten), aus geteilten Überzeugungen, aus Handlungsformen und Dingwelten, die sich auf Lernen beziehen. Kurz: Es hängt ab von der Lernkultur. Oder zusammengefasst: Lernkultur fördert

das zukunftsgerichtete Lernen, wenn sie nicht nur vorab definierte Ergebnisse festlegt, die zu erreichen sind (= die klassischen Veranstaltungsformen), sondern Räume eröffnet, in denen Neues entwickelt und erfunden werden kann.

Zum Kontext von Kompetenzentwicklung

Vor diesem Hintergrund muss die Kennzeichnung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen als vorrangig kompetenzentwicklungsbedürftig beunruhigen. Aus solcher Beunruhigung erwächst das Anliegen, dem Kontext von Kompetenzentwicklung verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen – und hier wiederum der *Kompetenz für Kompetenzentwicklung* bei all jenen, die im sozialen Umfeld und im Prozess der Arbeit Kontexte gestalten bzw. für sie verantwortlich sind.

Kompetenz wird durch einen Vorstellungsinhalt geprägt, der sich einerseits auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten und andererseits auf das tatsächliche Ereignis und Geschehen des Handelns bezieht. In beidem spielt die Person, d. h. das Individuum als Subjekt des Handelns, eine wichtige Rolle, aber ebenso das Umfeld, d. h. der Kontext als Rahmen des Handelns: die Gemeinde oder der Stadtteil, das Unternehmen, der Arbeitsplatz, die Behörde, die Beratungsstelle, der Verein usw.

Die Person bringt vielfältige Gegebenheiten im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung ein, z. B. ihre Lebens- und Lernerfahrung, ihre Beweggründe des Lernverhaltens und -entscheidens, ihre Antwortbereitschaft im Blick auf Herausforderungen usw. Damit soll angedeutet werden, dass es eine Entfaltungsperspektive des Einzelnen mit einer spezifischen Breite und Tiefe von Möglichkeiten gibt, die sich durch Lernen erschließen kann.

Auch das Umfeld bzw. der Kontext wird durch Merkmale bestimmt. Sie liegen in der Eignung oder Nichteignung, in der Möglichkeit oder Unmöglichkeit, Lernen anzuregen oder zu gestatten, in der tatsächlichen Herausforderung für Kompetenzentwicklung oder in deren Blockierung, d. h. insgesamt in der umfassenden oder gering ausgeprägten Lernhaltigkeit. Deshalb können Lernverweigerung oder so genannter Lernwiderstand ihre Ursache durchaus in strukturellen Hinderungsgründen haben. Es ist somit anregend, Lernverweigerung nicht einfach als Defizit zu sehen, das es abzubauen gilt, sondern auch als Symptom zu verstehen für Merkmale des Kontextes, die einer Veränderung bedürfen.

Dies alles lässt den Blick auf die strukturellen Gegebenheiten des Umfelds richten, in dem Lernen geschieht oder eben nicht, d. h. auf die hier gegebene

Lernkultur. Mit anderen Worten: Der Kontext hat, macht, ja er *ist* Lernkultur insbesondere unter den Aspekten von Lernfreundlichkeit und Mitwirkungsmöglichkeiten.

Zur Gestaltung von Kontext als öffentliches Handeln

Dass ein Umfeld spezifische Merkmale hat, ist Folge von Gestaltungsvorgängen. Sie geschehen absichtlich oder beiläufig. Unter dem Aspekt solchen Gestaltens sind einzelne Merkmale eines Umfelds oder Kontexts, z. B. seine Lernfreundlichkeit, *Gestaltungselemente* im Rahmen eines mehr oder weniger bewusst vollzogenen Handelns.

Damit kommen die *Funktionsträger* in den Blick, d. h. Personen und Organisationen (z. B. Behörden, Vereine, Unternehmen) mit Zuständigkeit, ja möglicherweise sogar Verantwortung für Kontexte: etwa die Mitarbeiter der Außenstelle einer Stadtverwaltung oder einer Anwaltskanzlei, die Leitung einer Kindertagesstätte oder Schule oder eines Einkaufszentrums, die Vertreter eines Gesundheitsamts oder einer Wohnbaugenossenschaft usw. Sie handeln für und an Kontexten. Dadurch schaffen sie Gegebenheiten, die als Kontext für Kompetenzentwicklung wirken und insofern das Lernen der Menschen wesentlich mitbestimmen.

Wenn Funktionsträger für und an Kontexten handeln, stellt sich die Frage nach der Kompetenz, aus der heraus dies geschieht. Diese bezieht sich zum einen auf die inhaltliche Seite des Handelns, z. B. auf rechtliche Aspekte im Falle eines Verwaltungsvorgangs oder auf medizinische Aspekte in einer Arztpraxis (= materiale Kompetenz). Sie bezieht sich zum anderen darauf, die Ergebnisse dieses Handelns auch unter dem Gesichtspunkt zu sehen, dass sie ihrerseits "lernwirksam" sind, also für die Kompetenzentwicklung der Menschen Bedeutung haben (= funktionale Kompetenz).

Den Kontext und seine Merkmale wahrnehmen, reflektieren und gestalten zu können unter dem Aspekt von Lernhaltigkeit und Lernkultur, ist als *Kompetenz für Kompetenzentwicklung* zu sehen und zu fordern. Sie hebt zentral darauf ab, die Eignung oder Nichteignung von Kontexten für Kompetenzkonkretisierung und -entwicklung, d. h. für Lernen, wahrzunehmen und daraus Konsequenzen für das Handeln zu ziehen. Deshalb kommt es darauf an, die inhaltliche bzw. materiale Kompetenz durch funktionale Kompetenz der Verantwortungsträger und der Institutionen anzureichern und zu erweitern.

Das aber bedeutet nicht nur, die Fachlichkeit der Funktionsträger individuell auszuweiten. Es heißt darüber hinaus, den öffentlichen Raum von Leben und

Gesellschaft grundsätzlich als Kontext für Kompetenzentwicklung der Menschen und mithin als zentralen Teil von Lernkultur zu verstehen. Von daher ist Lernkultur eine auch öffentliche Angelegenheit. In diesem Verständnis beschränkt sich Bildungspolitik nicht auf die Gestaltung von Bildungsinstitutionen, auf die Regelung von Ausbildungsgängen und Abschlussformen. Sie stellt vielmehr eine Querschnittsdimension gesellschaftlichen Handelns dar. Und selbst, wenn sie übersehen oder gar verneint wird, wirkt sich das auf die Kontexte aus, in denen Menschen ihre Kompetenzen entwickeln können – oder eben nicht ...

Das betrifft auch einen speziellen Kontext, nämlich die oben schon angedeuteten Übergänge zwischen konzeptionell-pädagogischem und explizit bildungspolitischem Handeln im Umgang mit innovativ gemeinten Programmen. Benötigt wird eine Chance für Weiterentwicklungen – und die Sicherung, dass dies tatsächlich geschieht. Hilfreich hierfür wäre ein “Runder Tisch ‚Rahmenbedingungen’”, der Erfahrungsträger aus innovativen Bildungsprojekten, Verantwortliche aus Förderstellen, Experten für Haushalts- und Verwaltungsrecht sowie Vertreter von Nutzern zusammenführt. Es ist zu hoffen, dass sich in erlebbaren Zeiträumen Lösungen finden lassen, die das zukunftsentwickelnde Handeln erleichtern – z. B. durch Öffnungsklauseln in Verwaltungsvorschriften für bestimmte Projektkonstellationen. Auf diese Weise würde das Thema “Neue Lernkultur” gleichsam in konzentrischen Kreisen von der Interaktion zwischen Pädagogisch-Tätigen und Teilnehmenden ausgeweitet auf die Organisationen und von da aus weiter auf den Systemzusammenhang der Bildungspolitik.

Zur öffentlichen Dimension von Kompetenzentwicklung

Wird der Kontext als maßgebliche Bestimmungsgröße von (Lern-)Situation und Lernen ernst genommen, bekommt Kompetenzentwicklung eine notwendig öffentliche Dimension, die weit über bloße Umsetzungsvorstellungen durch Öffentlichkeitsarbeit bzw. Marketing hinausreicht. Sie ist dadurch gegeben, dass die je aktuelle Situation des Lebens und Tätigseins nicht nur vom lernenden Individuum, sondern prinzipiell auch vom Kontext und damit von überindividuellen, d. h. öffentlichen Gegebenheiten bestimmt wird. Da die Kontexte für das Lernen eine konstitutive Bedeutung haben und die Gestaltung von Kontexten immer auch öffentliches Handeln ist, verdienen die Implikationen und Folgen öffentlichen Handelns für die Lernkultur größte Aufmerksamkeit.

Also: “Weiterlernen neu denken” – ja. Aber: neu handeln ebenso. Und dies auch im öffentlichen Bereich.

Is Learning Gained at Work Academic?

Barbara Light

Introduction

The term “work based learning” has diverse connotations in differing contexts, examples of which in the UK take the form of:

- vocational training for skills development aimed at enhancing work force capabilities (such as National Vocational Qualifications)
- the accreditation of students’ work experience in placements as part of a higher or further education qualification
- university qualifications which accredit and value prior experiential learning to enable fast-tracking into later stages of taught degree courses
- university qualifications which not only accredit and value prior learning, but also provide the academic framework for full work based research degrees.

It is this last approach that has been pioneered and practised by the National Centre for Work Based Learning Partnerships at Middlesex University, London since 1993.

The qualifications find resonance with practitioners who are able to gain university qualifications utilising their experience, knowledge and practice-based research – even where there has been no prior academic level achieved. Essential to their success, however, is the quality, depth and breadth of experience and knowledge – their prior learning – retrospectively accredited by the university.

The academic framework developed by Middlesex University to enable the accreditation of experiential learning and the valuing of work based research commences from the position that work based learning is a field of study and a subject in its own right. The framework is structured to meet the demands of a university-level curriculum – ranging from Certificate to Doctorate – yet is sufficiently flexible to enable individual learners to slot in both their previous learning and their practitioner research.

What is work based learning?

At this point you, the reader, might be asking yourself not only *what* work based learning is and how it works, but also questioning the academic *validity* and *credibility* of such an approach. It is therefore useful now to examine briefly some underpinning epistemologies before presenting the unique Middlesex model and approach.

An initial definition of work based learning posits it as learning that occurs at, through and during meaningful activity – i. e. : work. Key to this type of learning are the dynamic and interactive processes of experiences, critical reflection, praxis and knowledge.

Seminal theorists on experiential learning include Schoen and Kolb – drawing on earlier work by:

- the Russian cognitive theorist, Vygotsky, who posited that human development occurs by learning from experience
- Kurt Lewin’s work on valuing subjective experience in learning through group dynamics and leadership
- Jean Piaget’s work with children learning through experimentation.

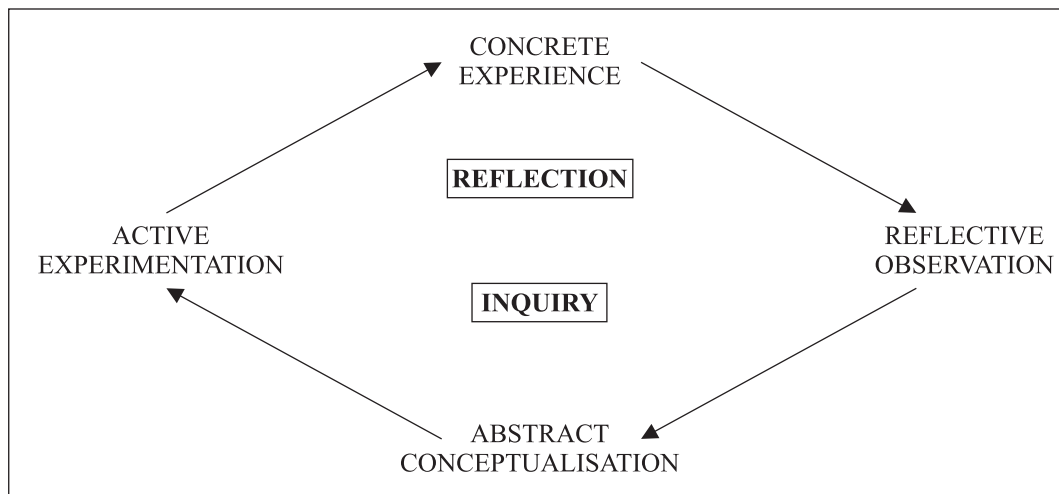
Kolb (1984) defines learning as “ ... the process whereby knowledge is created through the transformation of *experience* ... ” (p. 38). The key aspects of Kolb’s definition highlight learning as a *process* of transformation of objective (e. g.: skills, competence) and subjective experiences (e. g.: feelings) into knowledge which is continuously created/re-created. This is critically significant both for understanding how learning occurs beyond the mere acquisition/transmission of bodies of knowledge (as in formal education systems), and also how knowledge can be created and managed in the new knowledge economy.

Experiential learning is thus conceptualised as an holistic and dialectical process – involving thinking, feeling, perceiving, behaving – additionally the attribution of meanings to experiences creates knowledge and leads to meaningful actions. Transactional linkages and inter-connectivity between formal and informal instruction, work and life contribute to forming the lifelong learner.

These dialectics of learning can be understood in the Platonic sense of inquiry and also in the Hegelian contradictions of thesis, antithesis and synthesis. The Hegelian polarities underpin Kolb’s structural model of experiential learning (Kolb 1984, p. 42), which proposes two opposed dimensions:

- concrete experience/abstract conceptualisation
- active experimentation/reflective observation.

Learning occurs through the processes of transactions to resolve the dialectics of the two dimensions. For example, the concrete/abstract dimensions are ways in which experience is “grasped”, either directly or through concepts (or mental models); whilst the active/reflective dimensions transform the “grasp” into actions which can then be reflected on for efficacy. When viewed as a *continuous* cycle (below) – with inquiry and reflection as integrated tools to support the process – it is clear how effective these transactions can be for individual and organisational learning.



(from Kolb 1984, p. 42)

Schoen's (1983) work supports this dialectical approach, emphasising the importance of “reflective conversation”, and demonstrating how professionals depend on “..tacit knowing-in-action ... ” (p. 49) to fulfil the demands of working life. He argues that if a rigorous positivist epistemology is applied to practice, variations and divergences from established paradigms are not catered for – with potential concomitant stifling of learning and organisational development.

A deliberative use of reflection-in-action can enable the transformation of tacit knowing into actions and experimentation through the construction of new meanings and theories, impacting significantly on organisational learning systems and on the individual practitioners.

It is essential that reflection-in-action is understood as an iterative process (underpinning Kolb's learning cycle) using reflective conversation which recognises the different meanings actions might have for differing stakeholders. It can be a most effective tool for:

- marketing research and strategies
- systemic problem solving
- strategic development.

Reflection is also key to the successful achievement of the Middlesex University work based learning awards, and it can be seen from this brief exposition of seminal theories that experiential and theoretical learning does occur at and through work. This generation and acquisition of dynamic knowledge by practitioners must therefore have value both within an academic context and for organisational and professional/personal development.

Supporting these theories to some extent is more recent work conducted by researcher/practitioners such as Cooperider and Whitney (1998) and Marsick and Watkins (1999). The former developed a system of inquiry focussing on organisational positive change core – valuing the positive to design and reach desired outcomes through involved reflective conversations. The latter advocate the use of action science – again using inquiry – to understand/change systemic behaviour. It is interesting to note that both these sets of researchers are also practitioners – directly involved in consultancy work on organisational development.

Combining learning and development theories and practice, a picture begins to emerge of the potential impact that an academic work based learning framework could have on organisations and professionals.

The Middlesex University work based learning model

The approach taken by the Middlesex University National Centre for Work Based Learning Partnerships (NCWBLP) is fundamentally one of partnership, attracting mainly individual learners engaging in Bachelor's or Master's degrees. The individual learner supplies the content or subject – and is therefore central to the process – and he or she generally remains at a distance managing the learning with a high degree of autonomy.

For the *individual*, the pivotal point lies in the tri-partite learning agreement between learner, employer and university. The uniquely self-designed programme enables the learning to become encapsulated within the qualifications framework ranging from Certificate to Doctorate, and explicit links to be made between individual and organisational objectives.

Organisational partnerships are more complex – for example: in-house training or core competency programmes can be accredited and utilised as a baseline for entering the mainstream university work based qualifications framework.

Several large corporations in both private and public sectors have opted for this model, enabling the beginnings of a systemic approach to training and developing their staff with the added value of research-driven projects, which contribute to the overall knowledge base of the organisation.

An alternative model is currently being operated by the author within the Small and Medium Enterprise (SME) business sector – the programme has been running successfully over the past two years, and has received public funding to continue over a further two.

Here learners are brought together from across the spectrum of experiences, work roles, sectors, academic levels and backgrounds into a learning environment aimed at enhancing management skills and obtaining certification. The programme is ostensibly content-based and highly structured, yet again flexible enough to stimulate the sharing of work based practice, thereby creating and capturing a wealth of tacit knowledge rendered explicit by the process.

Using the methodology of group action research, participant learners:

- provide the real-life context
- reflect collectively on successes, problems and issues
- use reflective conversation and inquiry to share experiences and knowledge
- create new theories and paradigms through consensus to enhance individual work practice.

In addition, participants reflect on their own new learning and are asked to demonstrate and evaluate application and impact in the work place by means of a written (and assessed) research project.

Whilst individual and organisational knowledge is undoubtedly enhanced through the completion of a learning programme, the full potential of the Middlesex model to drive organisational change and development – for example, systemic knowledge creation/management – is still largely unexplored.

The key programme elements of work based learning qualifications

Having examined the theory and the NCWBLP model, it is useful now to present the key elements of how degrees are awarded.

Each module within a work based qualification bears level and credit, and is assessed according to a 10-point set of criteria, differentiated by level. Where initial credits are insufficient, appropriate supplementary taught modules may be taken or additional research projects completed to reach the required number of credits for an award.

The structure of a typical Bachelor's or Master's degree programme might entail:

- *Recognition and Accreditation/Review of Learning* – portfolio containing CV, job description, areas of learning (individually accredited) and evidence
- *Programme planning* – a negotiated learning agreement summarising and justifying the whole programme, demonstrating organisational and professional relevance, intellectual coherence and academic validity
- *Research methods* – considering methodologies/approaches and including a viable research proposal
- *Project(s)* – feasible and relevant, e. g.: managing change, organisational development or systemic impact.

Through the initial accreditation process, learners could shorten their degree programmes to about an eighteen-month or three-semester period – assuming they gain up to the maximum permitted two-thirds accreditation of the whole award at the required levels.

Each learner is assigned a tutor for advice throughout the programme, which normally occurs at set stages in each module by distance contact. Web-based provision is currently being developed, and this will also enable a network of peers to support the distance learner who can often feel isolated.

Assessment is both formative – again occurring at set intervals throughout the modules to enable constructive feedback on progress – and summative on completion. This is conducted by the tutor with the addition of a second supervisor or subject specialist for the project.

Once the programme has been satisfactorily completed, the target qualification is awarded with the unique title created by the learner (and agreed by the university).

Conclusion

Since inception, the Middlesex model has been successfully utilised by individuals and organisations – both garnering beneficial self, professional and

organisational development – and has also consistently demonstrated that it is academically credible and viable. Two new centres have opened in Athens and Hong Kong, with more to follow – demonstrating that work based learning qualifications as developed by Middlesex are applicable in a multitude of contexts.

The model could also be utilised as a tool for strategic organisational development, extrapolating and rendering both tacit individual and organisational knowledge explicit and making a significant contribution to professional practice and personal and organisational development.

Organisations can be said to hold knowledge: in individuals' minds – risking loss if people leave – and codified in systems and procedures. Organisations also possess task-based knowledge which inform actions, both strategic and procedural (Argyris/Schön 1996). As the work based learning model is not prescriptive, but fully flexible, learners should be able to make their own tacit knowledge explicit, thereby acting and making decisions that “... fully engage their knowledgeability” (Wenger 1998, p. 10) and enable them to participate in communities of practice.

When this occurs, professionals are able to become knowledge professionals within a learning organisation “... possessing a new combination of competencies ...” (Tissen/Andriessen/Deprez 1998, p. 149) essential in today's new knowledge economy.

As Senge (1993) suggests, a learning organisation needs to have a framework for seeing inter-relationships and the “subtle interconnectedness” (p. 69) of a living system – work based learning offers a unique system to enable that process. Indeed, applied in conjunction with other tools such as systemic appreciative inquiry which values and enhances organisations, work based learning can be a powerful agent of change – working holistically at both individual and organisational levels.

Literatur

Argyris, C.; Schön, D.: Organisational Learning II – Theory, Method and Practice. Reading 1996

Cooperider, D.; Whitney, D.: Appreciative Inquiry. San Francisco 1999

Kolb, D.: Experiential Learning. London 1984

Marsick, V.; Watkins, K.: Facilitating Learning Organisations. Aldershot 1999

Schön, D.: The Reflective Practitioner. New York 1983

Senge, P.: The Fifth Discipline. London 1993

Tissen, R.; Andriessen, D.; Deprez, F. L.: Value-based Knowledge Management. New York 1998

Wenger, E.: Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity. Cambridge 1998

Lebenslanges Lernen besser verstehen: Neue theoretische Grundlagen

Michael Mangold, Robert Soultanian

In der seit Jahren intensiv geführten Diskussion um die notwendige Umgestaltung grundlegender institutioneller und wirtschaftlicher Lernarrangements nehmen die Begriffe der “neuen Lernkultur” und des “lebenslangen Lernens” einen zentralen Platz ein. Allerdings ist bei näherem Hinsehen nicht immer klar, worum es eigentlich geht oder wie das mit diesen Begriffen Anvisierte umfassend realisiert werden könnte. Deshalb sei hier einmal nachgefragt, was es mit einer “neuen Lernkultur” und dem “lebenslangen Lernen” eigentlich auf sich hat und ein neuer Vorschlag skizziert, wie auf wissenschaftlicher Basis die mit diesen Begriffen bezeichneten gesellschaftlichen Projekte angegangen werden könnten.

Menschliche Kultur ist seit ihrem Bestehen genuine Lernkultur, Kultur ist im Wesentlichen Lernen und beruht auf Lernprozessen. Man lernt von Geburt an soziales Verhalten, Rollen, normative Muster, man lernt Techniken, Praktiken, erwirbt Kenntnisse und Wissen, sammelt Erfahrungen und erlernt Modi, diese auszuwerten, zu sondieren und zu synthetisieren. Man erwirbt ganze Bündel immer komplexerer Fertigkeiten, von körperlichen Verrichtungen reichend über Fertigkeiten des Selbstumgangs bis zur Fähigkeit, rein intellektuelle und hoch abstrakte Aufgaben zu bewältigen. Diese Lernprozesse haben im Lebensverlauf ihre Hochphasen und solche der Konsolidierung, in denen die erworbenen Kenntnisse eingesetzt und verfeinert werden.

Menschen lernen immer schon ein Leben lang. Allerdings sind diese Lernprozesse meist auf verschiedene Weise implizit oder beiläufig, d. h. sie werden nicht als solche intendiert und geschehen integriert in anderen komplexen Handlungsvollzügen. Manche Formen von Fertigkeitserwerb sind sogar von Beginn an nicht bewusst und prinzipiell – weder während der Erwerbsphasen, noch bei ihrer Ausübung – überhaupt bewusstseinsfähig.

In unserer aktuellen Situation gesellschaftlichen Wandels, in der die drei großen kollektiven Akteure Wirtschaft, Wohlfahrtsstaat und Zivilgesellschaft von verschiedenen Perspektiven aus und mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen den Ausbau menschlicher Fertigkeiten über den gesamten Lebensverlauf hinweg voranzutreiben bestrebt sind, geht es vor allem dar-

um, diese Arten des Lernens, diese immer schon vorhandenen, das menschliche Leben grundsätzlich konstituierenden Lernprozesse für eine aktive und zielorientierte gesellschaftliche Umgestaltung nutzbar zu machen. Auch muss es unbedingt möglich sein, bruchlos die zielgerichteten Lernprozesse in Gesellschaft, Wissenschaft und Berufsalltag an die alltäglichen beiläufigen Lernprozesse anzubinden. Hier geht es nicht nur um eine zusätzliche Ressource im Ringen um die Etablierung einer neuen expliziten Lernkultur, sondern um die “Bedingungen der Möglichkeit” von Lernkultur überhaupt. Dies kann aber nur gelingen, wenn die vielfältigen Lernprozesse des Alltags – all jene Prozesse, die menschliche Kultur immer schon zu einer genuinen “Lernkultur” gemacht haben – grundsätzlich verstanden sind (Cedefop 2001).

Auf den folgenden Seiten möchten wir daher einen neuen erfahrungswissenschaftlichen Zugang zu der mit populären Begriffen wie “neue Lernkultur” oder “lebenslanges Lernen” bezeichneten Thematik skizzieren. Unserer Meinung nach lässt sich diese Thematik nicht bewältigen, ohne einer Analyse der alltäglich beiläufigen und in informellen Kontexten erworbenen Fertigkeiten einen zentralen Stellenwert einzuräumen. Die Kenntnis der Konstitution basaler und komplexer Fertigkeiten sowie der dem Fertigkeitserwerb förderlichen sozialen Kontexte bildet die erfahrungswissenschaftlich angemessene Grundlage der gesellschaftlichen Gestaltung einer zukünftigen lebensabschnittsübergreifenden Lernkultur.

Die heute weit verzweigten und genuin multidisziplinär ausgerichteten Kognitionswissenschaften liefern mittlerweile vielfältige Einsichten in die Konstitution menschlicher kognitiver und perzeptuell-motorischer Fertigkeiten und in verschiedene Arten beiläufigen Fertigkeitserwerbs in alltäglichen informellen Situationen. Im Blick auf diese Forschungen lässt sich im Folgenden eine heuristische, die notwendigen Differenzierungen und Übersichtlichkeit ermöglichende Systematik, vorschlagen.

Zu diesem Zweck unterscheiden wir fünf Ebenen wechselseitiger Bedingungs- und Einbettungsverhältnisse, nämlich die Ebenen

- der basalen Fertigkeiten,
- der komplexen Fertigkeiten,
- des Handelns und Verhaltens,
- sozialer Kontexte und
- institutioneller Strukturen und gesellschaftlicher Organisationsprozesse.

Der Begriff der “Einbettung” ist hier als technischer Terminus zu verstehen und bezeichnet eine die eingebettete Ebene strukturierende, differenzieren-

de und formgebende Beziehung. Eine Fertigkeit beispielsweise, die in einen breiteren Kontext eingebettet ist, wird durch diesen eingeschränkt, aber auch geformt, strukturiert, und gewinnt so erst im Rahmen der Struktur, in der sie sich entfaltet, ihr aktuelles Profil.

Eine Erklärung eines Ebenenbereichs vollzieht sich immer im Blick sowohl “nach oben” auf die durch die Einbettung in eine umfassendere Gesamtstruktur sich ergebenden Strukturierungen, als auch “nach unten” auf die Konstitution der wesentlichen Bestandteile, aus denen sich der betrachtete Bereich zusammensetzt.

Die Ebene der basalen Fertigkeiten

Die Ebene basaler Skills, Fähigkeiten und Dispositionen, wie beispielsweise die Bereiche der grundlegenden intellektuell-kognitiven, metakognitiven, emotional-motivationalen und motorischen Fähigkeiten und Dispositionen. Diese lassen sich theoretisch analysieren und mit empirischen Methoden erforschen, entlang den Dimensionen Struktur, Funktion, genetischer Verankerung, phylogenetisch-adaptiver Erwerb, ontogenetische Entwicklung und Entfaltung.

Zu dieser Ebene gehört auch das Bewusstsein als empirisch erfassbare Fähigkeit sowie die metakognitiven Fähigkeiten der Formen der Selbstregulation und der Selbstreflexivität. Diese Fähigkeiten gehören zur psychischen Grundausstattung des Menschen und sind ebenfalls im Hinblick auf ihre Struktur, Funktion, phylo- und ontogenetischer Dimensionen analysierbar. Wie andere basale Fähigkeiten sind auch sie genetisch verankert und zugleich in ihrer Entfaltung und Differenzierung von ontogenetischen Kontextbedingungen abhängig. Bewusstsein, Selbstregulation und Reflexivität als Fähigkeiten sind immer graduell zu verstehen. Sie können mehr oder weniger umfassend und differenziert ausgebildet sein und mehr oder weniger adäquat ausgeübt werden.

Die basalen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen stellen die Grundlage der Entwicklung und Entfaltung aller weiteren komplexen Fertigkeiten dar. Zugleich sind sie in die beispielsweise bei der scheinbar mühelosen selbstverständlichen Bewältigung von Alltagsaufgaben zum Einsatz kommende, komplexe Fertigungsorganisation immer in einer besonderen Ausprägung eingebettet. So ist etwa die metakognitive Fertigkeit der internen Handlungsverlaufskontrolle beim Vollzug einer komplexen Fertigkeit im Alltag auf je besondere Weise in die gesamte Ausübung der komplexen Fertigkeit eingebettet und gewinnt in ihrem Rahmen ein besonderes Profil. Basa-

le Fertigkeiten sind also einerseits notwendige Bedingung für das Vorhandensein und die Ausübung komplexer Fertigkeiten, andererseits werden sie immer nur bei der Ausübung einer komplexen Fertigkeit “in die Tat” umgesetzt.

Basale menschliche Fertigkeiten werden gewöhnlich in zwei Hauptbereiche unterteilt, nämlich in den der intellektuellen oder kognitiven und den der perzeptuell-motorischen Fertigkeiten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, galten beide Bereiche bislang als konstitutionell und strukturell strikt verschieden. Neuere Forschungen zeigen allerdings tiefgreifende Parallelen in der Genese, im Aufbau und in der Ausübung beider Fertigkeitstypen (Rosenbaum u. a. 2001). Beide werden auf identische Weise erworben, beide besitzen ein reiches feingliedriges und potentiell unendliches Ausübungsrepertoire, beide besitzen eine rekursiv-kombinatorische Grundstruktur. Außerdem sind nachweislich wesentliche intellektuelle Fähigkeiten in ihrer Genese und in ihrer erfolgreichen Ausübung direkt von dem Erwerb komplexer motorischer Programme abhängig, z. B. die bildhafte mentale Repräsentation und die geistigen Operationen, die sie ermöglichen. Diese Einsichten sind von grundlegender Bedeutung für ein neues Verständnis alltäglicher Lernprozesse und der sie konstituierenden Verflechtung von intellektuellen und motorischen Tätigkeiten. Auch werfen sie neues Licht auf die Veralltäglichungsprozesse im Umgang mit neuen Technologien: So lässt sich beispielsweise die immer breitere Gruppen von Jugendlichen erfassende Faszination an bestimmten Arten von Computerspielen u. E. weniger auf aggressive und gewaltverherrlichende Inhalte zurückführen, als vielmehr auf den im Menschen bestehenden basalen Zusammenhang zwischen intellektuellen, perzeptuellen und motorischen Fertigkeiten, der in den darauf angelegten Spielszenarien ganz gezielt seinen aktiven Ausdruck finden kann.

Weiterhin von größter Bedeutung für ein erfahrungswissenschaftlich fundiertes Verständnis der basalen intellektuellen Fertigkeiten sind die neuen Forschungen bezüglich der sowohl bereichsspezifischen als auch der dualen Organisation menschlicher Denkprozesse. Es entsteht ein neues Bild menschlicher Kognition, das von keiner mit Bildungs-, Ausbildungs- und Lernproblematik allgemein befassten Disziplin ignoriert werden kann. Menschliche Kognition zeigt sich hier als elementar bereichsspezifisch strukturierter, praktisch ausgerichteter “Werkzeugkasten”, und nicht mehr, wie bislang konzipiert, als “general purpose processing device” (Gigerenzer 2001). Alltagsverständnis, alltägliche Wahrnehmungen und alltägliches Denken ruhen auf einem breiten Fundament teils angeborener, teils frühkindlich erworbener Kenntnisstrukturen in den Bereichen sozialer, psychologischer, physikalisch-mechanischer und biologischer Kognition (Markman/Gentner 2001).

Demgegenüber bereichsübergreifend ist die neuerdings von mehreren Disziplinen untersuchte fundamentale Dualität menschlichen Denkens. So zeigt sich deutlich das Vorhandensein zweier grundsätzlich verschiedener Denkprinzipien. Eine Form menschlichen Denkens beruht nämlich nachweislich auf eher langsamen, seriell strukturierten, versprachlichten und auf elementare deduktive Logik aufbauenden Prinzipien, während eine zweite "intuitive" Form auf assoziative und analogische Prinzipien zurückgreift. Beide Formen des Denkens kommen je nach Erfordernis zum Einsatz, grundsätzlich ergänzend, manchmal allerdings auch widerstreitend (Slowman 1996).

Vor dem Hintergrund solch empirisch gestützter Einsichten lassen sich beispielsweise auch die beiläufigen Lernprozesse und die den Erwerb komplexer Fertigkeiten potentiell begünstigenden sozialen Kontexte detailliert analysieren.

Die Ebene komplexer Fertigkeiten

In die entwickelten Fertigkeiten gehen immer ganze Bündel von Fähigkeiten und Dispositionen ein. Fertigkeiten sind auf die Bewältigung von intellektuellen und perzeptuell-motorischen Aufgaben spezialisiert – verbundene und spezialisierte Bündel entwickelter menschlicher Fähigkeiten und Dispositionen. Diese Ebene bezeichnet also eine Aggregationsebene im Vergleich zu der der basalen Fertigkeiten.

Weiterhin steckt im Begriff der komplexen Fertigkeit auch Umweltbezogenheit, genuine weltbezogene *Erfahrung*. Fertigkeiten werden immer in Auseinandersetzung mit der Welt und der aktiven Verfolgung von Aufgaben entwickelt. Dies impliziert eine grundsätzlich hohe Bedeutung von *Situiertheit* einerseits und *Übung* andererseits. Die Verbindung, Abstimmung und Ausrichtung der verschiedenen je benötigten basalen Fähigkeiten auf eine zu bewältigende Aufgabe bedarf einer hohen Wiederholungshäufigkeit (Anderson 1995). Dies wiederum erfordert den verstärkten Einsatz anderer Fähigkeiten und Dispositionen, wie der metakognitiven Frustrationsbewältigung, der verstärkten Mobilisierung des emotional-motivationalen Systems, der reflexiven Selbstkontroll- und Beurteilungsfähigkeiten. Komplexe Fertigkeiten sind in ihrer Ausübung essentieller Bestandteil von alltäglichen Handlungsvollzügen und zugleich durch diese in je besonderer Weise gefordert und ausgebildet, – sie sind also auf besondere Weise in Handlungsvollzüge eingebettet.

Die Ebene menschlichen Verhaltens und Handelns

Im menschlichen Handeln und Verhalten sind immer Bündel komplexer Fertigkeiten verbunden und auf je besondere Weise strukturiert und ausgerichtet; im Handlungsvollzug kommen die Fertigkeiten in je besonderer Weise zum Einsatz, ohne Fertigkeiten gibt es keine Handlung. Menschlichem Alltagshandeln steht also eine Vielzahl erworbener und sich in ihrer Anwendung z. T. weiter verfeinernder Fertigkeiten zur Verfügung, die als komplexe Verhaltensrepertoires mit minimalem kognitiven und Bewusstseinsaufwand in allen sozialen, gesellschaftlichen und technologisch-praktischen Kontexten genutzt und eingesetzt werden können.

Alltagsbewusstsein beruht u. a. auf der Gewissheit der Verfügbarkeit solcherart strukturierten eigenen Könnens und ist im Wesentlichen bezogen auf die Strukturierung und Organisation von mittel- und längerfristigen Handlungsplänen (Bratman 1999). Hier ist die Bewusstseinstätigkeit, vor dem Hintergrund des hochdifferenzierten Fertigungsrepertoires, in der Hauptsache bezogen auf:

- eine spezielle Auswahl- und Entscheidungsfindung, die zum Handeln führen,
- die Modifikation und Infragestellung mittel- und langfristiger Handlungspläne,
- die Zuordnung einfacher Aufmerksamkeitsmomente im Gedächtnis zu komplexen Strukturen,
- die partielle Organisation mnemotechnischer mentaler Unterstützungsstrukturen
- und die Fehlerkorrektur beim Einsatz von normalerweise nicht bewusst ablaufenden Handlungsrouinen, wenn diese in signifikanter Weise unangemessen oder defizient werden (Mandler 2002; Searle 1995).

Fertigkeiten werden erworben und entwickeln sich eingebettet in Handlungsvollzüge und Alltagstätigkeiten. Daher sind auf dieser Ebene auch die Analysen der beiläufigen Lernprozesse im Alltag zu verorten.

Akzeptiert man die Existenz rein impliziter Lernprozesse in den bislang hauptsächlich von Reber (1993) untersuchten eng festgelegten Bereichen des Erlernens künstlicher Grammatiken oder anderer sequenzieller Strukturen, dann lässt sich unter einem allgemeinen Begriff “beiläufigen Lernens” das gesamte Spektrum folgender Prozesse und Tätigkeiten zusammenfassen:

- vollständig implizite Prozesse (“Reber-Prozesse”),
- Modelllernen,

- “klassischer” Fertigkeitserwerb und Automatisierung,
- verschiedene Formen “eingebetteten” Lernens: Lernen beim Handlungsvollzug, Lernen beim aktiven Aufgabenlösen, Lernen beim Spielen,
- “Sekundärlernen”: Lernen von etwas nicht Intendiertem in einem anderweitig expliziten Lernprozess.

Dieses Spektrum beiläufigen Tätigkeitserwerbs, das von gänzlich unbewussten und prinzipiell nicht bewusstseinsfähigen Prozessen bis zu in explizites Lernen verankerte sekundäre Lernprozesse reicht zeigt u. a., wie differenziert eine Analyse von Lernprozessen im Alltag verfahren muss. Von besonderer Bedeutung ist hier das “Lernen am Modell” und die “klassische” Analyse des Fertigkeitserwerbs (Bandura 1986; 1997; Anderson 1995). Wie auch neueste Ergebnisse bestätigen, besitzen Menschen eine umfassende Fähigkeit, allein durch beobachtetes Verhalten und Handeln anderer Personen sowie durch Verhaltenssimulation komplexe soziale, kognitive und motorische Fertigkeiten zu erwerben (Carpenter/Call/Tomasello 2002). Diese Fähigkeit des sozialen Lernens bildet, neben dem Erwerb spezieller Skills, die entscheidende Grundlage menschlicher Sozialisation überhaupt.

Hier lässt sich noch einmal sehr gut der heuristische Wert des Mehrebenenmodells verdeutlichen. Ein genaues Verständnis von alltäglichen Handlungen, Tätigkeitsverläufen und den in ihnen stattfindenden Lernprozessen muss einerseits die Konstitution des Fertigkeitsrepertoires im Blick haben, das eine *conditio sine qua non* jedes Handelns und Verhaltens darstellt, andererseits aber auch die situativen und institutionellen Spielräume und Strukturen, in denen sich Handeln immer nur entfalten kann. Beide Perspektiven zusammen ermöglichen erst eine angemessene Erklärung alltäglicher Handlungs-, Entscheidungs- und Lernprozesse.

Die Ebene sozial-situativer Kontextualität

Menschliches Handeln ist immer eingebunden in situative Kontexte und immer bestimmt sowohl durch die interne *psychische* Struktur und Verfassung des Handelnden, als auch durch die *physische* Umweltsituation, die physischen Bedingungen, einschließlich vorgegebener Aufgabenbewältigung und Leistungsanforderungen, sowie schließlich durch die soziale Situation, die sozialen Interaktionen und Kommunikationen. Situative Kontextualität stellt ihre je eigenen vielschichtigen Handlungsanforderungen. Diese Ebene der Handlung und Verhalten formenden und Handlungsspielräume eröffnenden Kontextualität ist auch die der konkreten sozialen Beziehungen, des all-

täglichen Lebens, der familialen, beruflichen, freundschaftlichen, ausbildungsbezogenen oder sonstigen sozialen Kontexte. Man mag, abgesehen von allen phänomenologischen Konnotationen, die dieser Begriff nach wie vor auch in seinem soziologischen Gebrauch mit sich trägt, diese Ebene auch die der "Lebenswelt" nennen. Es gibt kein Handeln, kein Lernen, keinen menschlichen Lebensvollzug außerhalb solcher konkreter situativer Kontexte. Auf dieser Ebene werden auch die technologische Entwicklung und ihre vielfältigen Auswirkungen direkt alltäglich handlungsrelevant, Informations- und Kommunikationstechnologie wird zunehmend ein Teil des selbstverständlichen situativen Kontextes und eröffnet zugleich neue Möglichkeitsspielräume und neue Anforderungsbedingungen. Die entscheidenden *informellen* sozialen Kontexte, in denen im Alltag die verschiedenen Formen beiläufigen Lernens stattfinden, sind offensichtlich die familialen und die Peergroup-Kontexte.

Die Peergroup stellt erwiesenermaßen, neben Familie und formaler Schulausbildung, den einflussreichsten Lern- und Fertigkeitsentwicklungskontext im menschlichen Lebensverlauf dar. Ihr Einfluss ist besonders groß bei Heranwachsenden und betrifft daher zentral die informellen und impliziten Lernprozesse jugendlicher Auszubildender und junger Arbeitnehmer. In alltäglichen Interaktionsprozessen werden in Peergroups Kenntnisse oder auch Kenntniserwerbsprinzipien auf zeitsparende und oft sogar vergnügliche Weise vermittelt, die sonst nur umständlich und mühsam erreichbar wären. Neben Formen informeller aber gezielter Wissensbeschaffung sind hier besonders auch andere Formen beiläufigen Lernens zu beachten, da oft gar nicht als Lernen intendierte Interaktionen zum Fertigkeitserwerb führen. Bei der Analyse solcher Prozesse sind besonders milieuspezifische Kommunikations- und Interaktionsformen bei der informellen Wissensbeschaffung zu beachten, ebenso wie grundlegende Werteinstellungen bezüglich des Erwerbs verschiedener Fertigkeiten und von Bildung und Wissen überhaupt.

Die Ebene der Einbettung der situativen Kontexte

Das situierte menschliche Handeln findet immer im Rahmen gesamtgesellschaftlich organisierten Handelns statt. Dieses eröffnet in historischer Entwicklung langfristige Opportunitäts- und Ordnungsstrukturen und schafft Entfaltungsspielräume oder Einschränkungstrukturen für ganze Bündel situativer Kontexte. Die oben angeführten familialen, freundschaftlichen oder nachbarschaftlichen Kontexte, in denen sich Handeln, Verhalten und die Bildung komplexer Fertigkeiten entfalten, werden hier in größeren zeitlichen Maßstäben geformt und verändert.

So führen auch wissenschaftlich-technologische und daran anknüpfend ökonomische Veränderungen zur Unterminierung langfristig traditionell wirksamer Strukturen situativer Kontexte selbst. Beispielsweise wird die traditionelle sozial- situative Ordnung räumlicher Lokalität von der durchgängigen, prinzipiell räumlich ungebundenen Mediennutzung aufgebrochen. Das Restaurant beispielsweise, traditionell ein Ort persönlicher Face-to-Face-Interaktion und des leiblichen und sozialen Wohlbefindens, wird über die Möglichkeit der Handynutzung unversehens zugleich zum Ort einer geschäftlichen Sitzung. Die potentielle Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Personen über jede örtliche Begrenzung hinaus führt so systematisch zu einer Einebnung der sozialen Differenzierungen von traditionellen, oft über Jahrhunderte gewachsenen Lokalitätsstrukturen des alltäglichen Raums (Agre 2001).

Mit dieser fünften Ebene liefert die hier vorgeschlagene Systematik alle wesentlichen Dimensionen, die eine Analyse menschlicher Fertigkeiten und die Frage nach den Grundlagen einer umfassenden neuen Lernkultur u. E. in den Blick nehmen muss. "Lebenslanges Lernen" wird nur dann als ein gesamtgesellschaftliches Projekt erfolgreich sein, wenn die Bestandteile und die wechselseitigen Bedingungsverhältnisse der im Modell unterschiedenen Ebenen verstanden und die sozialen, wirtschaftlichen und institutionellen Gestaltungen daran ausgerichtet werden.

Literatur

Agre, P.: Changing Places: Contexts of Awareness. In: Human-Computer Interaction, 16/2001, S. 177-192

Anderson, J.: Learning and Memory. An Integrated Approach. New York 1995

Bandura, A.: Social Foundations of Thought and Action. New Jersey 1986

Bandura, A.: Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York 1997

Bratman, M.: The Faces of Intention. Selected Essays on Intention and Agency. New York 1999

Carpenter, M.; Call, M.; Tomasello, M.: Understanding "Prior Intentions" Enables Two-Year-Olds to Imitatively Learn a Complex Task. In: Child Development 73/2002, S. 1431-1441

Cedefop (Hrsg.): Memorandum on Lifelong Learning (SEC 2000, 1832, 30. October 2000, Brussels), Cedefop, Draft October 2001. Veröffentlicht in Cedefop Panorama Series 2002

French, J. A.; Kamil, A.; Leger, D.: Evolutionary Psychology and Motivation. Nebraska 2001

Gigerenzer, G.: The Adaptive Toolbox. In: French, J. A.; Kamil, A.; Leger, D. (Hrsg.): Evolutionary Psychology and Motivation. Nebraska 2001, S. 113-145

Mandler, G.: Consciousness Recovered. Philadelphia 2002

Markman, A.; Gentner, D.: Thinking. In: Annual Review of Psychology 52/2001, S. 223-247

Reber, A.: Implicit Learning and Tacit Knowledge. New York 1993

Rosenbaum, D. u. a.: Acquisition of Intellectual and Perceptual-Motor Skills. In: Annual Review of Psychology 52/2001, S. 453-470

Searle, J.: The Construction of Social Reality. New York 1995

Slowman, S.: The Empirical Case for Two Systems of Reasoning. In: Psychological Bulletin, 119/1996, S. 3-22

Das C-Master Programm

Lernen auf den Kopf gestellt

Yvonne Salazar

Neue Anforderungen an die Kompetenzentwicklung

Die Anforderung, der sich heutzutage viele Organisationen stellen müssen, besteht darin, hohe Innovationsraten bei gleichzeitig hoher Produktivität zu realisieren. Unternehmen sind einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt und müssen flexibel auf die Dynamik der Märkte reagieren, Strategien gezielt erarbeiten und erfolgreich umsetzen können. “Diese Veränderungen und die damit verbundene höhere Komplexität der Arbeitsaufgaben stellen hohe Anforderungen an die Lern- und Innovationspotentiale der Mitarbeiter und Führungskräfte. Sie müssen lernen, sich in permanenten und lebenslangen sowie zieloffenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen offen und flexibel auf neue Situationen und veränderte Arbeitsinhalte einzustellen, um Beschäftigungsfähigkeit und Unternehmenserfolg zu sichern”. (Borutta/Münchhausen/Wittwer 2002, S. 1)

In der Begrifflichkeit des Gruppentherapeuten und Soziometrikers Moreno¹ könnte man sagen, dass diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse vom Einzelnen und von Gruppen in zunehmendem Maße Spontaneität, also das Entwickeln neuer, passender Antworten auf neue Herausforderungen verlangen. Dabei muss “das Maß an Spontaneität, das ein Mensch aufbringen muss, um dem Wandel gewachsen zu sein, mit dem Maß an Wandel selbst proportional steigen” (Moreno 1989, S. 86).

Für die Entwicklung dieser Qualitäten ist die bloße Aneignung von Wissen nicht mehr ausreichend. Mehr Wissen muss nicht nur in kürzerer Zeit erworben, sondern vor allem wertschöpfend in der betrieblichen Praxis angewandt werden. Es geht um den Erwerb von Veränderungskompetenz, die für das Unternehmen und den Einzelnen nutzbringend einsetzbar ist. Berufliche Weiterbildung kann sich deshalb weniger denn je auf die nüchterne Sachlichkeit eines beruflichen Qualifikationslernens reduzieren und mit den klassischen Formen der Lernorganisation antworten.

Dennoch glaubt man sich in den meisten Seminarräumen in das tiefste Mittelalter versetzt, als nur der des Lesens Mächtige im Besitz des Wissens und damit im Besitz der Macht war. Immer noch verstehen sich Lehrende², Dozen-

ten, Trainer oder Kursleiter als alleinige Herren des Geschehens, von deren Eingaben und Steuerung es letztlich abhängt, ob und inwieweit erfolgreich gelernt werden kann.

Wissen ist heute als Ressource unbegrenzt verfügbar. Spektakuläres Beispiel ist das OpenCourseWare Pilotprojekt des MIT (Massachusetts Institute of Technology, USA), das am 30. 09. 2002 die Lehr-Lernmaterialien seiner Studiengänge online und kostenlos zur Verfügung stellte, mit dem Ziel, Bildung zu fördern und aller Welt Zugang zu seinen akademischen Materialien zu ermöglichen. Wissen zu erhalten, ist heute nicht das Problem, sondern seine Anwendung und die Verknüpfung mit der eigenen betrieblichen oder persönlichen Erfahrung und Aufgaben.

Spätestens seit den neusten Erkenntnissen der biologischen und neurophysiologischen Forschung wissen wir, dass Realität ein selbstreferentielles kognitives System ist. Es gibt keine objektiv "richtigen" Tatsachen, sondern nur interpretierte, reflektierte Wahrnehmungen. Unsere wahrgenommene Welt ist eine Konstruktion. "Zwar besteht zwischen uns, unseren Mitmenschen und unserer Umwelt eine 'strukturelle Koppelung', denn sonst wären wir gar nicht lebensfähig, aber prinzipiell bleibt uns die äußere Welt 'kognitiv unzugänglich'" (Siebert 1996, S. 17).

Wir nehmen nur wahr, was für uns wahr ist. Vereinfacht gesagt: Wir nehmen die Wirklichkeit so wahr, dass sie in unsere "Deutungsmuster" passt, die lebensgeschichtlich und sozial geprägt sind (vgl. Arnold 1997, S. 32 f.). Der chilenische Biologe und Neurologe Varela beschreibt als eine Kernthese seiner Kognitionstheorie, "daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind" (Varela 1990, S. 110). Daraus folgt seiner Meinung nach, "daß ... Kognition nicht darin besteht, daß diese mithilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern daß sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzig geforderte Bedingung die ist, daß sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht" (Varela 1990, S. 110).

Der Konstruktivismus bestätigt für die Didaktik vor allem die Subjektorientierung von Bildungsarbeit und Lernen als einen "selbstreferentiellen, rückbezüglichen Prozeß." "Gelernt wird nicht, was einem 'gesagt' wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird". (Siebert 1996, S. 19)

Sich Wissen konstruktiv anzueignen, erfordert Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden. "Lernende Erwachsene sind relativ autopoietische³ Systeme. Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar. Dennoch wünschen sie eine Unterstützung ihrer Lernbemühungen durch fachlich und methodisch kompetente und verständnisvolle Lehrkräfte." (Siebert 1994, S. 76)

Die Seminararbeit muss folglich geprägt sein durch Lernformen, die den Teilnehmer in den Mittelpunkt stellen. Die Seminarleitung muss Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung ermöglichen. Ziel sollte es sein, die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit der Teilnehmer zu fördern, damit diese sich Wissen konstruktiv aneignen können.

Die Zurücknahme der eigenen Steuerungszuständigkeit erfordert von den Kursmoderatoren ein hohes Maß an Risikobereitschaft, da sowohl die Ungewissheit des Lernprozesses als auch die eingeschränkte Steuerbarkeit der Lerninhalte ein Risiko für die Akzeptanz des Seminars und der eigenen Person darstellen. Gerade in einem betrieblichen Umfeld, in dem die Teilnehmerzufriedenheit immer noch ein wichtiges Messkriterium darstellt, ist die Abgabe von Kontrolle mit hohen Anforderungen an die Person in der Moderation verbunden.

Vom “Push” zum “Pull” im C-Master Programm

Mit dem C-Master Programm⁴ für Business Management und Technologie der Festo AG & Co. KG (kurz: C-Master Programm) wurde eine Methode der Kompetenzentwicklung geschaffen, die den aktiven, selbst gesteuerten Wissenserwerb durch die Teilnehmer (“pull” von Wissen) gegenüber der traditionellen, fremdgesteuerten Vermittlung von Wissen durch den Lehrenden (“push” von Wissen) zum Kern hat. Im Unterschied zu klassischen Konzepten des Unterrichts werden die Inhalte an konkreten Themen und Aufgabenstellungen des eigenen Arbeitsumfelds, den so genannten C-Cases erarbeitet und nicht als standardisiertes Curriculum vorgegeben.

Lernen “on demand”

Das C-Master Programm gliedert sich in Module. Das Lernen wird innerhalb der inhaltlichen Leitplanken des jeweiligen Moduls durch die betriebliche Aufgabenstellung anwendungsbezogen strukturiert (application driven). Die Teilnehmer erarbeiten selbstgesteuert die für ihre Aufgabenstellung notwendigen Wissensinhalte und Werkzeuge, beschaffen sich die notwendigen Daten aus dem betrieblichen Umfeld und setzen sie in einem konkreten Projektplan um.

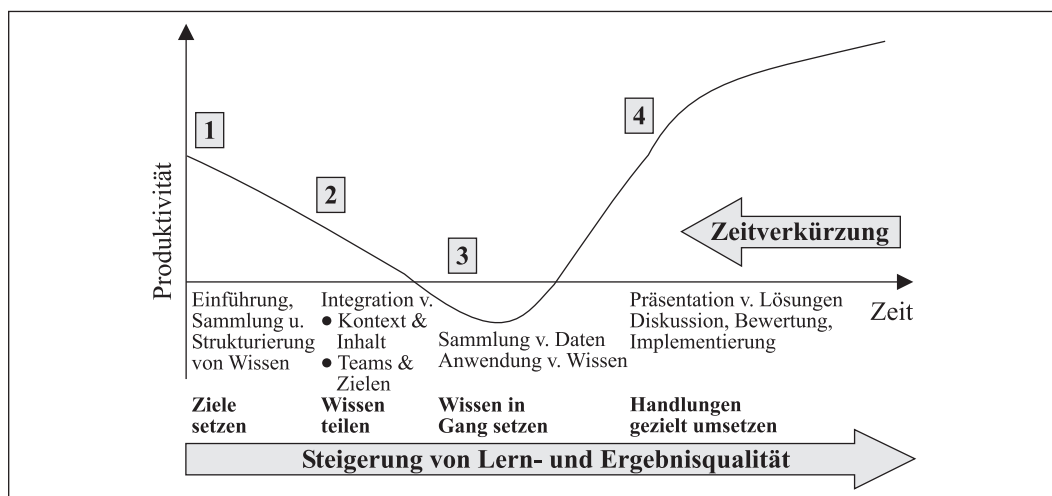
Die Aufgabe der Wissensvermittlung wird dabei von der Moderation des Lernprozesses getrennt: Ausgewiesene Experten aus einem Netzwerk namhafter Unternehmen teilen ihr Wissen aus der betrieblichen Praxis mit den Teilnehmern. Die Moderation hingegen übernimmt ein Facilitator, der die

Teilnehmer durch den Lernprozess führt. Experte und Facilitator coachen gemeinsam die Teams und unterstützen sie bei der Integration des neu erworbenen Wissens in das jeweilige Arbeitsumfeld. Der methodische Ansatz erlaubt es den Teilnehmern, Wissensinhalte und Anwendungskontext (betriebliches Umfeld) direkt miteinander zu verbinden und auf diese Weise schon während des Lernprozesses neu erworbenes Wissen konstruktiv umzusetzen und sofort in die eigene Praxis zu integrieren. Die “Kluft” zwischen Lernen und Tun wird aufgehoben. Mit dieser Methode und den bewusst heterogen zusammengestellten Teams aus unterschiedlichen Branchen und Unternehmenskulturen werden kreative Lösungen mit hohem Praxisnutzen hervorgebracht.

Die C-Master Produktivitätskurve – Learning and Doing

Abbildung 1

C-Master Produktivitätskurve



Der zeitliche Ablauf der Module gliedert sich in die folgenden vier Phasen (vgl. Abbildung 1):

- Phase 1:* Auswahl der C-Cases und Teambildung, fachliche Einführung, Erarbeitung von Definitionen und Klärung der Zusammenhänge (Präsenzzeit)
- Phase 2:* Teilen von Wissen und Erfahrungen mit dem Experten und anderen Teilnehmern, Strukturierung der Teamarbeit (Präsenzzeit)
- Phase 3:* Sammlung von Daten und Bearbeitung der C-Cases in selbst gesteuerten Teams, Coaching durch den Experten/die Expertin
- Phase 4:* Präsentation der Arbeitsergebnisse in praxisnahem Umfeld, Selbstreflexion durch die Teilnehmer(innen) und Evaluation durch den Experten (Präsenzzeit)

Die C-Master Module werden berufsbegleitend durchgeführt. Jedes Modul erstreckt sich in der Regel über vier Wochen und umfasst zweimal ca. sechs Stunden Präsenzzeit, ca. 20 bis 25 Stunden selbst gesteuerte Teamarbeit und ca. acht Stunden Selbststudium. Die C-Master Produktivitätskurve (siehe Abbildung 1) zeigt prinzipiell denselben Verlauf wie jede Lernkurve. Während jedoch traditionelle Lehrveranstaltungen schon im Bereich der Abschnitte 2 – 3 meist mit einer Prüfung über die Reproduzierbarkeit der Inhalte enden, begleitet die C-Master Methode die Teilnehmer bis weit in den Abschnitt 4 hinein.

Ziel des C-Master Programms ist nicht, vorrangig neues Wissen zu generieren, sondern Wissen in neue betriebliche Zusammenhänge zu stellen und produktivitätssteigernd umzusetzen. Das C-Master Programm zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass es nicht als Weiterbildungsprogramm entwickelt wurde, sondern als eine andere Form von Wissensmanagement. Es hat gegenüber traditionellen Ansätzen nicht nur einen veränderten Fokus, sondern vor allem einen deutlich höheren Stellenwert in der Unternehmensstrategie. Wissensmanagement wird als integraler Bestandteil der C-Master Methode verstanden, mit der bessere und wertvollere Ergebnisse in kürzerer Zeit und mit geringeren Kosten erreicht werden als mit traditionellen Seminar- und Trainingsansätzen.

Die Inhalte sind klassisch

Das C-MBA Paket⁵ bildete die erste Stufe in der Entwicklung des C-Master Programms. Weitere Module für unterschiedliche Zielgruppen und inhaltliche Bereiche sind in Vorbereitung. Der Transfer des Ansatzes auf Inhalte der industriellen Produktion wird im Rahmen des Projektschwerpunkts “Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen im Prozess der Arbeit” vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

In zehn Modulen behandelt der C-MBA die Kernthemen eines Masters of Business Administration und deckt somit die Anforderungen an die klassischen Bereiche der Unternehmensführung ab. (Vgl. Abbildung 2, S. 152)

Aufgrund von Kooperationsvereinbarungen mit internationalen Hochschulen können die Teilnehmer nach Absolvierung des C-Master Programms an einer der Partnerhochschulen in stark verkürzter Zeit einen international anerkannten MBA erwerben.

Die Module C-MBA können je nach persönlicher Situation und betrieblichem Bedarf von einem bis auf maximal drei Jahre verteilt werden.

Abbildung 2

Die C-MBA Module



Zielgruppen

Das C-Master Programm richtet sich an firmeninterne und externe Zielgruppen folgender Herkunft:

- Fachkräfte mit Projekt- oder Gruppenverantwortung aus allen Funktionsbereichen
- Vertriebs- und Marketingmitarbeiter in beratender und Dienstleistungsfunktion
- mittleres Management aus allen Funktionsbereichen
- zukünftige Führungskräfte (Potenzialentwicklungsprogramme)
- Beteiligte und Betroffene von OE-Maßnahmen.

Internationale Präsenz

Zur weiteren Verbreitung und somit auch als Partizipationsmöglichkeit für kleinere Unternehmen und Unternehmenseinheiten wird das C-Master Programm an insgesamt zehn Standorten in Europa und China in einer Art Franchise-System "vertrieben" bzw. multipliziert. Als Durchführende treten Kooperationspartner auf, z. B. die C. R. Poensgen-Stiftung der Deutschen Gesellschaft für Personalführung DGFP, das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft BBW, die Huatai Food Company oder das IVT (Institute for Vocational Training) des Suzhou Industrial Park in China. Kooperationen an weiteren Standorten in China, Europa und den USA sind im Aufbau. Die Teilnehmer können so durch die Belegung von Modulen an verschiedenen Centern von der Vielfalt unterschiedlicher regionaler und industrieller Kulturen profitieren.

Bisherige Erfahrungen

Das C-Master Programm wurde Ende der 90er Jahre von Dr. Hermann Klinger, dem Leiter des Festo C-Master Network, konzipiert und erprobt. Seit 2001 wird es in der jetzigen ausgereiften Form durchgeführt. Bisher haben ca. 70 Teilnehmer in Deutschland und China das Programm abgeschlossen. Seit Einführung des C-Master Programms hat erst ein Teilnehmer die Maßnahme vorzeitig abgebrochen. Die Selbstorganisation der Prozesse durch die Teilnehmer und die Nähe zum eigenen Arbeitsumfeld garantieren die notwendige Selbstmotivation, um über ein Jahr lang ca. 40 Stunden monatlich zusätzlich zum beruflichen Arbeitspensum für den C-Master aufzubringen. Die Arbeit in abteilungs- und firmenübergreifenden Teams unterstützt zudem die Überwindung von sprach- und kulturbedingten Lern- und Entwicklungsblockaden.

Die aufgebauten Netzwerke von Teilnehmern und Experten bleiben auch nach Abschluss des Programms erhalten. Es entwickelt sich die für Wissensmanagement und lebenslanges Lernen notwendige Kultur des Teilens von Wissen über Unternehmens- und Sprachgrenzen und sogar über Kontinente hinweg.

Resümierend lässt sich sagen: Das C-Master Programm hat das Lernen nicht auf den Kopf, sondern wieder auf seine Füße gestellt.

Anmerkungen

- ¹ Jakob Levy Moreno, * 18. 5. 1889 Bukarest (RO), † 14. 5. 1974 Beacon (USA). Lyriker, Dramatiker und Psychotherapeut. Er entwickelte ein radikal neues gruppentherapeutisches Theaterkonzept, war Leiter einer Klinik in Beacon, Professor in New York und Präsident des von ihm gegründeten "World Center for Psychodrama, Sociometry and Group Psychotherapy". Er gilt als Vater der Soziometrie.
- ² Um das Lesen zu erleichtern, verwenden wir bei Personen durchgängig die männliche Form. Natürlich sind aber weibliche Lehrende, Teilnehmerinnen, Expertinnen etc. immer eingeschlossen.
- ³ "Autopoiesis" ist ein Schlüsselbegriff der chilenischen Biologen Varela und Maturana. "Ein autopoietisches System ist nach (ihrer) Theorie ein System, das zirkulär die Komponenten produziert, aus denen es besteht, das sich also über die Herstellung seiner Bestandteile selbst herstellt und erhält". (Roth 1996, S. 258)

- ⁴ “C” steht für Certified by application. Die Messlatte für den Erfolg des C-Masters ist die betriebliche Anwendung.
- ⁵ MBA = Master of Business Administration

Literatur

Arnold, R.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1997

Borutta, A.; Münchhausen, G.; Wittwer, W.: Individuelle Kompetenz als Stabilisierungsfaktor bei Veränderungsprozessen – Neue Lernkonzepte in KMU's. Vortragsmanuskript vom 18.04.2002

Moreno, J. L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama: Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart; New York 1989

Roth, G.: Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main 1996

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996

Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/Main 1994

Varela, F. J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/Main 1990

Organisationale Kompetenz und Lernen

Georg Schreyögg, Martina Kliesch

Einleitung

Kompetenz wird klassischerweise als eine planvoll erwerbbarer Fähigkeit begriffen, die es systematisch zu entwickeln gilt. Als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Kompetenzen gilt dabei regelmäßig die Individualebene. Im Rahmen des Bildungs- und Personalwesens wird entsprechend nach Mitteln und Wegen der bedarfsgerechten Erfassung, Bewertung und Entwicklung individueller Kompetenzen gesucht (vgl. Becker 1999).

In jüngster Zeit wird immer häufiger auf die Kompetenz von Unternehmen verwiesen. Damit rückt ein neues kollektives Konzept in den Vordergrund der Betrachtung: die Organisationale Kompetenz. Das Konzept Organisationaler Kompetenz wurde im Wesentlichen im Kontext des strategischen Managements entwickelt und ist theoretisch eng verbunden mit dem ressourcenbasierten Ansatz, der Kompetenz als strategische Ressource betrachtet. Die grundlegende Annahme dieses Ansatzes zeichnet sich dadurch aus, dass " ... Unternehmen als Bündel, ... oder als Portfolios materieller und immaterieller Ressourcen ... "angesehen werden (vgl. Bamberger/Wrona 1995). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den schwer bzw. unvollständig imitierbaren Ressourcen, die aufgrund ihres komplexen, teilweise impliziten und gewachsenen Charakters besonders nachhaltige Vorteile im Wettbewerb versprechen (vgl. Barney 1991). Für Organisationale Kompetenz werden derartige Spezifika in besonderem Maße reklamiert (vgl. Dierickx/Cool 1989).

Die historischen Wurzeln dieser Sichtweise reichen zurück in die fünfziger Jahre; schon damals prägte Selznick den Begriff der "distinctive competencies", um damit unternehmensspezifische Fähigkeitspotentiale zu beschreiben (vgl. Selznick 1957). Learned u. a. formulieren 1969: " ... the real key to a company's success or even to its future development lies in its ability to find and create a competence that is truly distinctive." Das Interesse der neuen betriebswirtschaftlichen Forschung gilt entsprechend der Frage, wie sich Organisationale Kompetenz entwickelt oder weshalb sie sich nicht entwickeln kann. Bevor auf diese Problematik eingegangen wird, soll zunächst aufgezeigt werden, was unter Organisationaler Kompetenz im Einzelnen zu verstehen ist.

Organisationale Kompetenz

Während der von Prahalad/Hamel (1990) entwickelte und in den 90er Jahren populär gewordene Kernkompetenzansatz den Fokus auf die bewusste/geplante Entwicklung einer dominierenden, vom Markt honorierten Kompetenz – wie z. B. der Miniaturisierung von Sony oder der Motorkompetenz von Honda – legt und sich auf deren organisationsweite Diffusion und Entwicklung konzentriert, stellt Organisationale Kompetenz grundsätzlich auf den Aspekt spezifischer organisationaler Fähigkeit ab und damit auf eine weitere Perspektive (vgl. Dosi/Nelson/Winter 2000). Etwas konkreter lässt sich Organisationale Kompetenz als firmenspezifische Art der Verknüpfung von Routinen, Wissen und Fähigkeiten (Koordinationsaspekt) verstehen; von Organisationaler Kompetenz wird angenommen, dass sie die Grundlage bildet für die Entwicklung von erfolgreichen und innovativen Produkten und Prozessen.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Veränderungsdynamik der Umwelt entsteht zusätzlich das Problem, dass vorhandene Kompetenzen im Unternehmen immer schneller veralten können. Als Antwort darauf ergibt sich die Notwendigkeit einer dynamischen (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen. Unter dem Begriff der Dynamischen Kompetenz wird entsprechend die Verknüpfung organisationaler Routinen und Prozesse (implizite und explizite) verstanden, so dass sich kontinuierlich neue Ressourcen-Kombinationen entwickeln können (vgl. Teece u. a. 1997). Es geht dabei sowohl um die Fähigkeit der kontinuierlichen Akquisition als auch der Trennung sowie der Re-Integration und Rekombination von Ressourcen (vgl. Eisenhardt/Martin 2000; Grant 1996; Pisano 1994). Die Entwicklung und Etablierung organisationaler Kompetenz wird dementsprechend nicht mehr so sehr als statisches Ergebnis, sondern als kumulativer Entwicklungsprozess verstanden (vgl. Montealegre 2002).

Die mit Organisationaler Kompetenz einhergehende Entwicklungs- und damit implizit auch Veränderungsanforderung beinhaltet zugleich, dass die Organisation ihre Ressourcen- bzw. Kompetenzbasis quantitativ oder qualitativ verändern kann.

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive stellt sich damit zum einen die Frage, wie eine solche Ressourcenbasis überhaupt zustande kommt, und zum anderen, wie sie verändert werden kann.

Organisationale Kompetenz und Selektivität

Mit der ressourcenbasierten Sichtweise wird zunächst einmal eine Innenperspektive eingenommen, die implizit das Vorhandensein von Ressourcen voraussetzt. Offen bleibt die Frage, aufgrund welcher Mechanismen Ressourcen überhaupt Teil der Kompetenzbasis werden oder eben nicht. Systemtheoretische Überlegungen können helfen, diese Frage genauer zu beantworten.

Organisationen als soziale Systeme konstituieren sich als Differenz zur Umwelt. Die Überlegung ist, dass sich die (strategisch zu bearbeitende) Umwelt durch ein Höchstmaß an Komplexität kennzeichnet, welches die Organisation durch Selektionsvorgänge auf ein erlebbares und handhabbares Format reduziert. Eine Organisation reduziert die Komplexität aus dieser Perspektive – vereinfacht gesprochen – dadurch, dass sie die wahrgenommene objektive Umwelt nach ihren Vorstellungen von der Wirklichkeit in eine subjektive Situation umwandelt (vgl. Luhmann 1973). Diese Selektivität muss intern abgesichert und ausdifferenziert werden, wobei die hierzu einsetzbaren Mechanismen (z. B. Strukturen oder Pläne) ihrerseits wieder selektiv sind (vgl. Luhmann 1984). In diesem Sinne ist auch Kompetenz ein grundsätzlich selektives Konstrukt. Nicht alle Ressourcen und Prozesse sind für die Herausbildung verantwortlich, sondern nur ganz spezielle. Die Selektion geschieht nach bestimmten Leitdifferenzen, die die Bildung von bestimmten Kompetenzen ermöglicht und von anderen eben nicht. Dementsprechend werden auch nur jeweils bestimmte Verknüpfungen ermöglicht.

Folgt man nun der Idee des dynamisierten Kompetenzkonstrukts und versteht unter Organisationaler Kompetenz diejenigen Prozesse, durch die die kontinuierliche Akquisition, Trennung, Integration und Rekombination vorteilhafter Ressourcen ermöglicht wird, so ist im Lichte des Vorhergesagten klar, dass diese zwar selektiver Natur sind, aber enttäuschungsoffen und lernbereit ausgelegt sein müssen. Die tatsächliche Nutzung dieser Lernbereitschaft manifestiert sich in Lernprozessen. Das entscheidende Element des Lernens ist dabei, dass Organisationen – trotz der grundsätzlichen Selektivität – neu- oder andersartige Einsichten entwickeln, die zu einer Veränderung oder Weiterentwicklung Organisationaler Kompetenz führen können. Es wird an dieser Stelle deutlich, dass für die Bildung von Kompetenzen dem Konzept des organisationalen Lernens eine zentrale Bedeutung zukommt (vgl. Liedtka 1996; Helfat/Raubitschek 2000).

Die lernende Organisation als Grundlage der kompetenten Organisation

Organisationales Lernen

Oben war deutlich geworden, dass Organisationale Kompetenzen und die auf ihnen beruhenden Ressourcen-Kombinationen in dynamischen Umwelten nicht stabil sein können, sondern kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen. Die erfolgreiche Konfiguration der Ressourcenbasis der Organisation ist dementsprechend als in ständiger Bewegung befindlich zu denken.

In Erweiterung des allgemeinen Sprachgebrauchs und des psychologischen Verständnisses von individuellem Lernen umschließt im betriebswirtschaftlichen Kontext Lernen auch das kollektive organisationale Lernen. Zwar sind Individuen die Agenten, durch die gelernt wird, dennoch können Systeme eine eigene Dynamik prägen, nach der gelernt wird. Organisationen kann man aus dieser Perspektive als Wissensbasis auffassen, die über Lernprozesse neues Wissen akquirieren und dadurch ihre Wissensbasis in einem permanenten Prozess restrukturieren. Diese Idee des organisationalen Lernens ist – auf das Lernergebnis – das Wissen – ausgerichtet. Für den hier relevanten Zusammenhang stellt sich damit die Frage, wie die Konstrukte Kompetenz und Wissen verknüpft werden können.

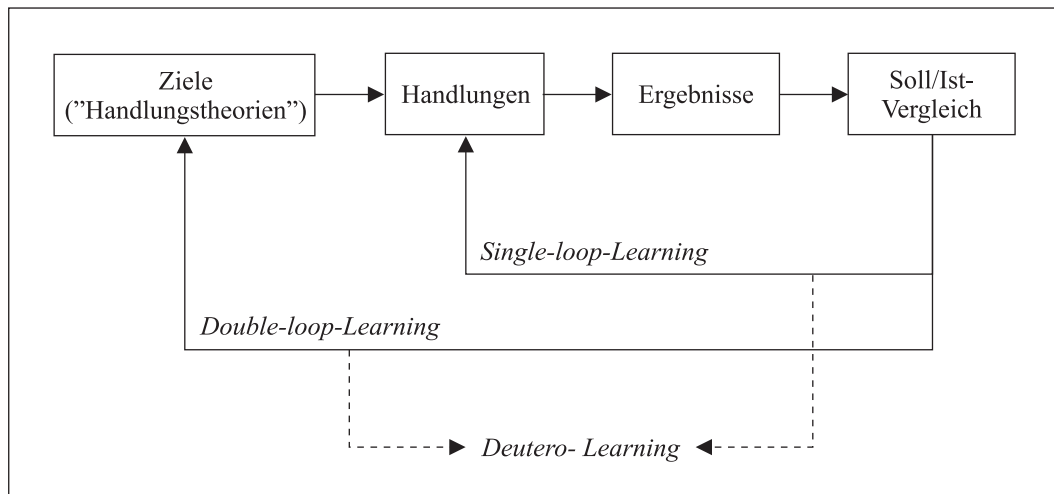
Lernebenen und Organisationale Kompetenz

Zuallererst sind die verschiedenen Lernebenen in einer Organisation zu unterscheiden. Hier hat sich die von Argyris/Schön (1978) getroffene Unterscheidung zwischen den Ebenen “Single-loop-”, “Double-loop-” und “Deutero-Learning” – letzteres ist eine Art Metaebene des Lernens – durchgesetzt. Diese Lernebenen setzen an so genannte organisationale Handlungstheorien an, die die Umsetzung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissens Elemente leiten. Argyris/Schön (1996) unterscheiden zwei Formen von Handlungstheorien: “Theories in Use” und “Espoused Theories”. “Espoused Theories” sind Handlungstheorien, die Organisationsmitglieder explizit für die Begründung ihres Handelns verwenden. Man könnte sie als offiziell vereinbarte Handlungsmuster begreifen, wie z. B. Unternehmensleitlinien oder Organigramme. Die organisationalen “Theories in Use” sind dagegen meist implizite und nicht reflektierte handlungsleitende Prinzipien für Organisationsmitglieder, welche im Zuge von organisationalen Sozialisationsprozessen erlernt und weitervermittelt werden. Sie stellen einen Komplex von Normen, Prozessen, Routinen und Annahmen dar, an denen sich das individuelle Verhalten tatsächlich ausrichtet. Überprüft man diese Konzeption auf die Kom-

petenzbildung, so stellen sich Kompetenzen als eine Mischung aus “expliziten” und “impliziten” Theorien dar.

Abbildung

Die Lernebenen nach Argyris/Schön



Quelle: In Anlehnung an Argyris, C.: On Organizational Learning. Oxford 1999, S. 68

Dieses Spannungsverhältnis kann, wie im Folgenden gezeigt wird, auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und entsprechend auch das Ausmaß der Entwicklung Organisationaler Kompetenz bestimmen.

“Single-loop-Learning”

Im Zuge von “Single-loop-Learning” reagiert eine Organisation auf Veränderungen lediglich mit inkrementellen Verhaltensanpassungen. Man könnte diese Form des Lernens auch als Anpassungslernen beschreiben. Die handlungsleitenden Theorien werden zwar im Hinblick auf bestimmte Verfahrensweisen verändert, ohne jedoch die dahinter liegende Grundorientierung zu hinterfragen. Man könnte auch davon sprechen, dass hier operative Anpassungen vorgenommen werden (vgl. Schreyögg 2000).

Übertragen auf Organisationale Kompetenz müsste “Single-loop-Learning” dann im Ergebnis die inkrementelle Veränderung bzw. Anpassung der routinen- und prozessbasierten Verknüpfungen von Ressourcen (zu entsprechenden Produkten und Prozessen) bedeuten. Ein Beispiel wäre Sonys kontinuierliche Weiterentwicklung von Walk- oder Discman, ohne dabei jedoch die Kompetenz selbst zu hinterfragen. Die Entwicklung der neuen Modelle basiert auf inkrementellen Verbesserungen des zugrunde liegenden Wissens (Ressource!) über Technologien und Design (vgl. Helfat/Raubitschek 2000). Voraussetzung für derartige Veränderungen ist, dass die Organisation die Kommunikation und Aufnahme von Feedback zulässt. Entsprechend basiert

organisationale Kompetenz in diesem Rahmen auf erfahrungsoffenen Prozessen. Sofern die organisationalen Prozesse diskrepantes Feedback abwehren, ist die inkrementelle Entwicklung Organisationaler Kompetenz blockiert.

“Double-loop-Learning”

Im Rahmen des “Double-loop-Learning” erfolgt im Unterschied zum Anpassungslernen eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Führungsgrößen, d. h. den handlungsleitenden Theorien. Sie werden einer kritischen Reflexion unterzogen und können sich entsprechend verändern (vgl. Argyris/Schön 1996). Der Auslöser für solche Lernprozesse ist das Erkennen einer Situation (z. B. sinkende Marktanteile), in der die organisationalen Grundüberzeugungen die Ursache für Probleme darstellen und eine Modifikation oder Substitution selbiger als erforderlich angesehen wird. Diese Prozesse sind tiefgreifender als das “Single-loop-Learning”, da die für relevant erklärten Ziele und die damit einhergehenden Orientierungen reformuliert werden.

Für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz bedeutet dies, dass vorher nicht mögliche oder zugelassene Ressourcen-Kombinationen (Produkte) entstehen. Ein Beispiel hierfür ist die revolutionäre Entwicklung der AE-1 Kamera von Canon, die aus der völlig neuen Kombination von langjährig entwickeltem kameraspezifischem Know-how (Feinmechanik) mit taschenrechnerspezifischem Know-how (Miniaturisierung) hervorging (vgl. Canon Inc. 2000; Helfat/Raubitschek 2000).

Die bisher erfolgreichen Kompetenzen werden selbstkritisch hinterfragt und somit veränderbar. Voraussetzung für das “Double-loop-Learning” ist das Zulassen und Vorhandensein ungewöhnlicher Perspektiven in Hinblick auf Problemursachen und/oder mögliche Neuorientierungen. Es wird in diesem Zusammenhang häufig die Fähigkeit des “Verlernens” bestehender Orientierungen als Voraussetzung angesehen (vgl. Hedberg 1981). Bezogen auf Organisationale Kompetenz, oben beschrieben als die Fähigkeit der kontinuierlichen Trennung und Rekombination von Ressourcen, ist aus dieser Perspektive “Verlernen” eine elementare Voraussetzung, setzt die Trennung und damit auch Rekombination von Ressourcen Verlernen doch implizit voraus.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ermöglichung neuer Ressourcen-Kombinationen, d. h. neuer Organisationaler Kompetenz, ohne “Double-loop-Learning” nicht vorstellbar ist.

“Deutero-Learning”

Das “Deutero-Learning” ist die dritte Ebene des Lernens. In Anlehnung an Bateson ist der Lernprozess selbst Objekt des Lernens (vgl. Bateson 1972). Das kontinuierliche “Lernen zu lernen” steht im Mittelpunkt und damit die Verbesserung der vorher besprochenen Lernebenen. Im Deutero-Lernen werden Lernkontexte reflektiert und Lernverhalten sowie Lernerfolge und -misserfolge diagnostiziert. Aus diesem Grund wird diese Ebene auch als Metaebene des organisationalen Lernens begriffen (vgl. die Abbildung, S. 159). Deutero-Lernen setzt voraus, dass sich Systeme ihre Lernprozesse fortlaufend selbst beschreiben und kritisch reflektieren. Kontinuierliches Lernen und Verlernen stehen explizit im Zentrum des gelebten Wertesystems dieser Systeme (vgl. Peters/Waterman 1991). So gesehen ist “Deutero-Learning” als Garant für die kontinuierliche Entwicklung Organisationaler Kompetenz anzusehen.

Fazit und Ausblick

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die Entwicklung Organisationaler Kompetenz grundsätzlich im Kontext organisationalen Lernens zu sehen ist. Lernen wird vor dem Hintergrund einer dynamischeren Umwelt und damit der potenziellen Veralterung vorhandener Kompetenzen zu einer zwingenden Voraussetzung. Nur über das kollektive Lernen wird es möglich, bestehende Kompetenzen (organisationale Routinen und Prozesse der Verknüpfung) kontinuierlich weiterzuentwickeln (“Single-loop-Learning”) oder neu zu formen (“Double-loop-Learning”). Ein Meta-Lernprozess ist zusätzlich als sensibles Radarsystem einzurichten, das frühzeitig auf Schwächen, Blockaden oder Deformierungen im Lernprozess und damit in der Fortentwicklung und Neuformung Organisationaler Kompetenz hinweist.

Es wird somit deutlich, dass Kompetenzentwicklung, Wissenserwerb und Lernprozesse auf der organisationalen Ebene eng miteinander verknüpft sind.

Als offene Frage bleibt, wie “dynamisch” Kompetenzen sein können, denn: Ohne eine gewisse Stabilität kann sich im Prinzip auch keine firmenspezifische, schwer imitierbare Kompetenz (strategische Ressource) entwickeln. Die Klärung dieser Frage steht noch aus, und es bedarf insofern an dieser Stelle noch weiterer Forschung.

Literatur

Argyris, C.; Schön, D. A., Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading Mass. 1978

Argyris, C.; Schön, D. A.: Organizational Learning II. Theory, Method and Practice. Reading Mass. 1996

Bamberger, I.; Wrona, T.: Der Ressourcenansatz und seine Bedeutung für die strategische Unternehmensführung. Essen 1995

Barney, J. B.: Firm resources and sustained competitive advantage. In: Journal of Management, 17, 1991, S. 99-120

Bateson, G.: Steps to an ecology of mind. Aylesbury 1972

Becker, M.: Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart 1999

Canon, Inc.: http://www.canon.com/about/history/table_top07.html, 16. Oktober 2002

Dierickx, I.; Cool, K.: Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. In: Management Science 35, S. 1504-1511

Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, G.: Introduction: The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. New York 2000

Eisenhardt, K. M., Martin, J. A.: Dynamic Capabilities: What are they? In: Strategic Management Journal, Special Issue, Vol. 21, 2000, S. 1105-1121

Grant, R. M.: Toward a knowledge-based theory of the firm. In: Strategic Management Journal, Summer Special Issue, Vol. 17, 1996, S.109-122

Hamel, G.; Prahalad, C. K.: Wettlauf um die Zeit. Wien 1995

Hedberg, B.: How organizations learn and unlearn. In: Nystrom, P. C.; Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Vol. 1, Oxford 1981, S. 3-27

Helfat, C. E., Raubitschek, R. S.: Product Sequencing: Co-Evolution of Knowledge, Capabilities and Products. In: Strategic Management Journal, Special Issue, Vol. 21, 2000, S. 961-979

Learned, E. P.; Christensen, C. R.; Andrews, K. R.; Guth, W. D.: Business Policy: Text and Cases. Homewood, Ill. 1969

Liedtka, J. M.: Collaborating across lines of business for competitive advantage. In: Academy of Management Executive, Vol. 10, No. 2, 1996, S. 20-34

Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/Main 1973

Luhmann, N.: Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main 1984

Montealegre, R.: A Process Model of Capability Development: Lessons from the Electronic Commerce Strategy at Bolsa de Valores de Guayaquil. In: Organization Science, Vol. 13, No. 5, 2002, S. 514-531

Peters, T. J.; Waterman, R. H.: Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten Unternehmen lernen kann. München 1991

Pisano, G. P.: Knowledge, integration, and the locus of learning: an empirical analysis of process development. In: Strategic Management Journal, Special Issue, 15, 1994, S. 85-100

Prahalad, C. K.; Hamel, G.: The Core Competence of the Corporation. In: Harvard Business Review, May-June 1990, S. 79-91

Schreyögg, G.: Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden 2000

Selznick, P.: Leadership in Administration. New York 1957

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic Capabilities and Strategic Management. In: Strategic Management Journal, Vol. 18, 1997, S. 509-533

Paradoxien in der Wissensgesellschaft

Ingeborg Schüßler

Einleitung

Unsere heutige Gesellschaft wird vielfach als “Wissensgesellschaft” (Stehr 1994; Stock 1998) bezeichnet, um die derzeitigen sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen auf einen Begriff zu bringen. Allerdings ist die Idee der Wissensgesellschaft nicht neu. Bereits in den 60er Jahren sprach Robert E. Lane von einer “Knowledgeable Society” und auch Amitai Etzioni sowie Daniel Bell haben in den 70er Jahren auf die besondere Rolle des Wissens und wissensbasierter Dienstleistungen postindustrieller Gesellschaften verwiesen. Mit dem Boom der New Economy, die auch traditionelle Industrie- und Dienstleistungsbranchen erfasst hat, hat der Begriff vor allem als “arbeitsmarktdeskriptiver Terminus” (Nolda 2001, S. 108) wieder an Aktualität gewonnen. Wissen hat sich nämlich in den letzten Jahren zu einer unmittelbaren Produktivkraft in der Wirtschaft entwickelt. Das lässt sich daran erkennen, dass für den wirtschaftlichen Erfolg und die Innovationskraft einer Unternehmung der Zugang und die Verarbeitung von Wissen sowie die Gestaltung von Methoden und Techniken zum Umgang mit Information zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die klassischen Produktionsfaktoren Boden, Kapital und Arbeit werden zwar nicht unbedeutend, die entscheidende Dynamik kommt aber durch das Wissen und die Kompetenzen der Beschäftigten zustande. Nach Stehr (1994) stellt sich Wissen als Handlungsressource dar, die Wissenschafts- und Alltagswissen ebenso umschließt wie deklaratives und prozedurales Wissen. Die Weiterentwicklung dieser Kompetenzgrundlagen wird nun für den Einzelnen hoch bedeutsam, da nicht mehr seine Berufsausbildung, Qualifikation oder Firmenzugehörigkeit die Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt garantieren, sondern die Weiterentwicklung seiner individuellen Handlungsressourcen.

Die sich abzeichnende Entwicklung in Richtung einer wissensbasierten Ökonomie und Gesellschaft dürfte durch einen ständigen Wandel und damit verbundene Risiken und Unsicherheiten gekennzeichnet sein. Die Wissensökonomie beschert nämlich nicht nur Wachstum, verbesserte Lebensverhältnisse und hoch qualifizierte Jobs, sondern auch zunehmende Beschäftigungs- und Qualifizierungsrisiken, wie die Entwicklungen in der jüngsten Vergangenheit in der New Economy gezeigt haben (vgl. Atkinson/Court 1999). Es wird “Wissensarbeiter” mit hohen Qualifikationsprofilen und gu-

tem Einkommen geben aber auch Beschäftigte in ungesicherten Arbeitsverhältnissen, die einfache aber vor allem emotional belastende Tätigkeiten in tayloristischen Strukturen mit geringem Verdienst ausüben (z. B. Arbeit in Call-Centers, vgl. Halm 2000). Mit der Frage, wie sich diese Entwicklungen auf das Arbeiten und Lernen der Beschäftigten auswirken und somit letztlich auch die Lernkultur einer Unternehmung prägen, wird sich der folgende Beitrag beschäftigen.

Auswirkungen der Wissensgesellschaft

Wissens- und Kompetenzentwicklung gelten in wirtschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht als zentrale Garanten zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der “Employability” der Beschäftigten. Ein Gedanke, der letztlich auch durch das vom BMBF initiierte Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” (vgl. ABWF) verfolgt wird.

Wenn allerdings Wissen – in Anlehnung an Luhmann (1995) – als “veränderungsbereite” und als wahr geltende aber sozial konstruierte “Realitätsgewissheit” gilt, dann erweist sich unsere heutige Wissensgesellschaft als ein Pool an verschiedenen sozial ausgehandelten Realitätsgewissheiten, die nur in der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft ihre Plausibilität wahren. Dies bedeutet aber auch, dass es keine einheitlichen, von allen geteilten Verbindlichkeiten oder eine Wahrheit an sich gibt. In einer solchen wissensbasierten Gesellschaft zu leben und zu arbeiten, fordert die Individuen in vielerlei Hinsicht heraus: Sie müssen eine stärkere Bereitschaft zur Infragestellung eingelebter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – also die Veränderung ihrer eigenen Realitätsgewissheit – mitbringen, um in den verschiedenen sozialen Zusammenhängen, in denen sie sich bewegen, handlungsfähig zu sein. Dies stellt nicht nur eine *permanente Lernanforderung* dar, sondern setzt auch die Reflexion und Revision eigener Denk- und Handlungsstrukturen voraus. Dieser erhöhte Selbstreflexionsanspruch verweist auch auf eine höhere Selbstverantwortung gegenüber den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und eine *notwendige Selbstorganisation* der eigenen Lebensführung. Der wachsende Anspruch an das eigene Selbst setzt sich auch in der *Notwendigkeit kooperativen Handelns* und *selbst organisierten Lernens* fort. Es verlangt vom Einzelnen, andere Sichtweisen als gleichberechtigte zu akzeptieren und auf einen gerechten Konstruktions- und Aushandlungsprozess zu vertrauen, um überhaupt eine mit anderen geteilte Wirklichkeit zu konstruieren. Zugleich müssen Wissensdefizite selbstständig ausgeglichen und die eigenen Kompetenzen sukzessive weiterentwickelt werden, um die Chancen

gesellschaftlicher und politischer Teilhabe – vor allem aber auch wirtschaftlicher Sicherheit zu wahren.

Die aufgezeigten Ansprüche, die an die Individuen in der Wissensgesellschaft gestellt werden, sind allerdings nicht frei von Friktion und Paradoxien, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Diese Widersprüchlichkeiten und die daraus erwachsenden Lernnotwendigkeiten zu erkennen, wird daher für die Berufs- und Weiterbildung hoch bedeutsam. Es reicht nämlich nicht mehr aus, Qualifizierungsbedarfe zu ermitteln und darauf Maßnahmen abzustellen, sondern es müssen vor allem die für die Wissensgenerierung notwendigen Rahmenbedingungen sowie Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung gestaltet werden, um Menschen zur Kooperation (gemeinsame Wissenskonstruktion), zur Kommunikation (Wissensaustausch) und zur Reflexion (zur Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen) zu befähigen.

Zur Paradoxie der Selbstorganisation

Der Innovationsdruck in den Firmen hat in den letzten Jahren auch zu einer Veränderung der Arbeitsorganisation geführt. Ideen, Problemlösungen und Entwicklungsvorhaben werden in temporären Arbeits- und Projektgruppen, inner- und überbetrieblichen Netzwerken, Task-Forces oder Qualitätszirkeln möglichst zeit- und ressourceneffizient bearbeitet, in externe Abteilungen ausgelagert (Outsourcing) oder von früheren Angestellten übernommen, die allerdings nun häufig als Scheinselbstständige arbeiten. Damit sinken auch Vollzeitstellen, während Teilzeit- und Projektstellen sowie zeitlich befristete Werkverträge zunehmen. Verbunden ist dies mit einer Abkehr von tayloristischen Prinzipien der Rationalisierung von Arbeit und Unternehmen hin zu einer zunehmenden Flexibilisierung, Enthierarchisierung sowie Deregulierung und einer damit verbundenen größeren Selbststeuerung und Selbstkontrolle der Arbeitenden.

Die Auswirkungen dieser Selbststeuerungsmöglichkeiten auf die Beschäftigten wird in der aktuellen Literatur bisher noch uneindeutig diskutiert. Zunächst könnte man annehmen, dass eine vermehrte Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation in der Arbeit Kennzeichen humaner Arbeitsplatzgestaltung sind, denn nach arbeitspsychologischen Konzepten (vgl. Hacker 1978) galt eine Arbeit dann als human, wenn möglichst viele Freiheitsgrade in der Handlungsregulation gegeben waren. Es gibt allerdings eine Reihe von Autoren, die aufzeigen, dass eine Zunahme von Wahlmöglichkeiten nicht automatisch eine Zunahme an Autonomie und Selbstentfaltung beinhaltet, denn die selbst gesteuerte Arbeit bleibt immer Unternehmenszielen untergeordnet und entspricht somit eher einer "fremdgesteuerten Selbstorganisation" (Pongratz/Voss 1998). Können zwar die Ziele noch mit ausgehandelt

werden, so wird die Zielerreichung nur noch von geringen Strukturvorgaben und bereitgestellten Ressourcen unterstützt. Erwartet werden die selbstständige Zeiteinteilung, die Bereitschaft zur Kooperation, die individuelle Sinngebung und Eigenmotivation für die Tätigkeit. Eine direkte Arbeitssteuerung wird zwar reduziert, aber von indirekten Strategien betrieblicher Steuerung abgelöst, die vor allem mit einer Steigerung des Leistungsdrucks verbunden sind (vgl. Baukrowitz/Boes 2000; Fergen/Pickshaus/Schaumburg 2000). Der "Arbeitskraftunternehmer" verfügt zwar über eine erweiterte Selbstkontrolle, steht aber im Zwang zur forcierten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeiten und -leistungen. Zudem ist er zur "Selbstrationalisierung der alltäglichen Lebenswelt und Biographie" (Voss 2000, S. 154) gezwungen, weil fachspezifische Fähigkeiten gegenüber fachübergreifenden Kompetenzen zunehmend an Bedeutung verlieren (u. a. Arnold/Müller 1999). Die heute geforderten Kompetenzen schließen nämlich die Gesamtheit der Persönlichkeitseigenschaften und Lebensfähigkeit von Menschen ein. Um diese im Hinblick auf die geforderte "Employability" zu erhalten, gilt es, auch die Freizeit dazu zu nutzen, arbeitsmarktkompatible und damit verwertbare Kompetenzen auszubilden. Mit dieser Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung löst sich die Trennung von Arbeit und Freizeit sukzessive auf. Gleichzeitig bekommt der Beschäftigte die größere Selbstständigkeit (z. B. in Gruppenarbeit, Teamstrukturen) von oben verordnet ("Sei-selbständig-Dilemma"). Auf den ersten Blick erweitern sich damit zwar die Handlungsspielräume der Beschäftigten, aber mit dem Effekt einer "systematisch vertieften Ausbeutung menschlicher Arbeitsvermögen und einer neuartigen Qualität betrieblicher Herrschaft" (Voss 2000, S.153).

Die Gefahr besteht, dass sich Unternehmenskulturen entwickeln, die von einem "Darwiopportunismus" gekennzeichnet sind (Scholz 2000). Dieses Wortkonstrukt vereinigt die Begriffe Darwinismus und Opportunismus und beschreibt zum einen das darwinistische Prinzip von Wettbewerb und Auslese vieler Unternehmen (d. h. nur die Einheiten überleben, die schneller, besser oder flexibler reagieren). Zum anderen entwickelt sich dadurch ein vermehrter Opportunismus, der darin zum Ausdruck kommt, dass viele Mitarbeiter(innen) nicht für das Unternehmen arbeiten, sondern sich lediglich nur ihren eigenen Vorteil suchen. "Die Darwiopportunisten folgen den Handlungsmaximen der Generation Y: Spaß, harte Arbeit, leistungsbezogener Wettbewerb und grenzenlose Selbstentwicklung" (Scholz 2000, S. 1195). Nach Scholz' Analyse entwickelt sich dadurch allerdings ein Wertesystem, welches nicht mehr auf Loyalität beruht, da es dem Mitarbeiter egal wird, für welches Unternehmen er arbeitet. Kritisch zu fragen wäre dann, wie ein solches Wertesystem sich auf das Arbeitsklima und die Lernkultur auswirkt, wenn Lernen zwar Partizipation, Offenheit und Vertrauen voraussetzen, der Arbeitskraftunternehmer im Darwiopportunismus sich diese Werte aber gar

nicht mehr leisten kann. Schließlich müssen sich auch die Unternehmen fragen, wie demzufolge “das unerlässliche Engagement und die unabdingbare Loyalität der Beschäftigten auf Dauer hergestellt werden können” (Baitsch 2000, S. 19).

Daneben gibt es aber auch eine Reihe von Stimmen, die die Zunahme an Eigeninitiative und Selbstmanagement in der Arbeit gerade als Chance sehen, der Entfremdung kapitalistischer Industriearbeit entgegen zu wirken (vgl. Deckstein/Felixberger 2000, S. 45). Als “Unternehmer des eigenen Intellekts” (Littmann/Jansen 2000, S. 208) könnten Beschäftigte mehr denn zuvor ihre persönlichen Fähigkeiten zur Geltung bringen, weil es gerade diese personalen Ressourcen sind, die nachgefragt und zukünftig gefördert werden. Arbeit würde dann der “Persönlichkeitsentwicklung und Lebenserfüllung” (Deckstein/Felixberger 2000, S. 49) dienen und die eigene Weiterbildung könnte dann stärker auf die persönliche Kompetenzentwicklung gerichtet werden und weniger auf eine unternehmensspezifische Qualifizierung beschränkt bleiben. Flexible Arbeitszeiteinteilung und die Wahl des Arbeitsortes (z. B. bei Telearbeitsplätzen) würden die persönliche Entfaltung jedes Einzelnen sogar unterstützen. Selbstverantwortung, Eigeninitiative und ein Großteil persönlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten müssten nicht mehr an der Betriebspforte abgegeben werden, um sie gegen Sicherheit, d. h. die Garantie eines berufslebenslangen Erhalts des Arbeitsplatzes und unternehmerischer Fürsorglichkeiten einzutauschen – für die ohnehin kaum ein Unternehmen mehr bürgen kann –, sie würden vielmehr in die Arbeit integriert (vgl. Deckstein/Felixberger 2000, S. 74).

Trotz der differenten Bewertung der derzeitigen Beschäftigungssituation sind sich Kritiker wie auch Optimisten in einem Punkt einig: Die derzeitigen Verhältnisse stellen – arbeitsplatzübergreifend – eine erhöhte Herausforderung an das eigene Selbst. “Selbstvertrauen, Selbstinitiative, Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und Selbstmanagement. Die Schlüsselgrößen für den Menschen in der Arbeitsgesellschaft von morgen beginnen mit dem Selbst; vor allem mit der Selbst-Erkenntnis. Wer bin ich? Woher komme ich? Was kann ich? Was sollte ich damit anfangen? Wohin will ich damit?” (vgl. Deckstein/Felixberger 2000, S. 40) Durch die wachsende Selbstverantwortung und erweiterte Selbstbezüglichkeit in der Arbeit ist das Individuum kontinuierlich aufgefordert, die eigene Arbeitskraft und die zu verrichtenden Tätigkeiten zu reflektieren (vgl. Voss 2000, S. 156).

Mit der erhöhten Selbstverantwortung der eigenen Arbeit ist auch eine zunehmende Zuständigkeit des Einzelnen für seine Lern- und Weiterbildungsanstrengungen verbunden. Es wird kritisch zu prüfen sein, wie die Betroffenen diese Ambivalenz zwischen einer lebenslang geforderten selbstständigen

gen Erneuerung und Erweiterung des eigenen Wissens und der ökonomischen Notwendigkeit der stetigen Selbstvermarktung der eigenen Arbeitskraft auflösen. Es stellt sich die Frage, ob sich "Arbeitskraftunternehmer" eine Weiterbildungsteilnahme und damit einen möglichen Ausfall auf dem freien Arbeitskräftemarkt leisten können oder aber müssen. Schwierig dürfte sich dann auch die Weiterbildung innerhalb einer Arbeitsgruppe gestalten, wenn die Gruppe den Ausfall alleine zu verantworten hat und keine Unterstützung seitens des Unternehmens erhält. Wenn allerdings Unternehmen ein Interesse an den Selbstorganisationskräften und am Selbstmanagement der Mitarbeiter(innen) haben, muss Personalentwicklung und Weiterbildung realisierbare Möglichkeiten entsprechender Kompetenzentwicklung zur Verfügung stellen.

Zur Paradoxie lebenslangen Lernens

Für viele Beschäftigte ist das höhere Beschäftigungs-, Qualifikations- und Entlohnungsrisiko oftmals mit Stress und starken Ängsten verbunden, die hoch belastend wirken und sich auch negativ auf das eigene Lernverhalten auswirken. Nach einer Studie der Fachhochschule Köln gaben z. B. 69 Prozent der befragten Führungskräfte an, dass sie aufgrund anhaltenden Leistungsdrucks täglich mit Angst vor Arbeitsplatzverlust ins Büro gingen (vgl. Gerstmann 2000). Darüber hinaus lassen Berufswechsel, wissenschaftlich-technischer Fortschritt und Basisinnovationen vorhandenes Wissen häufig überflüssig werden. Der Flexibilisierungsanspruch steigt somit für die Beschäftigten auch im Hinblick auf die eigene Lernfähigkeit. In immer kürzeren Zyklen müssen neue Wissens- und Kompetenzbereiche – möglichst selbstständig – erschlossen und alte Routinen und Handlungsmuster wieder verlernt werden: "Permanentes Lernen ist somit notwendig für das berufliche Überleben, es ist zugleich äußerst riskant, da die nächsten Schritte auf der individuellen Laufbahn zum gegebenen Zeitpunkt nicht eindeutig bekannt sind" (Baitsch 2000, S. 18). Ein Großteil der Bevölkerung akzeptiert diese Lernanforderungen. Das lässt sich z. B. an einer im Oktober 1999 im Auftrag des Instituts der deutschen Wirtschaft durchgeführten repräsentativen Befragung von 1005 Bundesbürgern ablesen. Fast 84 Prozent der befragten Deutschen waren bereit, sich nach Feierabend regelmäßig weiterzubilden, um "beruflich fit" zu bleiben. Während knapp 95 Prozent der Hochschulabsolventen nebenher noch Seminare besuchen oder zu Hause in die Bücher schauen würden, sind es von den Befragten ohne Berufsausbildung allerdings nur noch 66 Prozent (vgl. IWD 2000).

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung VIII (Bundesministerium 2001) wider. So zeigt sich, dass vor allem Hochschulabsolventen verstärkt Angebote der beruflichen Weiterbil-

dung wahrnehmen im Gegensatz z. B. zu Personen ohne Berufsausbildung (43 Prozent vs. neun Prozent). Dies liegt vor allem daran, dass sie ohnehin stärker in den Genuss betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen kommen als z. B. Ungelernte. Während im Jahr 2000 von den Personen mit niedrigem schulischen Abschluss bundesweit 18 Prozent an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, sind es bei denen mit Abitur 39 Prozent. 40 Prozent aller Erwerbstätigen bildeten sich beruflich weiter, aber nur neun Prozent der Nichterwerbstätigen. Auch bezüglich der Stellung des Berufs zeigen sich deutliche Unterschiede. So haben sich z. B. bundesweit im Jahr 2000 60 Prozent der Beamten, aber nur 24 Prozent der Arbeiter an beruflicher Weiterbildung beteiligt. Selbst innerhalb von Berufsstatusgruppen nimmt mit steigendem beruflichen Qualifikationsniveau die Teilnahme an Weiterbildung zu: So haben sich z. B. 15 Prozent der un- oder angelernten Arbeiter im Jahre 2000 an beruflicher Weiterbildung beteiligt, während es bei den Facharbeitern 38 Prozent waren. Die Konsequenzen dieser ungleichen Verteilung an Lernchancen erschließen sich über Lebensverlaufsuntersuchungen, die zeigen konnten, dass die Weiterbildungsbeteiligung "kumulierend" wirkt (Becker 1993). D. h. Personen, die schon oft an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, entscheiden sich auch in Zukunft häufiger für organisierte Weiterbildungsformen. "Dieser Kumulationseffekt deutet darauf hin, dass aktive Weiterbildung die Qualifizierbarkeit im Sinne von Lernfähigkeit und ständiger Lernbereitschaft erhöht" (Schreiber 1998, S. 44). Wenn Wissen und Kompetenzen nicht auch autodidaktisch, durch Lernen am Arbeitsplatz oder im sozialen Umfeld erweitert werden, kommt es durch den Kumulationseffekt nicht nur zu einer wachsenden Wissenskluft zwischen Weiterbildungsaktiven und -abstinenten, sondern auch zu ungleichen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten. Denn diese hängen wie gezeigt wesentlich von dem individuellen Wissen und den Zugangschancen ab. Um diesem "knowledge gap" (Bundesministerium ... 1999, S. 72) vorzubeugen, müssen allerdings die Individuen zur selbst organisierten und informellen Wissenserschließung wiederum in der Lage sein.

Wissenserschließung und -verarbeitung sind heute zunehmend an neue Informations- und Kommunikationstechniken gebunden. Denn diese sind sowohl "Verursacher" als auch "Bewältigungsmedium" der Wissensexplosion und Informationsflut. Allerdings reicht der Zugang zu neuen Medien noch nicht aus, entscheidender wird vielmehr der Umgang mit Daten und Information, um daraus für sich relevantes Wissen zu generieren. Das fordert vom Einzelnen einen reflexiven Umgang mit seinem eigenen Wissen und fremden Informationen, denn er muss lernen, mit widersprüchlichen Informationen umzugehen und sich aus der unübersichtlichen Menge an Informationen die für ihn selbst bedeutsamen selektieren. Die damit verbundenen Folgen werden u. a. mit der Vokabel der "reflexiven Modernisierung" umschrieben (vgl.

Beck/Giddens/Lash 1996), weil die Bereitschaft zur Infragestellung eingelebter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ein konstitutives Merkmal der Moderne ist.

Dem “knowledge worker” stellt sich in diesem Zusammenhang allerdings auch die Frage, wie er eine eigene Identitätskontinuität angesichts des stetigen Wandels wahren kann. Wenn unsere Gesellschaft nicht nur durch Innovationen bestimmt ist, sondern auch durch eine zunehmende Komplexität und Ungewissheit, da alle eingeübten Wahrnehmungs-, Beziehungs-, Handlungs- und Entscheidungsmuster prinzipiell jederzeit in Frage gestellt werden können (vgl. Beck 1986; Welsch 1991) und auch einmal erworbene Berufserfahrung, ja der Beruf an sich an Gültigkeit verliert, dann wird fragwürdig, worin stabilisierende Elemente überhaupt noch bestehen können: “Menschen stehen vor der Notwendigkeit, entweder die Konstruktion ihrer beruflichen Identität wiederholt neu vorzunehmen oder aber andere Quellen für das Selbstverständnis und die Selbstdarstellung zu benutzen” (Baitsch 2000, S. 19). Wenn Unternehmen in dieser Situation nicht mehr die Kontinuität der Anstellung sicherstellen oder den Beschäftigten Perspektiven zur persönlichen Kompetenzentwicklung – als eine mögliche Form der Identitätsstabilisierung – eröffnen können, dann dürfen sie auch nicht mehr auf eine bisher selbstverständliche Leistungsbereitschaft und Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen hoffen. Es ist aber gerade diese Vertrauens- und Identifikationsbasis die einer Unternehmenskultur zugrunde liegen muss. Deutlich daran wird, dass berufliche Unsicherheiten und eine fehlende Identitätskontinuität der Mitarbeiter auch die Integrität und Kultur eines Unternehmens gefährden. Der Aufbau einer Unternehmenskultur ist somit auch an eine Lernkultur gekoppelt, in der nicht nur Qualifikations-, sondern auch Identitäts- und Deutungslernen ermöglicht wird (vgl. Schüßler 2000) und die auf diesem Wege die reflexiven Kompetenzen sowie Selbstorganisationskräfte der Beschäftigten stärkt und somit eine wichtige Handlungsorientierung für das berufliche und alltägliche Leben bietet. Es geht dabei nicht allein um permanente Kompetenzentwicklung, sondern auch um eine Identitätsstabilisierung, d. h. um die Konsolidierung bestehender Leistungen bzw. Kenntnisse und Handlungsweisen sowie ihrer kritischen Reflexion. Denn “bei Verlust dieses ‘alten Wissens’ droht der Verlust von Kompetenzwissen, das in den Routinehandlungen gesichert war. Es kann unerwünschte Folgen haben, wenn wir beim Lernen ausschließlich auf Veränderung setzen” (Heuer 2001, S. 292).

Zur Paradoxie kooperativen Arbeitens

Vertrauen und Fairness gewinnen als sinnstiftendes Moment auf allen Ebenen wirtschaftlichen Handelns entscheidende Bedeutung: Zwischen den Mit-

arbeiter(innen) im Bereich der Teamarbeit, zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten im Bereich des Informationsaustauschs, zwischen Unternehmen und Kunden im Bereich der Dienstleistung, da es sich um Vertrauensgüter handelt. D. h. die Kunden müssen ein Vertrauen gegenüber Leistungs- und Potentialversprechen der Unternehmung aufbringen. Dieses Vertrauen ist notwendig, damit sich der Kunde aktiv als Prosument in den Wertschöpfungsprozess einbindet und so letztlich zur Produktqualität mit beiträgt.

Insbesondere die Arbeit in Team- und Projektstrukturen verlangt Vertrauen als unerlässliche Voraussetzung gelingender Kooperation. Zum einen ist es notwendig, eigenes Wissen preiszugeben, zum anderen muss auf die fachlichen Kompetenzen und persönliche Integrität der Partner vertraut werden. Allerdings bringt die geforderte Kooperationsbereitschaft den Beschäftigten in ein Dilemma: Eine derartige Haltung gefährdet sein einziges Kapital, nämlich das eigene Wissen und Können (vgl. Baitsch 2000, S. 17). Die Explikation eigenen Wissens, z. B. zur Etablierung eines Wissensmanagementsystems, verlangt zusätzlich eine Vertrauensbasis zwischen Beschäftigten und Unternehmen. Fehlen vorab vereinbarte Verbindlichkeiten und eine "Verteilungs- und Verfahrensfairness" (Weibel/Rota 2000, S. 197 ff.), wird der Mitarbeiter kaum die einzige Legitimationsquelle seiner Beschäftigung gefährden, sondern zur "Maske der Kooperativität" (Sennett 1998, S. 151) greifen, d. h. Kooperationsbereitschaft vorspielen. Eine solche Haltung sieht Sennett als Konsequenz des "neuen Kapitalismus": In den enthierarchisierten Strukturen gibt zwar das Management Autorität ab, aber um den Preis, dass das Team nun die alleinige Verantwortung für die Arbeit übernehmen müsse. An die Stelle des Zwangs von oben, tritt nun der Druck durch andere Mitarbeiter, was Individuen zwingt "ihr Auftreten und ihr Verhalten anderen gegenüber zu manipulieren" (vgl. Sennett 1998, S. 150). Man muss nicht der radikalen Analyse von Sennett folgen, um doch feststellen zu können, dass durch die Arbeit in temporären Arbeitsgruppen kaum mehr Zeit für Teamentwicklungsprozesse bleibt, die aber notwendig ist, damit sich überhaupt ein Wir-Gefühl, Gruppenkohäsion, gemeinsame Arbeitsnormen und letztlich ehrliches Vertrauen als Grundlagen kooperativen Handelns ausbilden können. Wenn dann der Austausch nicht mehr direkt, sondern wie heute vielfach über ein Kommunikationsmedium in elektronischer Form erfolgt und somit para-linguistische Handlungsanforderungen wie Körpersprache, affektive Sinngehalte, Kontextualität sprachlicher Bedeutungen sowie intentionale und normativ-moralische Gehalte der Sprechhandlungen fehlen, wird zudem der Aufbau einer gemeinsamen Deutungsperspektive und die Übersetzung von Information in geteiltes Wissen zusätzlich erschwert.

Vertrauen und Intimität sichern nicht nur die Kooperationsfähigkeit, sondern auch die Verbundenheit des Mitarbeiters an das Unternehmen. Eine sol-

che Verbundenheit wird wichtig um dadurch u. a. eine Kontinuität im Produkt-Support, eine konsistente Marktansprache und stabile Kundenbeziehungen aufzubauen. Dabei kann die Zufriedenheit und Motivation der Beschäftigten nicht nur über monetäre Entgeltsysteme angeregt werden. Diese fördern weder die Kreativität und Innovationsfähigkeit von Mitarbeitern, noch begünstigen sie das notwendige Vertrauen und die Loyalität der Organisationsmitglieder: “Wenn ein Unternehmen nur auf die gute Bezahlung setzt, um Mitarbeiter zu halten, kann aus einer ursprünglich intrinsischen Motivation eine extrinsische werden. Ein sehr hohes Gehalt wird schnell als Schmerzensgeld wahrgenommen, wenn die Aufgaben und die Unternehmenskultur nicht stimmen” (Brauner 2000). Brauner plädiert daher für eine entsprechende “Lern- und Ergebniskultur”, in der Mitarbeiter u. a. dafür belohnt werden, dass sie ihr Wissen an andere weitergeben. Diese Kultur ist weniger von einem Shareholder-Value- als von einem Stakeholder-Management-Ansatz geprägt. Führungskräfte sind sich der unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Abhängigkeiten aller Organisationsmitglieder bewusst und schaffen Möglichkeiten der Einflussnahme und Partizipation an unternehmerischen Aktivitäten. Ein wesentliches Bindungs- und Motivationsinstrument liegt daher in den Lern- und Entwicklungschancen, die Mitarbeiter erhalten. Unternehmen, die die Weiterbildung von Beschäftigten fördern und finanzieren, signalisieren zugleich auch Vertrauen in die Beschäftigten und wirken somit selbst am Aufbau einer Vertrauenskultur mit. Bestätigt wird dies durch eine Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung, nach der eine Unternehmenskultur, die durch Fairness, Teamgeist, Entfaltungsmöglichkeiten und Vertrauen geprägt ist, mehr motiviert als materielle Anreize (Bertelsmann-Stiftung 2000). Schließlich ist die eigene Kompetenzentwicklung auch für den Mitarbeiter subjektiv hoch bedeutsam, weil sein Wissen zukünftig wichtiger wird als einmal erworbene Berufsabschlüsse.

Kooperatives Verhalten und eine damit verbundene Verantwortungsübernahme werden aber auch durch die Anforderungen unserer “Multioptionsgesellschaft” (Groß 1994) gefährdet. Man mag sich nicht mehr festlegen und keine Verbindlichkeiten mehr eingehen, sondern möchte angesichts der Pluralität von Handlungsmöglichkeiten flexibel bleiben. Dies spiegelt sich beispielsweise auch im Konsumverhalten wider, das als “Optionismus” umschrieben wird. Was bedeutet ein solcher “Optionismus” und die Aufgabe von Verbindlichkeiten für kooperatives Handeln und letztlich für eine Unternehmenskultur? Wie muss eine Lernkultur gestaltet sein, in der das notwendige Vertrauen wachsen und sich kooperatives Handeln entwickeln kann? Wie können die persönlichen Entwicklungsziele der Beschäftigten mit den Entwicklungszielen des Unternehmens abgestimmt werden, um die Lern- und Arbeitsmotivation sowie das Vertrauensverhältnis der Mitarbeiter(innen) zu stärken?

Wie gezeigt, fordert uns die heutige Wissensgesellschaft zum Umgang mit Paradoxien heraus. Dabei stellt die sich vergrößernde Kluft zwischen “wissensnahen” und “wissensfernen” Gruppen in der Gesellschaft die Berufs- und Weiterbildung vor enorme Herausforderungen. Neben dem Risiko eines “knowledge gap” tritt aber auch eine “knowledge illusion”, nämlich der Glaube, durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen unabhängiger zu werden, sozial aufzusteigen und durch mehr Bildung Arbeit zu bekommen (vgl. Geißler/Orthey 2000, S. 38). In Bezug auf die zunehmende marktmäßige Ausrichtung der Weiterbildung müssen wir daher kritisch fragen, wie zukünftig das im Grundgesetz verankerte “Recht auf Bildung” einerseits allen Bevölkerungsgruppen zugesichert werden kann, ohne dass sich daraus andererseits ein “Zwang zum lebenslangen Lernen” entwickelt (vgl. Wittpoth 1997, S. 18).

Bei den Bemühungen um Kompetenzentwicklung gilt es daher immer auch, die “ungeahnten Nebenfolgen” mitzubedenken. In diesem Sinne unterliegt die Weiterbildung selbst den Prinzipien einer “reflexiven Modernisierung”.

Literatur

ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) siehe: <http://www.abwf.de>

Arnold, R.; Müller H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999

Atkinson, R.; Court, R. H.: The New Economy Index. Washington DC 1999; siehe unter: <http://www.neweconomyindex.org/states/index.html>

Baitsch, C.: Der Faktor Mensch in der neuen Ökonomie. In: Manager Bilanz 7/2000, S. 16-19

Baukrowitz, A.; Boes, A.: Neue Arbeitskrafttypen in der IT-Industrie. Darmstadt 2000 (siehe unter: <http://staff-www.uni-marburg.de/~boes/texte/ARB-IT4.html>)

Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M. 1996

Beck, U.: Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

Becker, R.: Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In: Meier, A.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S. 61-86

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Unternehmenskultur in jungen Unternehmen der Multimedia-Branche. Gütersloh 2000 (siehe unter: <http://unternehmenskultur.org/uk/index02-4.html>)

Brauner, C.: Zitat zum Thema: Mitarbeiterloyalität als Wettbewerbsfaktor. Personal ist Kapital – aber nur in der Theorie. In: Computerwoche, Nr. 17 v. 28.04.2000, S. 84

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001 (siehe unter: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999 (siehe unter: <http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem.pdf>)

Deckstein, D.; Felixberger, P.: Arbeit neu denken. Wie wir die Chancen der New Economy nutzen können. Frankfurt, New York 2000

Fergen, A.; Pickshaus, K.; Schaumburg, S.: Vertrauensarbeitszeit – Reich der Freiheit oder moderne Selbstausbeutung? In: Abteilung Tarifpolitik beim Vorstand der IG Metall (Hrsg.): Reihe: Diskussionsbeiträge zur Tarifarbeit im Betrieb, Nr. 6. Frankfurt 2000

Geißler, K., Orthey, F. M.: Lebenslanges Lernen: Die große Illusion. In: Psychologie heute, 27/2000, 3, S. 36-41

Gerstmann, M.: Ein Jahr im Beruf – dreimal so stressig wie früher. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 284 vom 9./10.12.2000, S. V1/1

Groß, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern 1978

Halm, T.: Die Fabriken der New Economy. In: Mitbestimmung Heft 7/2000, S. 24-25

Heuer, U.: Fortbildungs- und Forschungsbedarf. In: Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001

iwd – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln: Weiterbildungsbürger. 20/2000

Littmann, P.; Jansen, S. A.: Oszillodox: Virtualisierung – die permanente Neuerfindung der Organisation. Stuttgart 2000

Luhmann, N.: Die Soziologie des Wissens, Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 4. Frankfurt/M. 1995

Nolda, S.: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001, S. 91-117

Pongratz, H. J.; Voss, G. G.: Fremdorganisierte Selbstorganisation. In: Zeitschrift für Personalforschung 7/1997, 1

Scholz, C.: Die Unternehmenskultur der New Economy. In: WISU 10/2000, S. 1194-1196

Schreiber, N.: Was nutzt berufliche Weiterbildung? Befunde aus aktuellen empirischen Untersuchungen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), 21/1998, 1, S. 29-47

Schüßler, I.: Deutungslernen. Baltmannsweiler 2000

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994

Stock, J. u. a.: Delphi-Befragung 1996/1998. "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen" Endbericht. (Prognos AG). Im Auftrag der Bundesregierung für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF). Basel 1998

Voss, G. G.: Unternehmer der eignen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/2000, S. 149-166

Weibel, A.; Rota, S.: Fairness als Motivationsfaktor. In: Frey, B. S.; Osterloh, M.: Managing Motivation. Wie sie die neue Motivationsforschung für ihr Unternehmen nutzen können. Wiesbaden 2000, S. 195-206

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1991

Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997

Lebenslanges (E-)Learning: Lust oder Frust?

Zum Potenzial digitaler Lernspiele für die betriebliche Bildung

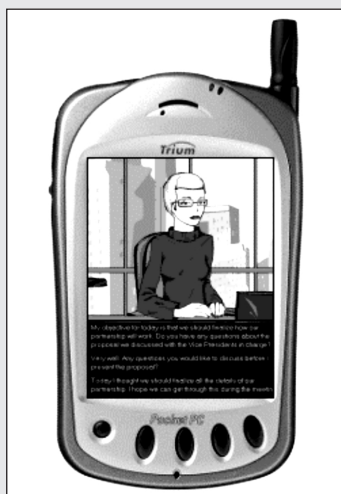
Christoph Meier, Sabine Seufert

Petra S. ist eine erfahrene Sachbearbeiterin in der Personalabteilung eines mittelständischen Automobil-Zulieferers. Sie hat mit ihrer Vorgesetzten besprochen, dass sie sich im Bereich SAP R3-HR fortbildet und dazu einen E-Learning-Kurs belegt. Der Einstieg in den Kurs war aufregend und neu, aber mittlerweile merkt sie, dass es ihr schwer fällt, neben ihrem Tagesgeschäft Zeit für die Kursarbeit zu finden. Außerdem findet sie das Lesen und Durcharbeiten von Lerninhalten am Bildschirm ermüdend ... Petra erhält eine E-Mail von ihrem Tutor, der sie daran erinnert, dass sie das Modul B des Kurses noch nicht beendet hat. Sie merkt, wie sie sich unter Druck und entmutigt fühlt ...

Markus G. ist Techniker in einem Bauunternehmen. Wenn er morgens in die S-Bahn steigt, ruft er in letzter Zeit häufiger ein Rollenspiel auf, bei dem er einen Projektleiter spielt ("Tom"), der mit einem kleinen Team die Elektro-Installation für einen neuen Gebäudekomplex plant und ausführt. Mittlerweile hat er den dritten Level erreicht: er hat die erforderlichen Ressourcen für das Projekt gesichert, das Team auf sein Umsetzungskonzept eingeschworen und auch schon erste Komponenten installiert. Jetzt beginnt die Arbeit an der Verknüpfung dieser Komponenten ... Tom erhält eine E-Mail von einem fiktiven Projektmitarbeiter: Es gibt unerwartete Probleme bei der Integration des Gebäude-Bus in den verschiedenen Gebäude-Teilen. Und gleich hat Tom einen Termin mit der kühlen blonden Ansprechpartnerin auf Seiten des Kunden, der er einen kurzen Statusbericht zum Stand der Arbeiten geben soll. Jetzt ist sein Geschick als Projektmanager gefordert ...

Abbildung 1

Szenario für Rollenspiel mit mobilem Endgerät



Einleitung

Die Entwicklung im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hat den Strukturwandel hin zu einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft ermöglicht und beschleunigt. Die Menge des verfügbaren Wissens nimmt rapide zu, disziplinübergreifendes Wissen gewinnt an Bedeutung und Fachwissen muss immer rascher aktualisiert werden.¹ Viele Menschen sehen sich heute mit der Forderung konfrontiert, ihr Qualifikationsprofil kontinuierlich zu erweitern oder durch Umschulungen sogar in ganz andere Bahnen zu lenken. Zudem wird auch die durchschnittliche Verweildauer von Mitarbeitern in Unternehmen immer kürzer und mit jedem Wechsel eine Anpassung der Qualifikation erforderlich. Die zentrale Herausforderung an die Menschen in einer Wissensgesellschaft kann folglich mit einem geläufigen Schlagwort formuliert werden: *Lebenslanges Lernen*.

Was bedeutet Lebenslanges Lernen? Welche Erwartungen und Befürchtungen verbinden sich damit? Mit "Lernen" wird häufig die eigene mehr oder minder lang zurückliegende Schulerfahrung assoziiert: mit Zwang und Verpflichtung, mit Ohnmacht gegenüber den Lehrern und der Institution, mit der Anhäufung von Wissen zweifelhafter Relevanz für das wirkliche Leben jenseits des Schulhofes sowie mit Wiederholen, Üben und Anstrengung.² Die Vorstellung von lebenslangem Lernen kann daher leicht abschrecken und eher als ein Muss denn als Privileg oder gar Vergnügen verstanden werden.

Wie steht es um die bisherige Umsetzung lebenslangen Lernens? In Deutschland nehmen einer aktuellen Studie zufolge etwa 40 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen an berufsbezogener Weiterbildung teil (OECD Studie "Bildung auf einen Blick", 2001). Warum nur 40 Prozent? Schließlich wird doch seit einigen Jahren E-Learning, d. h. das Lernen mit Hilfe elektronischer Medien wie etwa Computer-based Training (CBT) oder Web-based Training (WBT) als vielversprechender Ansatz zur Umsetzung selbst gesteuerten Lernens am Arbeitsplatz propagiert. Während einerseits die Vorteile von E-Learning beschworen werden (mehr Flexibilität und Unabhängigkeit für alle Beteiligten, immer aktuelle Inhalte und nicht zuletzt geringere Kosten), nehmen sich andererseits die verfügbaren Zahlen bislang noch bescheiden aus: Aktuelle Studien liefern Nutzungsquoten von zwischen fünf Prozent und 30 Prozent, mit einem deutlichen Schwerpunkt der Nutzung bei Großunternehmen.

Was sind die Gründe? Die Erfahrungen mit bisherigen Formen des E-Learning waren nicht immer uneingeschränkt positiv. Die Lerninhalte sind nicht immer didaktisch geschickt und motivierend gestaltet. Hinzu kommt, dass die Lerner sich oft allein gelassen und zu wenig unterstützt füh-

len. Eine Konsequenz aus diesen Erfahrungen und den zum Teil erschreckend hohen Abbruchquoten ist die aktuelle Diskussion um “Blended Learning”, d. h. die Kombination von traditionellen Lehr- und Lernformen mit Elementen des E-Learning.

Ziel dieses Beitrags ist es, digitale Lernspiele als eine aus sich selbst heraus motivierende, den Erfordernissen einer veränderten Lernkultur entsprechende Form von E-Learning in die Diskussion zu bringen und deren Potenziale für die betriebliche Bildungsarbeit zu beleuchten. Wir werden im folgenden Abschnitt zunächst ein kurzes Fallbeispiel und im Anschluss daran eine Arbeitsdefinition von digitalen Lernspielen vorstellen. Anschließend unterbreiten wir einen Vorschlag für die Klassifizierung von digitalen Lernspielen, mit dem zugleich deren Facettenreichtum und mögliche Einsatzbereiche deutlich werden. Darauf folgen Überlegungen, inwiefern digitale Lernspiele einen Beitrag zur verschiedentlich geforderten Umsetzung einer neuen Lernkultur leisten können. Abschließend stellen wir noch einige offene Herausforderungen dar, die sich mit dem Einsatz von digitalen Lernspielen in der betrieblichen Bildungsarbeit verbinden.

“The Monkey Wrench Conspiracy”

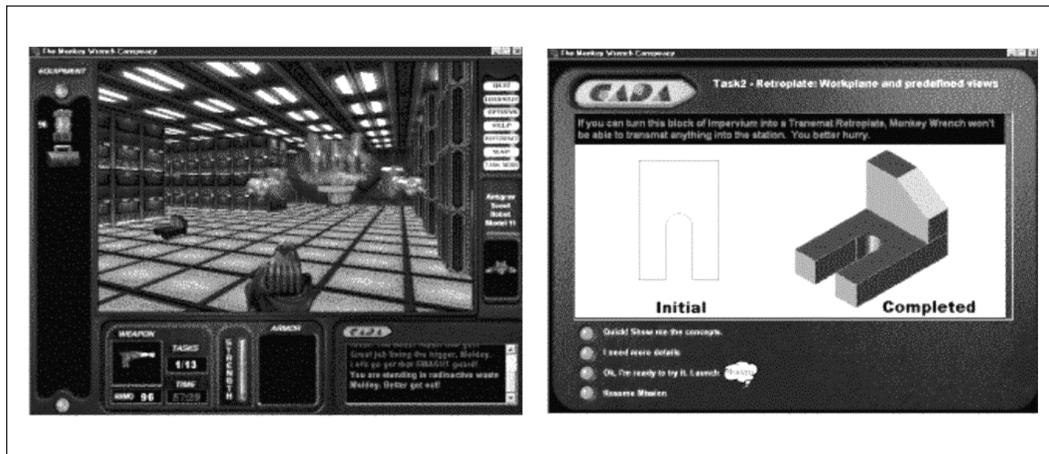
Vor einigen Jahren suchten die Anbieter einer innovativen, 3-D-fähigen CAD-Software nach einer passenden Lernanwendung für ihre neu entwickelte Software. Die Anforderungen waren eindeutig formuliert: Um das neue Produkt auf dem schon von einem etablierten Produkt dominierten Markt platzieren zu können, wurden als primäre Zielgruppe angehende Ingenieure ausgewählt. Diese mehrheitlich junge und männliche Zielgruppe sollte aber nicht durch zusätzliche Lernanforderungen abgeschreckt werden. Wie immer die Lösung aussehen würde, sie sollte aus sich selbst heraus motivierend sein und nicht an “Lernen” und “Studium” erinnern. Eine weitere Anforderung, die im Verlauf der Entwicklungsarbeiten hinzukam, war, dass sich diese Lernlösung ohne großen Marketing-Aufwand und über Mund-zu-Mund-Propaganda verbreiten sollte.

Die Lernlösung, die die Firma games2train.com entwickelte, war ein Raumfahrtabenteuer im Stile eines “ego-shooter”-Spiels. Um das Abenteuer zu bestehen und um die Raumstation aus den Händen des Bösewichts Dr. Monkey Wrench zu befreien, mussten die angehenden Ingenieure zahlreiche Aufgaben lösen und dabei die Bedienung der neuen CAD-Software lernen. Auf ihrem Weg durch die feindliche Raumstation fanden sie u. a. eine defekte Laser-Pistole, zu der sie mit Hilfe der CAD-Software ein passendes Ersatzteil konstruieren mussten. Später mussten sie sich mit der reparierten La-

ser-Pistole durch eine Wand kämpfen und wurden dabei mit den Menüfunktionen zum Visualisieren und Bearbeiten von Konstruktionsgegenständen mit mehreren Ebenen vertraut gemacht.

Abbildungen 2 und 3

Die Lernanwendung “The Monkey Wrench Conspiracy” von games2train.com



Im Rahmen eines modularen Aufbaus vermittelt “The Monkey Wrench Conspiracy” über 30 Aufgaben (Lektionen) Kenntnis der wesentlichen Werkzeuge und Bedienungselemente der 3D-CAD-Software. Bestandteil der Lernanwendung sind auch mehrere, sehr kurze und ähnlich wie Musikvideos sehr schnell geschnittene Videosequenzen, die komplexe Bedienungsabläufe illustrieren.

Was sind digitale Lernspiele?

Auch wenn die Vorstellung, ein Ego-Shooter-Spiel zur Vermittlung von Software-Kenntnissen einzusetzen, in der Folge des Massakers von Erfurt Kopfschütteln und Abwehr auslösen mag, muss man sich doch der Frage stellen, was digitale Lernspiele eigentlich ausmacht, welche Formen es gibt und worin die möglichen Einsatzbereiche bestehen.

Zunächst einmal zum Begriff des Spiels. Der Brockhaus (9. Auflage) definiert “Spiel” folgendermaßen: “Jede Tätigkeit, die aus Freude an dieser selbst geschieht, im Gegensatz zu einer zweckbestimmten Arbeit.” Folgende Kriterien können als kennzeichnende Merkmale für Spiele aufgeführt werden:

- eine Spielidee oder Story, die den Rahmen vorgibt und beispielsweise über spannungsinduzierende Elemente (etwa ein zu lösendes Rätsel oder

ein Wettbewerb zwischen Spielern) für die intrinsische Motivation und den Spaß am Spielen sorgt,

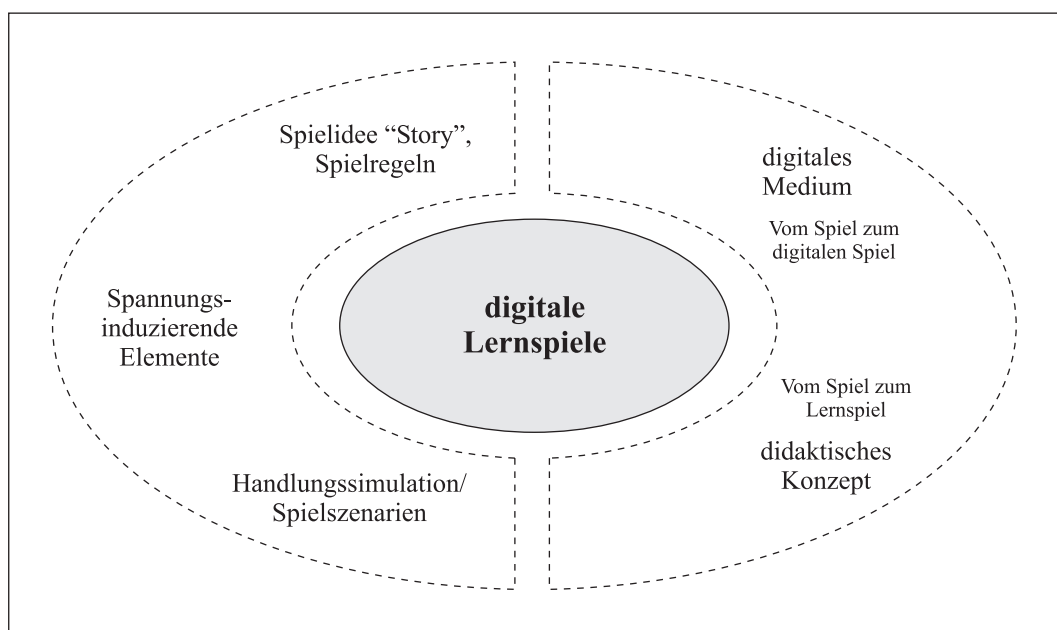
- Spielregeln, deren Umsetzung den Ablauf des Spieles steuert,
- die Abwesenheit von Erwartungen an Nutzen und mögliche Ergebnisse des Spiels (Spielen als Selbstzweck),
- eine Handlungssituation, die ein hohes Maß an aktiver Beteiligung und Selbststeuerung erlaubt. Die Spieler können Zeit und Ablauf im Rahmen der Regeln selbst bestimmen, ja z. T. sogar die Regeln selbst aus-handeln und ihren Bedürfnissen anpassen.

Als Lernspiele können nun Aktivitäten bezeichnet werden, deren Inhalte, Struktur und Ablauf in pädagogischer Absicht und auf der Grundlage didaktischer Prinzipien gestaltet oder zumindest angepasst sind, die zugleich aber zentrale Merkmale von Spielen enthalten. So kann die spielerische und motivierende Aufbereitung der Lerninhalte im Vordergrund stehen, wie etwa bei Lernquizzes oder virtuellen Lernwelten. Genauso gut können aber auch Rollenkonzepte oder modellbasierte Simulationen die Basis für das Instruktionsdesign liefern. Ein Spiel kann nun dann als digitales Lernspiel bezeichnet werden, wenn es über ein digitales Medium genutzt wird. Die dabei verwendeten Endgeräte können entweder Computer, Spiele-Konsolen, PDAs oder auch Telefone sein.

Die zentralen Konstruktionselemente digitaler Lernspiele sind in Abbildung 4 veranschaulicht.

Abbildung 4

Konstruktionselemente digitaler Lernspiele

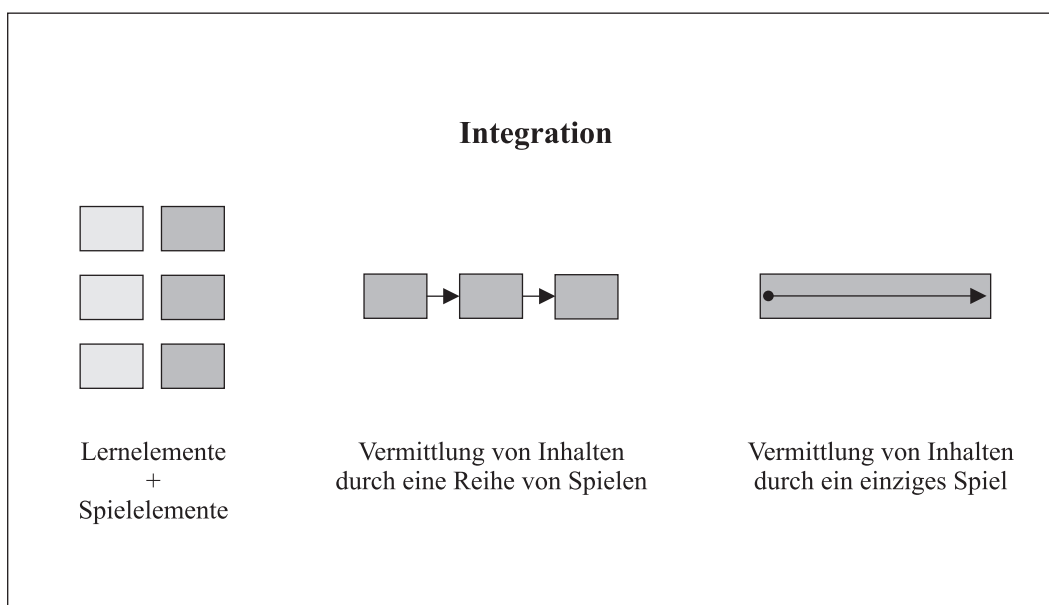


Die Integration von Lernen und Spielen kann durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein (vgl. Abbildung 5). So sind etwa Lernumgebungen denkbar, bei denen eigenständige Lernelemente mit Spielelementen kombiniert werden. Bei einer solchen additiven Verknüpfung können beispielsweise Lernphasen und der Erholung oder der Unterhaltung dienende Spielphasen abwechseln. Die Spielphasen können, müssen aber nicht unbedingt inhaltlich an die Lernphase anschließen. Ein Beispiel für eine inhaltlich an die Lernphase anschließende Spielphase ist etwa ein Kreuzworträtsel, in dem nach zuvor neu eingeführten Begriffen gefragt wird. Den gegenüber liegenden Pol markiert ein komplexes Lernspiel, in dessen Verlauf die jeweils erforderlichen Lerninhalte vollständig abgedeckt werden. Das oben bereits vorgestellte Lernspiel "The Monkey Wrench Conspiracy" ist ein Beispiel für diese hoch integrierte Form des Lernspiels.

Wenn umfangreichere Inhalte vermittelt werden sollen, ist zu erwarten, dass solche hoch integrierten Formen von Lernspielen sehr komplex, umfangreich und kostspielig werden. Darüber hinaus erfordern umfangreichere Inhalte und Lernziele unter Umständen sehr verschiedene Lernaktivitäten, die wiederum nur schwer innerhalb eines durchgängigen Spiels zu integrieren sind. Eine ökonomischere und darüber hinaus effektivere Lösung besteht daher darin, Inhalte im Rahmen verschiedener, aufeinander folgender aber nicht nahtlos integrierter Spiele-Episoden zu vermitteln (vgl. Prensky 2002).

Abbildung 5

Grade der Integration von Lernen und Spielen (in Anlehnung an Prensky 2002)



Formen und Typen digitaler Lernspiele

Um nun die zahlreichen möglichen Formen von Lernspielen zu systematisieren, kann man eine ganze Reihe verschiedener Unterscheidungsmerkmale heranziehen. (Vgl. Tabelle)

Tabelle

Unterscheidungsmerkmale für Lernbeispiele

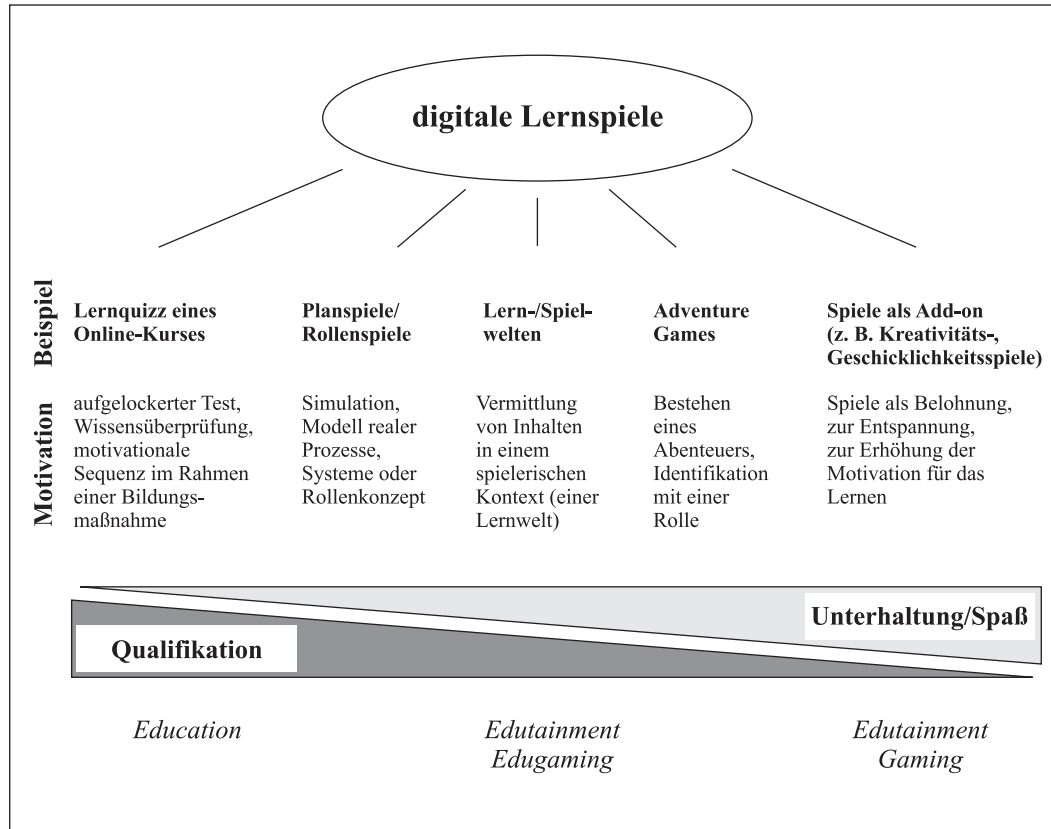
Unterscheidungsmerkmal	Beispiele
didaktisches Konzept	– Lernquiz – Rollenspiel – Simulation/Planspiel – Lernwelt – Adventure Game – Spiele zum Abschalten und Erholen
verwendete Endgeräte und Verbreitungsform	– Spiele-Konsole – PC – mobile Endgeräte wie PDA oder Smartphones – spezielle Räume für 3D-Simulationen (CAVE) – CD-ROM, DVD, WWW
Kooperationsform	– Lernspiele für Einzelpersonen – Lernspiele für miteinander kooperierende Einzelspieler – Lernspiele für miteinander konkurrierende Einzelspieler – Lernspiele für miteinander kooperierende Teams – Lernspiele für miteinander konkurrierende Teams – Lernspiele für Online-Lerngemeinschaften (soziales Netzwerk)
Lerninhalte	– Betriebswirtschaftslehre, Informatik (Planspiele, Simulationen) – Sprachen, Mathematik, Physik, Biologie etc. (Quizzes, Lernwelten, Adventure Games) – Verkaufstraining, Team- und Projektmanagement, Kommunikationstraining (Rollenspiele) – Flugsimulator, U-Boot-Simulation, Simulation militärischer Einsätze

Zwei zentrale und für die Identifikation von möglichen Einsatzbereichen grundlegende Unterscheidungsmerkmale von Lernspielen basieren auf den Dimensionen “Qualifikation vs. Unterhaltung & Spaß” sowie “Einbettung in Qualifikationsmaßnahmen”. Auch wenn die Idee von Lernspielen darauf beruht, Lernen und Spielspaß bzw. Unterhaltung zu verknüpfen, so sind diese beiden Anteile doch nicht bei allen Formen von Lernspielen gleich gewichtet. Darüber hinaus spannt sich der Bogen von Lernspielen, die direkt in Qua-

lifikationsmaßnahmen eingebettet sind und bei denen der Schwerpunkt auf dem Qualifikationserwerb liegt, über Lernspiele, die dem Edutainment³ bzw. auch Edugaming zuzuordnen sind, bis hin zu reinen Spielen, die zur Motivation im Rahmen von Lernsituationen eingesetzt werden (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6

Typen digitaler Lernspiele



Typen digitaler Lernspiele

- *Spielerische Elemente im Rahmen eines Online-Kurses*, bei denen der Aspekt der Qualifizierung deutlich hervorscheint, sind z. B. Lernquizzes. Das Quiz ist im eigentlichen Sinne ein Test. Jedoch können die Inhalte und Fragen spielerisch verpackt und als Selbsttest angelegt werden. Ein Spannung induzierendes Element kann beispielsweise sein, dass Fragen auftauchen, die die Neugierde wecken. Darüber hinaus ist der Anreiz des Lernenden häufig dadurch gegeben, dass man entweder gegen sich selbst oder im Wettbewerb mit anderen ein möglichst gutes Ergebnis erzielen möchte.
- Auch bei den bekannten Formen des *Unternehmensplanspiels* und des *Rollenspiels* steht in der Regel der Aspekt der Qualifizierung deutlich im Vordergrund. Simulationen und Planspiele basieren in der Regel auf (mehr oder minder vereinfachten) Modellen realer Systeme, beispiels-

weise in einem Unternehmen. Sie können für unterschiedliche Lernziele gestaltet sein, etwa das Trainieren von Fertigkeiten im Umgang mit komplexen Situationen in Teams oder auch das Planungs-, Steuerungs- und Entscheidungsverhalten von Einzelpersonen (vgl. Reinhardt/Pawlowsky 2002, S. 1). Dem gegenüber eignen sich Rollenspiele vor allem dazu, den Spielern das Einnehmen von bestimmten Rollen und Zugang zu damit verbundenen Erlebnisperspektiven zu ermöglichen. Sie eignen sich insbesondere zur Entwicklung von Kommunikationstechniken, zur Sensibilisierung und/oder zum Vorbereiten von Verhaltensänderungen.⁴

- *Virtuelle, digitale Lern- und Spielwelten* ermöglichen eine ganzheitliche Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte in einer abgeschlossenen Handlungswelt. Ein solches Lernangebot lässt den Lerner in Welten eintauchen, in denen Neugieverhalten ausgelebt und spielerisch im Umgang mit den nachgebildeten Objekten gelernt werden kann (vgl. Kerres 2001, S. 184). Ein Beispiel für eine solche virtuelle Lernwelt wäre etwa ein virtuelles Museum, bei dem eine attraktive Navigationsoberfläche auf der Basis einer Raummetapher geschaffen wurde.
- *Adventure Games* können den Lern- und Spielwelten sehr ähnlich sein. Szenarien aus einer Phantasiewelt, Charaktere und Spielfiguren spielen eine große Rolle, das Bewältigen von Konflikten, Rätseln oder Aufgaben sorgt für Spannung. Die Geschichte und der Verlauf der Spielszenarien sind meist stärker durch die Eingaben des Benutzers bestimmt. Häufig sind Adventure Games im Internet mit so genannten Spiele-Communities vernetzt, die darüber hinausgehende Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten anbieten.
- Herkömmliche *Spiele zur Auflockerung und Entspannung* können im Rahmen einer Bildungsmaßnahme oder zur mentalen und emotionalen Vorbereitung auf eine Lernsituation (z. B. für Team Bildung, Kreativitätstechniken) eingesetzt werden.

Potenziele digitaler Lernspiele für eine neue Lernkultur

Bei vielen Bildungsmaßnahmen sind auch heute noch Lernumgebungen verbreitet, in denen der Lehrende eine aktive Rolle und der Lernende eine eher rezeptive Rolle einnimmt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Selbst in vielen E-Learning-Lösungen wird der Lernende durch Lerninhalte (die sich häufig genug als "Textwüsten" darstellen) geführt, in der er sich Wissen als eine Folge von Fakten aneignen soll. Diese passive Form des Lernens ist häufig nicht nur wenig motivierend für den Lernenden, sie erzeugt darüber hinaus oft nur so genanntes "träges Wissen", d. h. Wissen, das zwar theoretisch beherrscht wird, jedoch in einer konkreten Anwendungssituation nicht aktiviert werden kann.

In der aktuellen Diskussion werden daher immer mehr Stimmen laut, die E-Learning und eine neue Lehr-/Lernkultur in enger Wechselwirkung sehen. Selbst gesteuertes und eigenverantwortliches Lernen kann nicht mit traditionellen, passiv ausgerichteten Lehr-/Lernformen erreicht werden. Vielmehr wird eine neue Lernkultur erforderlich, die auf einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen basiert.⁵ Dabei steht der aktive Lernende im Vordergrund, der über eine problemorientierte Lernumgebung verfügt. Im Folgenden sollen daher die Gestaltungskriterien für den Lernprozess gemäß einer konstruktivistisch geprägten Auffassung⁶ von Lehren und Lernen erläutert werden, wobei im Einzelnen auf die Potenziale digitaler Lernspiele eingegangen wird:

Lernen ist ein *aktiver* Prozess

Eine aktive Beteiligung des Lernenden ist für den Lernerfolg von besonderer Bedeutung. Nicht umsonst wird immer wieder auf das Diktum von Konfuzius verwiesen: "Sage es mir und ich vergesse es; zeige es mir und ich erinnere mich; lass es mich tun und ich behalte es." Bei digitalen Lernspielen steht nicht so sehr die systematische Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern vielmehr das aktive Handeln der Spieler. Bei digitalen Lernspielen sind Aktion und Interaktion von zentraler Bedeutung. Die Lernenden müssen beispielsweise Entscheidungen treffen und erhalten daraufhin unmittelbar Feedback. Die Spiel- oder Simulationssituation erlaubt damit, in einer sicheren Umgebung etwas auszuprobieren und zu experimentieren.

Lernen ist ein *konstruktiver* Prozess

Konstruktives Lernen bedeutet, dass Lernen immer auf dem individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und der individuellen Interpretation beruht. In problemorientierten Lernumgebungen kann sich daher der Lernende sein eigenes Wissen "konstruieren" und mit seinem Vorwissen und Einstellungen verknüpfen. Digitale Lernspiele haben das Potenzial, eine derartige Lernumgebung zur Verfügung zu stellen. In virtuellen Lernwelten beispielsweise können die Anwender Informationsangebote erkunden und Dinge spielerisch ausprobieren, in Planspielen eigene Erfahrungen sammeln und mit ihrem Vorwissen verknüpfen.

Lernen ist ein *selbst gesteuerter* Prozess

Selbststeuerung und Kontrolle des Lernprozesses, also beispielsweise die Auswahl von Lernwegen oder das Bestimmen von Lernzeiten, sollen vom Lernenden selbst ausgehen. Digitale Lernspiele ermöglichen den Lernenden große Freiheiten sowie den Ablauf und Verweilzeiten selbst zu bestimmen. Kontrolle übt der Spieler beispielsweise in Wettbewerbssituationen aus (besser sein zu wollen als andere oder als das letzte Mal) oder mit den Feedbackmög-

lichkeiten mancher Spielvarianten (z. B. bei Unternehmensplanspielen und Rollenspielen). Hierbei bieten insbesondere die Technologien zahlreiche Potenziale, indem man beispielsweise Spielwege selbst bestimmen oder nach Simulationsdurchläufen automatisch verfügbares Feedback annehmen kann.

Lernen ist ein *sozialer* Prozess

Lernen ist ein sehr interaktiver Prozess und umfasst immer auch soziale Aspekte. Studien zum Fernunterricht haben gezeigt, dass die meisten Menschen nur ungern alleine vor ihrem Computer lernen. Vielmehr suchen sie häufig Anschluss an Mitstudierende, Tutoren und Dozierende.⁷ Digitale Lernspiele, die kooperative Spielszenarien beinhalten, können somit das gemeinsame Lernen und Spielen anregen. Spiele beruhen auf Traditionen und können Lernen, Arbeiten und Spielen in einem sozialen Kontext miteinander verknüpfen.

Lernen ist ein *emotionaler* Prozess

In vielen Bildungsmaßnahmen werden kognitive Lehr-/Lernziele (über-)betont. Jedoch beeinflusst die emotionale Komponente sehr stark die Motivation des Lernenden und hat somit auch einen starken Einfluss auf das Lernen (vgl. Mandl/Winkler 2002, S. 3 sowie Reinhardt/Pawlowski 2002, S. 1). Die Veränderung von Werten, Einstellungen und Verhalten kann nicht nur über kognitive Lehr-/Lernziele erreicht werden, sondern muss auch affektive Lernziele und die Emotionen des Lernenden ansprechen. Digitale Lernspiele bieten hier ein besonders vielversprechendes Potenzial. Sie involvieren den Spieler ganzheitlich in das Handlungsgeschehen, wodurch die persönliche Identifikation mit Spielfiguren oder Rollen häufig sehr ausgeprägt ist. Nicht zuletzt ist die intrinsische Motivation der Lernaktivität oft höher – eine Bedingung, die Lernprozesse maßgeblich fördert.

Lernen ist ein *situativer* Prozess

Lernen findet stets in einem spezifischen Kontext statt. Problemorientierte Lernumgebungen liefern als Ausgangspunkt authentische Probleme, die idealerweise von hoher Relevanz für die Lernenden sind. Dieser Kontext ist zudem in der Regel durch multiple Perspektiven gekennzeichnet. So kann der Lernende verschiedene Sichtweisen einnehmen oder unterschiedliche Anwendungssituationen erleben, um das Gelernte hinterher tatsächlich möglichst flexibel auf neue Situationen anwenden zu können. Digitale Lernspiele bieten eine solche authentische Lernsituation. Je nach Lernspielvariante müssen sich die Lernenden in verschiedene Rollen hinein versetzen, mehr oder weniger authentische Simulationen oder Experimente durchführen oder sich in virtuellen Welten bewegen und dabei einen Lerngegenstand aus verschiedenen Perspektiven kennen lernen. Dabei eröffnen gerade die neuen

Medien viele Möglichkeiten, Lerngegenstände realitätsgetreu und multimedial abzubilden und dadurch motivierende Wirkungen zu entfalten.

Diskussion und offene Fragen

Auch wenn (Unternehmens-)Planspiele und Rollenspiele seit langem etablierte Formen darstellen, so ist doch insgesamt festzustellen, dass bisher nur vergleichsweise wenige Erfahrungen mit der Nutzung von digitalen Lernspielen gemacht werden. Es ist abzusehen, dass hier noch eine ganze Reihe von offenen Fragen zu beantworten und Herausforderungen zu lösen sind.

Solche offenen Fragen beziehen sich beispielsweise darauf, welche Formen von digitalen Lernspielen für welche Zielgruppen geeignet sind. Während chronisch zeitknappe Manager vermutlich kaum für digitale Lernspiele zu gewinnen sind, sieht dies bei Menschen, die über mehr Zeit verfügen und die zudem sehr erlebnis- und aktionsorientiert sind, vermutlich anders aus. Zudem steht die zu überprüfende These im Raum, dass eine spaßorientierte “Generation @” nachrückt, die mit TV, PC- und Videospielen aufgewachsen ist, deren kognitiver Apparat sich im Vergleich zu früheren Generationen unterscheidet (verkürzte Aufmerksamkeitsspanne etc.) und die mit herkömmlichen Formen der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten nicht mehr gut zu erreichen ist (vgl. Prensky 2001).⁸

Die Herausforderungen, die sich mit dem Einsatz von digitalen Lernspielen verbinden, betreffen unter anderem die Frage der Kosten. Solche Lernformen werden nur dann eine Chance haben, wenn Kosten und Nutzen in einem günstigen Verhältnis stehen. Auf der einen Seite sind daher Autorenumgebungen erforderlich, die eine einfache und schnelle Konstruktion von Spielen und Modellen ermöglichen. Auf der anderen Seite muss der Frage nachgegangen werden, wie die Lern- und Transfererfolge bei digitalen Lernspielen zu ermitteln und zu bewerten sind (eine Herausforderung, die sich im übrigen für alle Formen des E-Learning stellt). Schließlich ist zu klären, wie digitale Lernspiele sinnvoll und Erfolg bringend in umfangreichere Gesamt-Konzepte und Blended-Learning-Programme zu integrieren sind. In diesem Zusammenhang wird dann sicherlich auch die Frage aktuell, ob es innerhalb der betrieblichen Bildungsaktivitäten überhaupt eine Akzeptanz für spielerische Formen des Lernens gibt und wie diese Akzeptanz gegebenenfalls hergestellt werden kann.

Für den Erfolg von Bemühungen um das Entwickeln einer Kultur lebenslangen Lernens und deren betrieblicher Umsetzung ist viel weniger das “E” zentral als vielmehr das “Learning”. Es gilt Lernprozesse zu verstehen und erfolgreich zu organisieren. Was motiviert Menschen zum Lernen? Wie kann

man sie involvieren und aktiv beteiligen? Wie kann man Lernangebote auf die verschiedenen Zielgruppen zuschneiden? Digitale Lernspiele vereinigen in sich nicht nur das Potenzial von Spaß und intrinsischer Motivation, sondern sie können darüber hinaus auch zentrale Anforderungen erfüllen, die sich bei der Umsetzung einer auf konstruktivistischen Auffassungen beruhenden Lernkultur ergeben.

Anmerkungen

- ¹ Zu den Bildungszielen, die auf den Anforderungen der Wissensgesellschaft basieren, vgl. Gräsel u. a. 2000, S. 129.
- ² Zu diesem Begriffsverständnis von Lernen vgl. Altenthan u. a. 1995, S. 78.
- ³ Aus der Zusammensetzung der Begriffe “Entertainment” und “Education” ergibt sich das künstlich kreierte Modewort “Edutainment” (analog verhält es sich mit dem Begriff “Edugaming”). Vgl. hierzu Grob/Bensberg 1995, S. 27.
- ⁴ Nach Dubs eignen sich Rollenspiele besonders für affektive Lernziele, um Einblicke in die Wertvorstellungen anderer und das durch diese geprägte Verhalten zu gewinnen. Rollenspiele haben sich in Bezug auf Verhaltensänderungen als wirksam erwiesen, weil sie es den Lernenden zum einen ermöglichen, ihre Gefühle und Empfindungen relativ risikofrei in einer Spielsituation darzustellen und weil zum anderen sofort ein wirksames Feedback erfolgt. Vgl. hierzu ausführlich Dubs 1994, S. 335. Zur didaktischen Gestaltung von computergestützten Rollenspielen vgl. Seufert u. a. 2001, S. 138 ff.
- ⁵ Nach Mandl und Winkler (2002, S. 3) ist es Ziel dieser neuen Lernkultur, anwendbares Wissen zu vermitteln, um die häufig vorherrschende Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken.
- ⁶ Zu den Kriterien für den Lernprozess nach einer konstruktivistisch geprägten Auffassung vgl. Mandl/Winkler 2002, S. 3 ff.
- ⁷ Das Konzept der virtuellen Lerngemeinschaften beruht auf der Einsicht, dass solchen sozialen Phänomenen beim Lernen im Netz Rechnung zu tragen ist (vgl. Seufert u. a. 2002).
- ⁸ So berichtet ein Counterstrike-Spieler und regelmäßiger Teilnehmer an LAN-Parties: “Wenn man so ein Spiel lange spielt, entwickelt man eine Reaktionsgeschwindigkeit, mit der man im Alltag überhaupt nicht mehr funktionieren kann. Das verändert die Art, wie man Realität wahrnimmt. Die Schule kommt einem dann vor wie in Zeitlupe.” (Baumgärtel 2002)

Literatur

Altenthan, S.; Dirrigl, W.; Gotthardt, W.; Hobmair, H.; Höhle, R.; Ott, W.; Schneider, K.-H.: Pädagogik. Köln, München 1995

Baumgärtel, T.: Hol die Geiseln aus dem Keller. Die ZEIT, 2002/32.

Dubs, R.: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich 1994

Gräsel, C.; Mandl, H.; Manhart, P.; Kruppa, K.: Das BLK-Programm "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse". In: Unterrichtswissenschaft 2000/2, S. 127-143

Grob, H. L.; Bensberg, F.: Multimedia. Arbeitsbericht Nr. 3 der Reihe CAL+CAT am Institut für Wirtschaftsinformatik und Controlling der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster. Münster 1995

Mandl, H.; Winkler, K.: Auf dem Weg zu einer neuen Weiterbildungskultur. Der Beitrag von E-Learning in Unternehmen. In: Münchner Kreis (Hrsg.): E-Learning in Unternehmen – neue Wege für Training und Weiterbildung. München 2002

OECD Studie "Bildung auf einen Blick", Ausgabe 2001 (Zusammenfassung). Verfügbar über <http://www.bmbf.de/presse01/0611OECD.pdf>

Prensky, M.: Digital game-based Learning. New York 2001

Prensky, M.: Structuring learning games. Featured article on Learners Together. 2002 <http://www.ipdweb.np.edu.sg/lt/sept02/structure.htm>

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 603-648

Reinhardt, R.; Pawlowsky, P.: Unternehmensplanspiele im organisationalen Wissensmanagement. In: Blötz, U. (Hrsg.): Planspiele in der beruflichen Bildung. Bonn 2001

Seufert, S.; Back, A.; Häusler, M.: E-Learning. Weiterbildung via Internet. Das "Plato-Cookbook" für internetbasiertes Lernen. Kilchberg 2001

Seufert, S.; Moisseeva, M.; Steinbeck, R.: Virtuelle Communities gestalten. In: Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln 2002

Eine neue Lernkultur – gegen die institutionalisierte Berufsbildung oder mit ihr?

Eckart Severing

Wenn es um die Frage geht, auf welche Weise berufliches Wissen im Anschluss an die Ausbildung in Zukunft erworben und aktualisiert werden kann, bezieht sich die Antwort heute außerhalb der berufspädagogischen Zirkel nur noch selten auf das institutionalisierte Bildungswesen. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen selbstständigere Formen des Wissenserwerbs wie das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld oder das Lernen mit neuen Medien. Aus didaktischer Sicht wird erwartet, dass auf diese Weise zwar weniger systematisch als in Lehrgängen und Seminaren, dafür aber authentischer, daher nachhaltiger und problemorientierter gelernt werden kann. Aus bildungsökonomischer Sicht wird erwartet, dass die in der institutionellen Weiterbildung notwendigerweise bestehende Kluft zwischen den Inhalten vorausgeplanter Curricula und den volatilen Anforderungen an komplexen Arbeitsplätzen beim selbstständigen, situativen Lernen weitgehend geschlossen wird und daher Fehlplanungen und teures “Lernen auf Vorrat” vermieden werden. Die selbstständigen Formen des Lernens werden unter dem Schlagwort der “Neuen Lernkultur” zusammengefasst.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) – gebührt das Verdienst, die Diskussion über die berufliche Bildung und die Weiterbildung in Deutschland, deren Mainstream sich zuvor stets auf Lernen in Bildungseinrichtungen bezogen hatte, umzulenken und auf Lernkontexte außerhalb der institutionalisierten Bildung aufmerksam zu machen: zunächst auf das “Lernen im Prozess der Arbeit” und das “Lernen im sozialen Umfeld”.

Die zuvor ungebrochene Prominenz des institutionsorientierten Zugangs der Berufspädagogik erklärt sich vor allem aus ihrer Genese als Professionsbetreuungswissenschaft von Berufsbildnern in Schulen und bei betrieblichen Bildungseinrichtungen. Der institutionsorientierte Ansatz ging davon aus, dass sich berufliches Lernen im Wesentlichen in pädagogisch geplanten Arrangements didaktisch systematisiert vollzieht. Die Identität seines Gegenstands fand er in den Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung. Die Erosion der etablierten Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung sind den Vertretern dieses Ansatzes nicht verborgen geblieben. Dieser Erosion Ein-

halt zu gebieten, suchte man aber Wege stets im Rahmen des institutionalisierten Berufsbildungssystems. In der entsprechenden Reformdiskussion zur beruflichen Erstausbildung geht es um die Beschleunigung der administrativen Prozesse, um die schnelle Schaffung neuer Berufe, um “gestaltungsoffene Berufsbilder”, die absehbare betriebliche Adaptionsanforderungen besser integrieren können als in bisherigen weitgehend fixierten Berufsbildern, und um Modularisierungen unter Wahrung des Berufsprinzips. Für die berufliche Weiterbildung wird der verlorene Bezug auf Beruflichkeit als Strukturierungsdefizit gesehen und nach stärkerer staatlicher Regulierung zur Sicherung der Verbindlichkeit und Transparenz von Inhalten und Abschlüssen verlangt. Aus einer institutionsorientierten Sicht werden also Konsequenzen diskutiert, die bildungspolitisch regelbar, institutionell planbar und didaktisch umsetzbar sind.

QUEM ist diesen Weg nicht gegangen. Im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” wird berufliche Bildung von den lernenden Subjekten her rekonstruiert und nicht aus den Funktionen von Bildungseinrichtungen abgeleitet. In dem Maße, in dem nicht die Erstausbildung ganzen Generationen ihr berufliches Wissen auf den Weg gibt, sondern kontinuierliche Lernprozesse den schnellen Wechsel von Arbeitsanforderungen begleiten, verliert die schulisch geprägte Ausbildung ihr Monopol auf Wissensvermittlung. Die anschließende Weiterbildung kann ihre der Schule entliehenen Lernformen Lehrgang und Seminar nur noch begrenzt einsetzen, wenn sich Anforderungen ungeplant und schnell verändern. Ein institutionsorientierter Blick mit seiner notorischen Gleichsetzung von Lehren und Lernen ist zu eng, um die Diffusion von Lernen zu erfassen. Er blendet aus, was “unterhalb” der institutionalisierten beruflichen Bildung stattfindet.

Mit der Betonung der Bedeutung von “Lernkulturen” wurde allerdings nicht nur darauf aufmerksam gemacht, dass die institutionalisierte Weiterbildung gegenüber neuen, diffuseren Lernorten an Bedeutung verliert, sondern auch darauf, dass die Hoheit über die Planung und Steuerung von Lernprozessen zunehmend mehr bei den Lernenden selbst liegt. Wenn die Menschen Entscheidungsfreiheit über ihre Bildungskarrieren erlangen, muss die Perspektive zur Aneignungsseite verschoben werden. Dann sind die Motive, Interessen, Sichtweisen und Handlungen der Lernenden aufzugreifen.

Wer den Kosmos der Bildungsinstitutionen untersucht, hat ein wohlgeordnetes System vor sich, das er mit seinen Regelungen, Zertifikaten und Einrichtungen beschreiben und dessen Leistungsfähigkeit er mit Teilnehmer- und Absolventenzahlen bebildern kann. Wer untersucht, welche Möglichkeiten sich den Individuen zur Gestaltung ihrer Lernprozesse in der Arbeitswelt und in ihren sozialen Bezügen bieten, dem entfaltet sich ein Chaos an Lernele-

genheiten: unübersichtlich, wechselhaft, kaum zu beobachten und schwer zu evaluieren. Die Forschungsprojekte im Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" gehen insofern keinen einfachen Weg. Es ist kaum zu bezweifeln, dass berufliche Kompetenzen weitgehend außerhalb der etablierten Bildungseinrichtungen erworben werden. Aber es ist ungleich schwieriger herauszufinden, auf welche Weise sich der Erwerb von Kompetenzen in diffusen Lernumgebungen vollzieht, als nachzuzeichnen, wie ein Bildungsgang im Berufsbildungssystem verläuft. Die QUEM-Projekte haben eine anspruchsvolle Aufgabe übernommen.

In den vergangenen Jahren hatten sich viele Verlautbarungen aus dem Umfeld von QUEM gleichsam polemisch gegen die etablierte, institutionalisierte Weiterbildung gestellt. Dies ist nicht nur deswegen angebracht gewesen, weil auf Veränderungsnotwendigkeiten in einer überspitzten Absetzung vom Bestehenden deutlicher hingewiesen werden kann. Es war auch berechtigt, insofern Institutionen der *Berufsausbildung* durch ihr Zertifizierungsmonopol dem Modernisierungsdruck auf ihre Lehrmethoden standhalten konnten. Diese Institutionen verknüpfen ihre Zertifizierungshoheit mit der Verpflichtung zur Teilnahme an Bildungsgängen und Maßnahmen, deren Tauglichkeit von den Teilnehmern wiederum weniger an der Brauchbarkeit der Inhalte als an der Eignung zur Erlangung der Zertifikate gemessen wird, die sie benötigen, um einen Beruf ausüben zu dürfen bzw. in einem Beruf voranzukommen. Dieses sich selbst stabilisierende System bezieht seine Inhalte und Vermittlungsformen mehr aus seinen eigenen Traditionen als aus den Anforderungen an die Anwendung von beruflichem Wissen und beruflichen Kompetenzen.

Auch die institutionellen Interessen von *Weiterbildungseinrichtungen* sind zunächst darauf gerichtet, berufliche Bildung exklusiv in Form abgrenzbarer Lehrgänge und Seminare zu vermarkten. Bislang hat zur Stabilisierung überkommener Lehrmethoden in der institutionalisierten Weiterbildung gegen innovative Lernformen auch beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung regelmäßig mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerstundenzahlen, Seminargrößen etc.) verknüpften. Der Öffnung von Lernprozessen standen strukturkonservative Interessen in Politik und Weiterbildungseinrichtungen gegenüber, die lieber ihre Claims und vested rights verteidigten als Innovationen des Lernens zu fördern.

Neue Lernformen entwickelten sich daher weitgehend außerhalb und unabhängig von der Kulisse der Bildungsträger und berührten deren Praxis kaum. Die Entwicklung neuer Lernmedien, die Integration von Lernen und Arbeiten, die Förderung selbst organisierten Lernens: All das vollzog sich weitge-

hend außerhalb der Trägerlandschaft. Es erschien daher als entbehrlicher Rückbezug, die Stellung und Funktion der institutionalisierten Weiterbildung zu den neuen Lernformen zum Gegenstand zu machen.

Wenn im Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” die Beschränkung auf Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen aufgegeben wurde und die Bereiche “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen” und “Lernen im Netz und mit Multimedia” hinzugenommen wurden, dann liegt nicht nur eine Ergänzung des ursprünglichen Arbeitsprogramms vor, sondern wohl auch eine Korrektur der These eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen der institutionalisierten Weiterbildung und der Herausbildung einer neuen, offenen Lernkultur.

Dies ist zu begrüßen, weil sich eine neue Lernkultur nicht unabhängig von den Bildungsinstitutionen entfalten wird, die die “alte Lernkultur” repräsentieren. In der ausschließlichen Konzentration auf neue Lernformen außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung steckt nämlich eine Unterstellung, die in Frage zu stellen ist: Die Diffusion von Lernprozessen galt als Beleg dafür, dass die physische Präsenz von Bildungsträgern auf lange Sicht obsolet würde; Lernen im Arbeitsprozess wurde – als gleichsam automatische, unvermeidbare En-passant-Wirkung jeder Arbeitstätigkeit – in Gegensatz zur intentionalen Aktivität von professionellem Bildungspersonal gestellt; neue Lernmedien galten als Garant einer effizienten Qualifizierung nach dem didaktischen Modell des Nürnberger Trichters. Noch heute lesen sich viele prognostische Publikationen wie Grabreden auf die organisierte Weiterbildung.

Diesem Übergang muss widersprochen werden: Die Diffusion von Lernprozessen ist nicht zu bezweifeln; sie tritt uns in immer neuen Formen vor Augen. Wohl aber der Schluss, dass damit Bildungsinstitutionen ihrerseits eine gleichsam nur virtuelle Existenz zukäme und dass sie ihre schwindende Legitimation nur noch aus dem enger werdenden Segment tradierter lehrgangsförmiger Weiterbildung beziehen können. Die Entinstitutionalisierung von Bildung hat ihre Schranke nicht in einer bleibend quantitativ hohen Bedeutung klassischer Vermittlungsformen in der betrieblichen Weiterbildung. Sie hat ihre Schranke auch und gerade in der Implementation der neuen Lernformen. Der *Standpunkt* “Bildung” nämlich hat in der Ausdifferenzierung von eigenständigen Einrichtungen der beruflichen Bildung seinen Ausdruck gefunden. Gerade in Bezug auf die betriebliche Qualifizierung findet sich Bildung in einem steten Gegensatz zu wirtschaftlichen, ablauforganisatorischen und technischen Notwendigkeiten wieder. Die Vermittlung der Qualifikationen zur Ausführung von Arbeitstätigkeiten steht innerhalb von Unternehmen in Gegensatz zur Ausführung selbst. Sie ist eine notwendige,

aber unproduktive Vorraussetzung wertschöpfender Arbeit. Dies gilt bereits für Seminare und Lehrgänge – wie jeder Praktiker der betrieblichen Bildung weiß, der um Budgets oder Aufträge und um Freistellungszeiten ringen muss.

Dies gilt keineswegs weniger für dezentrale, arbeitsintegrierte, selbst organisierte oder medial vermittelte Formen des beruflichen Lernens. Mit der raumzeitlichen Entgrenzung von Lern- und Arbeitsprozessen ist deren Gegensatz in einer durchrationalisierten Arbeitswelt nicht zum Verschwinden gebracht. Nach wie vor steht die Frage nach der Verwendung von Zeit- und Kostenbudgets, von Interesse und Aufmerksamkeit für Lernen oder für Arbeiten. Sie stellt sich aber – darin erst liegt der Unterschied – nicht mehr als Frage des Verhältnisses von Produktions- zu Bildungsabteilungen oder von Betrieben zu Bildungsträgern. Sie stellt sich im Mikroraum des direkten Arbeitsumfelds: als individuelle Entscheidung über die Verwendung knapper Zeitressourcen, als Entscheidung über Zielvereinbarungen und Arbeitsorganisation, als Entscheidung über die Teilung von Arbeit und Lernen in Teams und Gruppen etc. Mit der Dezentralisierung des Lernens ist der Zugang zu Lernmöglichkeiten keineswegs prinzipiell einfacher geworden. Im Gegenteil: Mit der Integration von Lern- und Arbeitsprozessen besteht stets die Gefahr, dass die Notwendigkeiten des Lernens denen der Produktion untergeordnet werden. Den Verfechtern einer beruflichen Bildung, die vorrangig in Lehrgängen in zentralen Schulungsstätten absolviert wird, sind durch die Analysen der vergangenen Jahre viele Argumente in Bezug auf eine höhere Lerneffizienz, Nachhaltigkeit und Qualität dieser Art von Weiterbildung abhanden gekommen; immer aber können sie darauf hinweisen, dass Interferenzen mit einem regelmäßig lernfeindlichen Umfeld Lernen in der Arbeitssituation beeinträchtigen.

Aus diesem Grund stimmt das Gegenteil der Vermutung, mit der Diffusion von Lernprozessen würde deren organisierte pädagogische Unterstützung durch Bildungseinrichtungen obsolet. Dem Standpunkt, dass Arbeiten nicht zugleich schon Lernen beinhaltet und dass Informationsmanagement nicht zugleich Wissensvermittlung bedeutet, ist erst Geltung zu verschaffen – nicht nur, aber auch im Sinne seiner Durchsetzung gegen konkurrierende betriebliche Rationalitäten, weit vorher aber schon im Sinne einer Organisation der Bedingungen des neuen Lernens. Dieser Standpunkt erfordert daher eine Repräsentation. Seine Anwälte können Bildungsbeauftragte, betriebliche Bildungs- und Personalentwicklungs-Abteilungen oder – für kleinere Unternehmen – ausschließlich externe Bildungsanbieter sein. Das Kunststück, Arbeiten und Lernen zusammenfallen zu lassen, auch wenn sie unter den Bedingungen moderner, schneller Industriearbeit und Dienstleistung auseinanderstreben, bedarf einer besonderen Professionalität, die in die Produktion beständig neu hineingetragen werden muss. Eine neue Lernkultur bedarf inso-

fern erhöhter und nicht verringerter Intervention durch Experten für Lernen. Lernpotentiale in Unternehmen lassen sich nur entfalten, wenn pädagogische Unterstützung erfolgt. Wer dies nicht beachtet, findet sich schnell in den Reihen derer wieder, die in nur destruktiver Absicht Arbeiten und Lernen oder Leben und Lernen schlicht gleichsetzen – Motto: gelernt wird schließlich immer – und die mit derartigen Begründungen die gesellschaftlichen oder betrieblichen Aufwendungen für Lernen kürzen wollen.

Mit einer Absage an die institutionalisierte Bildung ginge viel betriebspädagogische und didaktische Professionalität verloren. Neue Lernkulturen entstehen nicht von allein. Sie entstehen nicht aus einer betrieblichen Rationalität, für die Lernen nur eine regelmäßig zu knapp kalkulierte Voraussetzung der Bewältigung von Arbeitsanforderungen ist. Sie entstehen schon gar nicht in der Bildungsöde, die die aktuelle Krise der geförderten Weiterbildung hinterlässt. Einsparungen der Unternehmen in konjunkturell schwierigen Zeiten und ein weitgehender Verzicht auf die Qualifizierung von Arbeitslosen durch die Bundesanstalt für Arbeit, der sich derzeit abzeichnet, werden dazu führen, dass weniger Seminare und Lehrgänge besucht werden. Der kommende Berufsbildungsbericht wird bereits solche Rückgänge nachweisen. Das Berichtssystem Weiterbildung gibt aber auch erste Hinweise darauf, dass gleichzeitig mit dem Rückgang formeller Lernprozesse auch ein Rückgang informellen Lernens zu beobachten ist. Einfache Lagerinterpretationen scheinen also nicht zu greifen. Der Rückgang institutionalisierter Weiterbildung liegt eben nicht darin begründet, dass neue Lernkulturen an ihrer Stelle Wirkung entfalten. Im Gegenteil: Die wirtschaftlichen Spielräume für Innovationen der Weiterbildung in Richtung auf offene Lernformen und die Unterstützung selbstständiger Lernprozesse verengen sich derzeit.

Umso mehr muss es heute darum gehen, Bedingungen der Umsetzung neuer Lernkulturen zu untersuchen und praktisch herzustellen. Es stellt sich die Frage, wie ein Umbau des Systems und der sie bisher tragenden Institutionen erfolgen kann, bzw. welche Institutionen zukünftig zentrale Funktionen in und für die Weiterbildung ausfüllen und übernehmen können.

In den kommenden Jahren wird es weniger pointiert auf Grundlagenforschung ankommen, die die *Machbarkeit* informellen Lernens beweist – dieser Beweis ist erbracht – oder welche seine filigranen Unterformen kategorisiert.

Es geht vielmehr um den Beweis der *Umsetzbarkeit*.

Umsetzbarkeit ist hier nicht auf die pädagogische oder lernpsychologische Ebene bezogen, sondern bedeutet, dass auch die neuen Lernformen Anker im System finden müssen, die über Ressourcen und Interesse verfügen. Wer

kann diesen Anker bilden? Es ist schwerlich vorstellbar, dass neben der institutionalisierten Berufsbildung ein konkurrierendes institutionalisiertes Netzwerk zur Kompetenzentwicklung aufgebaut würde. Es muss darum gehen, sich der vorhandenen Einrichtungen zu bedienen – aber nicht in der Form, in der wir sie vorfinden. Allein den Untergang der heutigen institutionalisierten Bildung zu fordern und ihr nicht ein rettendes anderes Ufer zu zeigen, führt nicht dazu, dass Ideen einer neuen Lernkultur Wirkung erzielen; neues Lernen bleibt dann ein *Aperçu* zum Kurs.

Damit aber geht es um die Entwicklung konkreter Hilfestellungen und Instrumente: um die Verbreitung von Good-Practice-Bespielen, um die Ausarbeitung tauglicher Geschäftsmodelle für Bildungsdienstleister, die neue Lernformen bei ihren Kunden realisieren, und um die Unterstützung durch die Ausbildung von Multiplikatoren in Bildungseinrichtungen. Es wäre zu eng, Veränderungsnotwendigkeiten vorwiegend beim pädagogischen Personal zu diagnostizieren. Sie erfordern auch neue Organisationsformen von Bildungsinstitutionen: Organisationsformen nämlich, die nicht für die Bereitstellung fester Wissens Elemente optimiert sind, sondern die umgekehrt auch dem Lerner ermöglichen, selbstständig, ad hoc, unter Nutzung von Lernressourcen in seinem Umfeld und in interaktiven Lernmedien Lernprozesse nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Die Umformung von Bildungseinrichtungen hängt allerdings nicht nur von deren gutem Willen ab; das Sendungsbewusstsein der Emissäre einer neuen Lernkultur stößt auf Hindernisse, wenn Nachfrager Lernen mit unterrichtsförmigen Vermittlungsformen gleichsetzen, weil ihnen nur so der individuelle Nachweis von Bildung mit Zertifikaten oder der institutionelle Nachweis mit Teilnehmerdoppelstundenzahlen und Abschlussquoten gelingt. Wenn Bildungsberatung bei Unternehmen nur als Verkaufsgespräch für Lehrgänge zählt, wenn über die Bildungsplanung von Arbeitslosen amtlich verfügt wird und wenn schließlich die Lernenden selbst sich als “Teilnehmer” verstehen, die durch die Absolvierung von Maßnahmen Rechtstitel im Berufsleben erwerben, anstatt als “souveräne Lerner”, die ihre Lernwege selbstständig planen, dann besteht Lehrgangsveranstalten und Lehrgangsnachfragern eine Symbiose, die durch die Einwirkung auf einige wenige innovationsbereite Bildungsträger bloß punktuell durchbrochen werden kann. Eine neue Lernkultur realisiert sich nur, wenn Umsetzungsanstrengungen auch auf der Seite der Nachfrager unternommen werden. Dabei kann es sich um bildungspolitische Kampagnen für mehr private Bildungsvorsorge handeln (mit guten Argumenten: Schließlich ist Weiterbildung in der Regel die einzige Chance vieler Menschen, ihre soziale und berufliche Stellung nach dem Abschluss der Erstausbildung nachhaltig zu korrigieren) oder um Einwirkungen auf die großen institutionellen Auftraggeber, damit diese selbst-

ständiges Lernen und Weiterbildung außerhalb der Lehrgänge stärker fördern. Gerade in der marktfinanzierten Weiterbildung sind die Angebote der Bildungsträger nur aus der Art der Nachfrage abgeleitet.

Bildungsprojekte und -programme schlafen nach einer Förderphase ein, wenn sie nicht ein Umfeld herstellen oder auf eines treffen, das ihre Idee selbst tragend macht. Alle wissenschaftlichen Kronzeugen werden nicht verhindern, dass vom Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” letzten Endes wenig mehr bleiben könnte als ein neuer Sprachcode für alte Lernformen – die Inflation der Begriffe “Lernkultur” und “Kompetenz” in der altbackenen Berufsbildung zeugen schon heute davon – wenn es uns nicht gelingt, eine Infrastruktur für neue Lernformen durch die Umformung der bestehenden Weiterbildungslandschaft zu schaffen. Dazu bedarf es keiner Fundamentalopposition, sondern strategischen Weitblicks und taktischer Raffinesse.

Lernen ohne Grenzen? Kompetenzentwicklung Erwachsener im Zeichen der Internationalisierung der Lebensverhältnisse

Wendelin Sroka

Kein Zweifel: Lernen stößt auch im Zeitalter der Globalisierung an Grenzen. Die Kapazitäten Lernender sind raumzeitlich beschränkt, und selbst die weltumspannenden virtuellen Lernnetzwerke sind nicht im strengen Sinn ubiquitär. Gleichwohl ist das Lernen Erwachsener heute mehr und mehr eingebunden in Prozesse, bei denen Grenzen, insbesondere geographische Grenzen, überwunden werden.

Dieser Beitrag diskutiert einige Auswirkungen der Internationalisierung der Lebensverhältnisse auf die Kompetenzentwicklung Erwachsener. Er versteht sich als Problemaufriss, in dem zum einen die Erwachsenen als Lernende und zum anderen die Anbieter von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in Deutschland im Blickpunkt stehen. Zu diesem Zweck werden zunächst einige Dimensionen der Internationalisierung der Lebensverhältnisse sowie der Internationalisierung im Bildungswesen skizziert. Der folgende Abschnitt geht der Frage nach dem Inhalt und dem Stellenwert “internationaler Kompetenzen” nach. Den Schluss bilden einige Überlegungen zu den Herausforderungen, denen sich Praxis und Lehre der Weiterbildung in Deutschland angesichts der Internationalisierung gegenüber sehen. Der Beitrag plädiert dafür, dass sowohl Lernende als auch institutionelle Akteure der Weiterbildung den Stellenwert der Internationalisierung für die Kompetenzentwicklung wahrnehmen und systematisch in ihre Lern- bzw. Organisationsentwicklungsstrategie integrieren.

Internationalisierung der Lebensverhältnisse

Der Begriff “Internationalisierung” wird heute in einem zweifachen Sinn gebraucht: Zum einen werden damit in beschreibender Absicht Prozesse des sozialen Wandels – im Sinne einer “Internationalisierung der Lebensverhältnisse”, einschließlich der Arbeitswelt – benannt. Zum anderen bezeichnet der Begriff “normative” Anteile der Entwicklungsstrategie von Unternehmen und Bildungsanbietern. In diesem Verständnis geht es darum, die Kultur einer Or-

ganisation zielgerichtet so umzugestalten, dass sie eine vordem im Kern “nationale” Orientierung überwindet und sich auf die neuen, “internationalisierten” Gegebenheiten einstellt bzw. diese, etwa durch Erschließung ausländischer Märkte, selbst vorantreibt. Wenden wir uns der Internationalisierung der Lebensverhältnisse in Deutschland zu. Dort gab es nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs für große Teile der Bevölkerung zunächst weder im Westen noch im Osten – trotz der Integration der beiden deutschen Staaten in die jeweiligen Bündnissysteme und ungeachtet der politischen Rhetorik – keinen entscheidenden Anlass, sich international zu orientieren. Einen Ausbildungsabschnitt jenseits der Grenzen zu absolvieren oder zeitweise im Ausland zu arbeiten, war ebenso Sache einer Minderheit wie die Notwendigkeit, eine oder mehrere Fremdsprachen aktiv zu beherrschen. Diese Lebenswelt war neben dem diplomatischen Dienst weitgehend Führungskräften in Politik und Wirtschaft sowie einem Teil der im Wissenschafts- und Bildungssektor Beschäftigten vorbehalten. In der Bundesrepublik der 1950er und 1960er Jahre führte weder der beträchtliche Anstieg von Urlaubsreisen ins nicht-deutschsprachige Ausland noch der Zuzug von “Gastarbeitern” zu einer Abkehr von der Binnenorientierung. Erst durch Pop-Kultur, Studentenbewegung und Bildungsexpansion begann sich hier ein Wandel abzuzeichnen.

In jüngerer Zeit tragen vor allem drei Entwicklungen zu jener Internationalisierung der Lebensverhältnisse bei, die inzwischen als Herausforderung für das Bildungswesen wahrgenommen wird: die Zuwanderung, die Herausbildung der Europäischen Gemeinschaft und die Globalisierung der Märkte.

Zuwanderung: Im Gefolge mehrerer Migrationsströme – “Gastarbeiter”, Spätaussiedler, Asylsuchende, Arbeitsmigranten aus EU-Ländern u. a. – ist Deutschland faktisch zu einem Einwanderungsland geworden. Dies führte zu einer erheblichen Ent-Nationalisierung der bundesdeutschen Gesellschaft mit weitreichenden Folgen für Wirtschaft und Bildungswesen.

Herausbildung der Europäischen Union: Der Prozess der europäischen Integration wird in der Regel mit der Sicherung des Friedens, mit der Schaffung eines im globalisierten Wettbewerb konkurrenzfähigen gemeinsamen Wirtschaftsraums sowie mit der Förderung der demokratischen Kultur in Europa in Verbindung gebracht. Gleichzeitig schwindet die Bedeutung der Grenzen von Nationalstaaten. Europäischer Binnenmarkt und die Förderung der Mobilität der Unionsbürger durch die EU erweisen sich als wichtige Triebkräfte zur Internationalisierung der EU-Mitgliedsstaaten.

Globalisierung der Märkte: Die Globalisierung der Wirtschaft bringt es mit sich, dass Unternehmen, um im Wettbewerb bestehen zu können, zunehmend Produkte und Dienstleistungen internationalisieren. Ein Drittel der vom In-

stitut der deutschen Wirtschaft im Jahr 2000 befragten international aktiven Unternehmen unterhält Standorte im Ausland, nahezu drei Viertel betreiben internationalen Handel. 71 Prozent der Unternehmen pflegen Geschäftskontakte innerhalb der EU, 65 Prozent auch mit sonstigen Ländern. (Lenske/Werner 2000) Hinzu kommt die wachsende Zahl internationaler Unternehmenszusammenschlüsse mit ihren spezifischen personalpolitischen und unternehmenskulturellen Problemen. All dies führt zu einer "Internationalisierung der Arbeitsplätze", die eine wachsende Mobilität der Beschäftigten erfordert.

Internationalisierung im Bildungsbereich

Innerhalb des deutschen Bildungswesens wird die Internationalisierung als Ziel bildungspolitischer Steuerung seit Beginn der 1990er Jahre mit besonderer Deutlichkeit im Hochschulsektor thematisiert. Dabei geht es zum einen darum, deutsche Hochschulen für ausländische Studierende attraktiver zu machen und dadurch die Position des Bildungsstandorts Deutschlands im internationalen Bildungswettbewerb zu stärken. Zum anderen sollen den inländischen und ausländischen Studierenden die notwendigen "internationalen Kompetenzen" vermittelt werden. (Müßig-Trapp/Schnitzer 1997) Wenngleich weniger offenkundig, beförderte eine Reihe politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen die Internationalisierung auch im Weiterbildungssektor:

- Die Vertiefung und Erweiterung der Europäischen Union führte zu einer deutlichen Ausweitung und Intensivierung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Die Europäische Kommission fördert seit 1994 im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci, inzwischen durch Leonardo II, berufliche Lernaufenthalte und Arbeitspraktika von Jugendlichen und Erwachsenen im europäischen Ausland. Die Gesamtzahl der Personen, die unter dem Oberbegriff "Berufsbildung" pro Jahr in Unternehmen im Ausland lernen, liegt derzeit europaweit bei knapp einer halben Million. (Hellwig 2001) Darüber hinaus unterstützt die Europäische Kommission seit 1996 transnationale Kooperationsprojekte in der allgemeinen Weiterbildung, zunächst unter dem Sokrates-Programm und seit 2000 unter dem eigenen Programm Grundtvig.
- Durch das Ende der europäischen Teilung und die dadurch erstmals bzw. auf neue Weise möglich gewordene deutsch-osteuropäische Zusammenarbeit erhielten allgemeine und berufliche Weiterbildung in Deutschland einen weiteren Internationalisierungsschub. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung ist hier zu verweisen auf die umfangreichen und langfristig angelegten Projekte des Instituts für Internationale

Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands, auf bilaterale Programme von Weiterbildungseinrichtungen und schließlich auf die Beteiligung deutscher Weiterbildungseinrichtungen an multilateralen Weiterbildungsnetzwerken wie der “Baltic Sea Academy”. (IIZ-DVV 2001, BSA 2002)

- Die Globalisierung der beruflichen Weiterbildungsmärkte und die zunehmenden Aktivitäten ausländischer Weiterbildungsanbieter in Deutschland ließen das Bewusstsein dafür wachsen, dass es einer verstärkten internationalen Ausrichtung der Weiterbildung in Deutschland bedarf. Im Rahmen der konzertierten Aktion “Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland” wurde im Oktober 2001 die Initiative “weiterbildung worldwide” ins Leben gerufen mit dem Ziel, die internationale Wettbewerbsfähigkeit der beruflichen Weiterbildung in Deutschland zu stärken. (Fietz/Müntnich 2002; Weiterbildung Worldwide 2002)
- Bedingt durch die wachsende internationale Verflechtung der deutschen Wirtschaft werden “internationale Kompetenzen” heute nicht nur von Führungs-, sondern mehr und mehr auch von Fachkräften gefordert. Dies kommt zum Ausdruck in der Internationalisierung der betrieblichen Bildungs- und Personalarbeit und in der steigenden Nachfrage nach Bildungsangeboten, die auf die Förderung entsprechender Kompetenzen ausgerichtet sind. (Dybowski/Wiegand 2001)

Internationale Kompetenzen

Für die zur Bewältigung internationalisierter Lebensverhältnisse erforderlichen Kompetenzen werden im deutschsprachigen Fachdiskurs zahlreiche Begriffe verwendet: Die Rede ist von “internationalen Qualifikationen” (Lenske/Werner 1997), “internationalen Basis- und Schlüsselqualifikationen” (Bundesvereinigung ... 2002), “Globalisierungskompetenzen” (Dybowski/Wiegand 2001), “internationalen Berufskompetenzen” (Dybowski/Wiegand 2001) und “internationalen Kompetenzen” (Bundesvereinigung 2002). Mit Blick auf die Breite der Kompetenzentwicklung und der Zielsetzungen von Weiterbildung wird hier dem Begriff der “internationalen Kompetenzen” der Vorzug gegeben, der die Verknüpfung zu den im angelsächsischen Raum gebräuchlichen “international competencies” ermöglicht.

Konzepte von “international competencies” wurden entwickelt in den englischsprachigen Ländern im Hochschulwesen (mit dem Ziel der systematischen Integration in die Lehre bzw. im Kontext von Weiterbildungsstudiengängen in “Intercultural Management”) und im Bereich der Unternehmensberatung (durch “intercultural consultants”). Exemplarisch seien an dieser

Stelle je ein Ansatz aus dem Hochschulbereich und aus dem interkulturellen Training für Manager vorgestellt.

An Universitäten Australiens ist die Orientierung auf internationale Kompetenzen besonders weit fortgeschritten. (Hierzu und zum Folgenden siehe Leask 2001; Soliman 2001.) Dies geschah vor dem Hintergrund verstärkter Bemühungen um Studierende aus dem Ausland und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Internationalisierung der Curricula. Die University of South Australia, Adelaide, verabschiedete 1996 ein allgemeines Absolventen-Kompetenzprofil, das auf Inhalte der beruflichen, der allgemeinen und der politischen Bildung rekurriert und als Grundlage u. a. für die Kursplanung und die Qualitätssicherung dient. Diesem Profil zufolge haben Absolventen "internationale Perspektiven als Berufstätige und Staatsbürger" aufzuweisen. Die Indikatoren des als "Graduate Quality Seven" bezeichneten Bereichs sind in Übersicht 1 wiedergegeben. Den dort genannten Lernzielen werden im Kursprogramm jeweils Aufgaben des Online-E-Learning zugeordnet, gleichzeitig wurde in einem OECD-Projekt eine Typologie internationaler Curricula entwickelt. (Vgl. Übersicht 1)

Übersicht 1

Indikatoren für "internationale Perspektiven" von Absolventen der University of South Australia, Adelaide

<i>Ein Absolvent, der als Berufstätiger und Staatsbürger internationale Perspektiven aufweist,</i>
... offenbart die Fähigkeit, global zu denken und Sachverhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten
... zeigt Bewusstsein sowohl für die eigene Kultur und deren Perspektiven wie auch für andere Kulturen und deren Perspektiven
... versteht die Beziehung zwischen dem vor Ort vorgefundenen Studienfach und andernorts entwickelten beruflichen Traditionen
... nimmt interkulturelle Sachverhalte wahr, die in der beruflichen Praxis bedeutsam sind
... erkennt die Bedeutung multikultureller Verschiedenheit für die Berufspraxis und für seine Rolle als Staatsbürger
... anerkennt die komplexen und sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren, die zu den Vorstellungen von Kultur und von kulturellen Beziehungen beitragen
... schätzt den Wert der Verschiedenheit von Sprachen und Kulturen
... anerkennt und zeigt die Fähigkeit, internationale Standards und Verfahrensweisen innerhalb seines Fachs oder seines Fachgebiets anzuwenden
... zeigt Bewusstsein für die Auswirkungen lokaler Entscheidungen und Maßnahmen auf internationale Gemeinschaften und für Entscheidungen und Maßnahmen auf internationaler Ebene für örtliche Gemeinschaften

Quelle: Leask 2001, S. 392

Die britische Unternehmensberatung TCO stützt sich auf ein Modell von “10 Kompetenzen zur Übertragung von Berufserfahrung auf einen internationalen Kontext”, denen jeweils mehrere Schlüsselfaktoren zugeordnet sind (vgl. Übersicht 2). Diese Kompetenzen bilden in leicht modifizierter Form auch die Grundlage eines Personalentwicklungsverfahrens, das die ebenfalls in Großbritannien ansässige Firma WorldWork seit Mai 2002 für international tätige Unternehmen anbietet (WorldWork 2002).

Übersicht 2

Internationale Kompetenzen von TCO, Cambridge/England

Kompetenz	Schlüsselfaktoren
Offenheit	Aufnahmefähigkeit; Toleranz; Lernen durch Erfahrung; kognitive Komplexität
Flexibilität	alternative Strategien; Anpassungsfähigkeit; sprachliche Fähigkeiten
personale Autonomie	Respekt gegenüber anderen; starke persönliche Werte; Zielorientiertheit
emotionale Belastbarkeit	positive Haltung nach Ereignissen mit Fauxpas-Charakter; Abenteuergeist
Wahrnehmungsvermögen	Aufmerksamkeit gegenüber verbalen und nonverbalen Hinweisen; Fähigkeit, andere zu verstehen; “sich selbst so sehen, wie andere einen wahrnehmen”
Zuhörfähigkeit	aktives Antworten, Aushandeln von Bedeutungen, offene Rückmeldung
Transparenz	risikovermeidende Sprachwahl, Wiederverwendung von zentralen Elementen der Information, Deutlichmachen der Absichten
kulturelles Wissen	Bewusstheit von Verschiedenheit, Zurückhaltung bei Bewertungen, Rücksichtnahme auf den lokalen Kontext, Strategien der Informationssammlung
Übereinstimmung	Anpassung an unterschiedliche Stile, Empathie, Entwicklung gemeinsamer Interessen, Konfliktbewältigung, Einflussnahme auf das Entwicklungstempo, Führungskraft
Einfluss	Wertschätzung von Verschiedenheit, Aufbau von Vertrauen, Suche nach Lösungen zum beiderseitigen Vorteil

Quelle: TCO 2002

Für die hier vorgestellten Konzepte “internationaler Kompetenzen” gilt, dass sie aus dem praktischen Bedürfnis zur Neugestaltung von Lehr-Lernprozessen hervorgegangen und bislang kaum mit allgemeinen Kompetenztheo-

rien verknüpft sind. Dennoch präsentieren sie sich als Systeme, die eine konsequente Umsetzung sowohl in Hochschul-Curricula als auch in Konzepte der Personalentwicklung zumindest dem Anspruch nach ermöglichen.

Demgegenüber steht die Konzeptionalisierung und Systematisierung “internationaler Kompetenzen” in Deutschland noch am Anfang. Angestoßen wird die Entwicklung hier vor allem durch die Internationalisierung im Hochschulwesen und durch den oben erwähnten Bedarf an Fachpersonal mit erweitertem Kompetenzprofil. Die Diskussion bezieht sich in erster Linie auf Fremdsprachenkompetenz, insbesondere auf die Beherrschung der englischen Sprache, in geringerem Umfang auf Kenntnisse anderer Sprachen und auf Mehrsprachigkeit. Zunehmend werden auch interkulturelle Kompetenzen sowie internationale Berufskompetenzen im engeren Sinn zum Thema. (Bundesvereinigung ... 2002; Dybowski/Wiegand 2001)

Auf europäischer Ebene setzt sich die englische Sprache zunehmend als lingua franca in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und grenzüberschreitender Alltagskommunikation durch. (Schemmann 2000, S. 124) Ihre Beherrschung gilt auf dem deutschen Arbeitsmarkt als die am häufigsten nachgefragte internationale Kompetenz. Besonders Ingenieuren, Betriebswirten und Informatikern, so eine 1997 vorgenommene Analyse von Stellenanzeigen, werden sehr gute bzw. gute Englischkenntnisse abverlangt. (Müßig-Trapp 1997, S. 56) Demgegenüber gaben in Deutschland bei der 14. Sozialerhebung von Studierenden nur 44 Prozent der Befragten an, gut oder sehr gut Englisch sprechen zu können, und nur 37 Prozent waren in der Lage, englische Fachzeitschriftenartikel gut oder sehr gut zu verstehen. (Müßig-Trapp 1997, S. 43) Die Bewerbungs- und Berufsrelevanz von Englischkenntnissen wurde von den Studierenden je nach Fall sehr unterschiedlich beurteilt. So hielten knapp 50 Prozent der Studierenden der Naturwissenschaften und der Informatik, aber lediglich 15 Prozent der Studierenden in den Fächern Architektur, Pädagogik und Psychologie Englischkenntnisse für wichtig. (Müßig-Trapp 1997, S. 67) Die Autoren der Studie kommen unter Verweis auf die bereits erwähnte Stellenanzeigenanalyse zu dem aus heutiger Sicht erstaunlichen Schluss, dass bei Architekten “internationale Qualifikationen ... fast völlig verzichtbar” seien und bei Pädagogen und Psychologen “Englischkenntnisse sowie Auslandserfahrungen ... nur in den allerseltensten Fällen vom Arbeitsmarkt honoriert” würden. (Müßig-Trapp 1997, S. 71)

Internationalisierung und Weiterbildung

Behauptungen wie die hier zitierten verweisen auf die Schwierigkeit, eine sachgerechte Antwort auf die Herausforderungen der Internationalisierung

der Lebensverhältnisse zu geben. Einstweilen fehlt es in Deutschland an empirischer Forschung über den tatsächlichen Bedarf an “internationalen Kompetenzen” in verschiedenen Handlungsfeldern und an darauf gestützten Konzeptionen für Bildungsarbeit und Personalentwicklung, es fehlt auch an der systematischen Integration internationaler Bezüge in die Ausbildung von Weiterbildnern.

Analysen zur Internationalisierung beruflicher Weiterbildung wurden bislang im Kontext der Aktion “Weiterbildung Worldwide” vorgelegt. Eine aktuelle Befragung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen lässt die Vielfalt und die Schwerpunkte internationaler Aktivitäten erkennen (vgl. Übersicht 3). Untersuchungen von Good Practice heben hervor, dass in diesem Bereich die internationale Kompetenz des Weiterbildungsanbieters und des Weiterbildungspersonals zu den “erfolgskritischen Grundvoraussetzungen” gehört (Fietz/Müntnich 2002, S. 7). Offen bleibt einstweilen, worin diese Kompetenzen im Einzelnen zu sehen sind und wie sie institutionell und personell entwickelt werden können.

Übersicht 3

Häufigkeit internationaler Weiterbildungsangebote bei international aktiven deutschen Anbietern beruflicher Weiterbildung 2002

Angebote für ...	Prozent (Mehrfach-Nennungen)
Ausländer in Deutschland	74
Deutsche im Inland	49
Deutsche im Ausland	32
Ausländer im Ausland	20
Sonstiges	12

Quelle: Kuwan 2002

Noch weniger erforscht sind die internationalen Aktivitäten deutscher Anbieter der allgemeinen Weiterbildung. Dies überrascht, wenn man sich den Umfang der Aktivitäten, die damit einhergehenden Probleme, aber auch den politischen Stellenwert vergegenwärtigt, der diesen Maßnahmen zugeschrieben wird. Anregungen für die Forschung gibt eine Studie von John Field u. a., bei der Mitarbeiter von Einrichtungen allgemeiner Weiterbildung in Großbritannien, Schweden und Polen zu ihren Einstellungen und Erfahrung mit der Europäisierung der Weiterbildung befragt wurden (Field u. a. 2000). Die Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, “dass Weiterbildner in allen drei Ländern die europäische Dimension ihrer Arbeit als zumindest po-

tentiell wichtig betrachten und positive Vorschläge für Verbindungen und Partnerschaften mit anderen europäischen Kollegen haben; sie sind jedoch schlecht ausgerüstet, wenn es darum geht, diese Ideen in die Tat umzusetzen” (Field u. a. 2000, S. 64). Als das größte Hindernis einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen erweist sich aus britischer und polnischer Sicht die mangelnde Sprachkompetenz, aus schwedischer Sicht dagegen die Kostenfrage (vgl. Übersicht 4).

Übersicht 4

Die wichtigsten Hindernisse für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Einrichtungen allgemeiner Weiterbildung in Großbritannien, Polen und Schweden (Rangreihe)

Land	Großbritannien N = 120	Polen N = 119	Schweden N = 533
Sprache	1	1	0
Kosten	2	2	1
Zeit	3	0	2
keine vorangegangenen Kontakte	4	3	3
Kultur/Politik	5	4	4
unzureichende Informationen	6	0	0
Entfernung/ Kommunikation	8	6	0
eigenes Land “nicht interessant”	0	5	0

Quelle: Field u. a. 2000, S. 78

Die Befragung zeigte ferner, dass Deutschland als attraktiver Partner für grenzüberschreitende berufliche Kontakte im Bereich allgemeiner Weiterbildung gilt (vgl. Übersicht 5, S. 210).

Die skizzierten Verhältnisse sind eine Herausforderung auch für die Institutionen, die Weiterbildner auf ihre professionelle Tätigkeit vorbereiten. Damit sind die Hochschulen angesprochen, die Studiengänge der Weiterbildung/Erwachsenenbildung/Andragogik anbieten. Zwar hat dieser Bereich in seinem Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin eine Tradition internationaler Orientierung. Gleichwohl sind die aktuellen Anforderungen der Internationalisierung vielfach nur in geringem Umfang und selten systematisch in die Ausbildung integriert. Die Entwicklung und Umsetzung ge-

Übersicht 5

Länder, zu denen Mitarbeiter von Einrichtungen allgemeiner Weiterbildung in Großbritannien, Polen und Schweden engere professionelle Beziehungen aufnehmen wollen (Auszug; die Befragten konnten bis zu zwei Länder benennen)

Land	Großbritannien N = 134	Polen N = 119	Schweden N = 533
Frankreich	66	39	27
Deutschland	56	71	48
Großbritannien	–	50	234
Niederlande	28	19	6
Spanien	24	0	12
Italien	19	1	8
Schweden	9	5	–
Irland	7	0	4
Dänemark	5	7	48

Quelle: Field u. a. 2000, S. 72

eigneter Modelle, für die ausländische Konzepte vielfältige Anregungen bieten können, steht auch in diesem Feld in Deutschland noch bevor.

Literatur

BSA: Website der Baltic Sea Academy 2002: <http://www.baltic-sea-academy.net>

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Fachbereich Bildung: Internationale Kompetenz. Online-Publikation 10/2002. URL: <http://www.bda-online.de>

Dybowski, G.; Wiegand, U.: Qualifizieren für den Globalisierungsprozess: Das Beispiel der Deutschen Bahn AG. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4/2001. Hier zitiert nach der Online-Version 10/2002. <http://www.db-bildung-international.de>

Field, J. u. a.: The Internationalisation of Lifelong Learning. A Comparative Study of Poland, Britain and Sweden. In: Bron, A.; Schemmann, M. (Eds.): Language – Mobility – Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe. Münster, Hamburg, London 2000, pp. 63-85

Fietz, G.; Müntnich, M.: Analyse von Fallbeispielen erfolgreich international tätiger deutscher Weiterbildungsanbieter: "Good Practice". Vortrag bei der Fachtagung "weiterbildung worldwide", Berlin, 1. Oktober 2002. Online-Publikation 10/2002: <http://www.bildungsforschung.bfz.de>

Hellwig, W.: Kulisse für den Film oder Hauptakteur: Zur Rolle der Unternehmen bei internationalen Praktika. Online-Publikation 10/2002. <http://www.afa.at/globalview/102000/international1.html>

IIZ-DVV: Website des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands 10/2002. <http://www.iiz-dvv.de>

Knabe, E.: Deutsches Handwerk – international und multikulturell. Kompetenz in Aus- und Weiterbildung, Info-Brief, Sommer 2001, S. 3-4

Kuwan, H.: Internationales Engagement deutscher Weiterbildungsanbieter. Präsentation von Ergebnissen einer Befragung bei der Fachtagung "weiterbildung worldwide" am 24.4.2002 in München.

Leask, B.: Internationalisation: Changing contexts and their implications for teaching, learning and assessment. Refereed Proceedings of the ASET/HERDSSA Joint International Conference "Flexible Learning for a Flexible Society", University of Southern Queensland, 2-5 July, 2000, Toowoomba, Queensland 2001, pp. 389-401

Lenske, W.; Werner, D.: Globalisierung und internationale Berufskompetenz. Die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 245. Köln 2000

Müßig-Trapp, P.; Schnitzer, K.: Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse einer Untersuchung zur Auslandsmobilität deutscher Studierender und zur Internationalisierung des Studiums an deutschen Hochschulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn 1997

Schemmann, M.: Language Policy and Language Learning in and for Europe. In: Bron, A.; Schemmann, M. (Eds.): Language – Mobility – Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe. Münster, Hamburg, London 2000, p. 124

Soliman, I.: Towards Best Practice in Teaching Internationally: does it transcend cultural differences? Paper presented at the International Research Conference of the Australian Association for Research in Education, "Crossing Borders: New Frontiers for Educational Research", 2-6 December, 2001, at the University of Notre Dame, Fremantle, WA 2001

TCO: International competencies: 10 competencies for transferring job expertise to an international context. Online-Publikation 10/2002:
http://www.tco-international.com/10_competencies.asp

Weiterbildung Worldwide: Website der konzertierten Aktion “weiterbildung worldwide” 10/2002: <http://www.training-germany.de>

WorldWork: Website der Fa. WorldWork, Cambridge/England 10/2002:
<http://worldwork.biz>

Lebenslanges Lernen: any time, any where – any content?

Brigitte Stieler-Lorenz

Lebenslanges Lernen – lebenslang beobachtet und erlebt

Seit mindestens 35 Jahren beschäftige ich mich mit Lernprozessen: in einem Unternehmen, einem Institut für Berufsbildung, einer Hochschule, einem Institut für arbeitspsychologische und organisationswissenschaftliche Forschung und jetzt in einem Institut für Produkt- und Prozessinnovation. Natürlich habe ich in dieser Zeit auch selbst gelernt und gelernt und gelernt. Und ich lerne heute noch. Dabei habe ich den Eindruck, dass sich sowohl die Geschwindigkeit als auch die Intensität, vor allem aber die Inhalte meiner Lernprozesse in immer schnellerem Tempo vollziehen.

Im Prozess des Wandels meiner Arbeits- und Lebensprozesse haben sich meine Lernorte und Lernzeiten vielfältig geändert. Schon früh habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Wählbarkeit von Lernzeiten und Lernorten größere Lernchancen bietet als das organisierte Lernen an schulischen Lernorten und entsprechend zu vorgegebenen Lernzeiten.

So konnte ich Arbeiten und Lernen mit der Erziehung meiner Kinder verbinden, weil ich meine akademischen Qualifikationen über ein Fernstudium erwarb. Situationsbezogenes Lernen habe ich erlebt als Möglichkeit, in unterschiedliche Arbeits- und Lebenssituationen Lernprozesse zu integrieren. Das dies hochbelastend ist und in dieser Dreierkombination nicht unbedingt empfehlenswert, ist unbestritten. Nichtsdestotrotz – die Möglichkeit, innerhalb bestimmter Grenzen selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen, indem ich Lernzeiten und Lernorte meinen Lebensbedingungen/Arbeitsbedingungen entsprechend gestaltete – hat mich in die Lage versetzt, meine berufliche Entwicklung mitsamt Kindern und Familie zu bewältigen.

Die Inhalte meines Lernens waren eher fremdbestimmt – ich wurde Ingenieurin, obwohl ich eigentlich Opernsängerin werden wollte. Meine berufliche Entwicklung führte mich schnell in die Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern und Ingenieuren der Fernsehtechnik, wobei ich auch eigene berufliche Erfahrungen mit diesem elektronischem Medium gesammelt habe. Die Beziehungen zwischen elektronischen Medien, die damit verbundene Arbeit und die dafür erforderlichen Qualifikationen haben meine gesamte berufli-

che Kompetenzentwicklung lebenslang bestimmt. In meiner Dissertation und der Lehrtätigkeit an der Hochschule lag der Schwerpunkt in den Veränderungsprozessen von Arbeit und Qualifikation, die durch die Einführung der Mikroelektronik in der Produktion und ihrer Anwendung in den Informations- und Kommunikationstechnologien und der Unterhaltungselektronik ausgelöst wurden. Mit dem Übergang in die Wissenschaft stiegen sowohl die Anforderungen als auch die Möglichkeiten, Lernorte und Lernzeiten selbst zu bestimmen. Den damaligen Gegebenheiten der DDR entsprechend, war der Zugang zu den Inhalten sowohl technisch-technologisch als auch ideologisch nur begrenzt selbstbestimmt.

Mit dem systemischen Wechsel – der Wende von der Plan- zur Marktwirtschaft –, waren schlagartig neue Lerninhalte in kürzester Zeit zu bewältigen. Die Übernahme der Geschäftsführung und der Aufbau eines marktwirtschaftlich agierenden Forschungsinstituts machte es notwendig, quasi von einem Tag auf den anderen ein Geschäft zu führen, sich mit dem Team des Instituts auf dem Forschungsmarkt zu etablieren und dies alles unter Nutzung der modernen IuK-Technologien.

Diese komplexen, hochdynamischen und eher chaotisch wahrnehmbaren inhaltlichen wie methodischen Veränderungen waren vom Team des Instituts nur zu bewältigen durch ein hohes Maß an selbstbestimmtem und selbst organisiertem, d. h. informellem Lernen. Für organisierte formalisierte Lernprozesse gab es weder Zeit noch Geld. Dieses Lernen im “Chaos” war verbunden mit einem hohen Engagement der Lernenden zu allen nur möglichen Zeiten in Verbindung mit der Arbeit, aber auch in der Freizeit, unter Nutzung aller Lernorte im Institut, in den Unternehmen, in denen wir tätig waren, in der Kooperation mit anderen Instituten, insbesondere aus den alten Bundesländern und nicht zuletzt auch in den Wohnungen der Mitarbeiter selbst (Stieler-Lorenz 1998). Das alles war nur möglich, weil das Institut seit seiner Gründung 1991 sofort die moderne IuK-Technik nutzte, beginnend mit dem Computereinsatz im Institut, später in den Wohnungen der Mitarbeiter zu einem Intranet vernetzt und ab 1995 mit den Zugängen zum Internet. Auch damit waren in hohem Maße selbst organisierte und selbst gesteuerte, vorwiegend informelle Lernprozesse verbunden. Diese Art des informellen Lernens zur Aneignung des vielfältigen neuen Contents war symptomatisch für das Lernen der neuen Bundesbürger nach der Wende (Stieler-Lorenz u. a. 2001).

Zugleich war die Bewältigung dieser informellen Lernprozesse die Voraussetzung für Dynamik und Effizienz der Arbeitsprozesse im marktwirtschaftlichen Wettbewerb und das alles auch unter Bewältigung der weiter bestehenden Vereinbarkeitsanforderungen mit Kindern und Familie. Frei wählbare Arbeits- und damit Lernorte erwiesen sich für die Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter des Instituts als Lösungsweg zur Bewältigung dieser doppelten oder auch dreifachen Herausforderung der Kompetenzentwicklung nach der Wende. So ist es kein Wunder, dass diese persönlichen Erfahrungen mit den Vorzügen des selbstbestimmten und selbst organisierten Lernens auch die wissenschaftliche und beratend-gestaltende Arbeit des Institutes prägte.

Ohne IT-Lernarrangements – unmöglich lebenslang zu lernen

Diese provokative Überschrift basiert nicht nur auf den im ersten Punkt geschilderten eigenen und in der unmittelbaren Umgebung wahrgenommenen Erfahrungen. Sie ist gleichermaßen abgeleitet aus Untersuchungen der Autorin mit ihren Teams aus zwei verschiedenen Forschungsinstituten (vgl. Jasper u. a. 1995; Projekt AIKO 2000 Projekt Cornucopia 2000; Flasse/Stieler-Lorenz 2000; Stieler-Lorenz u. a. 2001; Krause/Stieler-Lorenz 2002; Baltes/Stieler-Lorenz/Krause 2002)

Die Beherrschung und Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien hat das entscheidende Instrument des Lernens – die Sprache – in einem vorher nicht denkbarem Maße und das auch noch weltweit zugänglich gemacht. Daten und Informationen bilden im weltweiten Netz eine unerschöpfliche Basis zur Entstehung und des Transfers von Wissen. Auf der Grundlage HTML- und XML-basierter Content-Management-Systeme entsteht ein universeller Marktplatz, eine Weltbibliothek des Wissens.

Bildung wird zunehmend zu einem globalen Produkt, zu einem Werkzeug, dessen Gebrauch über das Schicksal von Menschen, von regionalen und kontinentalen Standorten entscheidet. Der Zugang zu diesen Technologien ist der Schlüssel zu Lernprozessen, damit für die Entwicklung von Wissen und seine Umsetzung in Handlungskompetenzen.

“Are you connected?” – wird zum Indikator für selbstbestimmtes lebenslanges Lernen und damit für Employability und determiniert die digitale Spaltung der Welt mit all ihren Konsequenzen. Dabei ist der Zugang zur IT-Technik natürlich nur dann bestimmend für Lernprozesse, wenn zugleich das Basiswissen im Sinne der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. a. entwickelt wurde.

Mit der Einführung von IuK-Technologien sind neue Lernmedien entstanden, die gegenwärtig unter dem Begriff “E-Learning” Einzug in Wirtschaft und Gesellschaft halten. Im Ergebnis unserer Untersuchungen (vgl. Gutachten LekuNe und Quellen s. o.) haben wir festgestellt, dass die meisten

E-Learning-Produkte (CBT, WBT etc.) methodisch-didaktisch durch die bisherigen Erfahrungen der Weiterbildung in der Industriegesellschaft geprägt sind. D. h. sie sind eher instruktivistisch – den Lerner belehrend. Sie pushen den von Externen ausgewählten, vorgegebenen Content in die Köpfe der Lerner. Vielfach widerspiegeln sie nur die Digitalisierung und multimediale Inszenierung von bisherigen Printmedien oder auch Skripten und bestehenden Curricula etc.

Damit werden für die Industriegesellschaft durchaus sinnvolle Lernprinzipien auf die neuen Medien übertragen, die jedoch die Lernprozesse der Wissensgesellschaft befördern sollen. Darin liegt ein Widerspruch, der unter Umständen eine der Ursachen der gegenwärtigen Diskussion “E-Learning in der Krise?” sein kann.

Die Akzeptanz dieser Art von Lernmedien ist, wie der Markt (vgl. Sievert 2002) zeigt, begrenzt. Zu der Krisendiskussion trägt auch die Tatsache bei, dass E-Learning insbesondere von den KMU derzeit sehr zögerlich angenommen wird.

Wir haben in vier tradierten und in vier wissensbasierten KMU mit insgesamt 40 qualitativen Interviews untersucht und dabei festgestellt:

E-Learning im engeren Sinne (unter E-Learning im engen Sinn verstehen die Autoren den Einsatz von Lernmedien wie CBT, WBT, Lernplattformen) findet in KMU derzeit nur in Ausnahmefällen statt. Gründe dafür sind begrenzte finanzielle, personelle und materielle Mittel zur Weiterbildung überhaupt, unzureichende Technikausstattung und eher aktuelle und arbeitsprozessverbundene Lernerfordernisse als längerfristig vorhersehbare Lernbedarfe.

Trotzdem wird in KMU in großem Umfang IT-basiert gelernt. Dieses IT-basierte Lernen bezeichnen wir als E-Learning im weiteren Sinne. Das entscheidende Medium dafür ist der unerschöpfliche Lernraum Internet.

Die Lernenden suchen unternehmensrelevantes Wissen bevorzugt im Internet. Wenn ihnen dazu das Unternehmen keinen Zugang vermittelt, nutzen sie ihre privaten Zugänge unter Einsatz von Freizeit (vgl. Gutachten LeKuNe 2002).

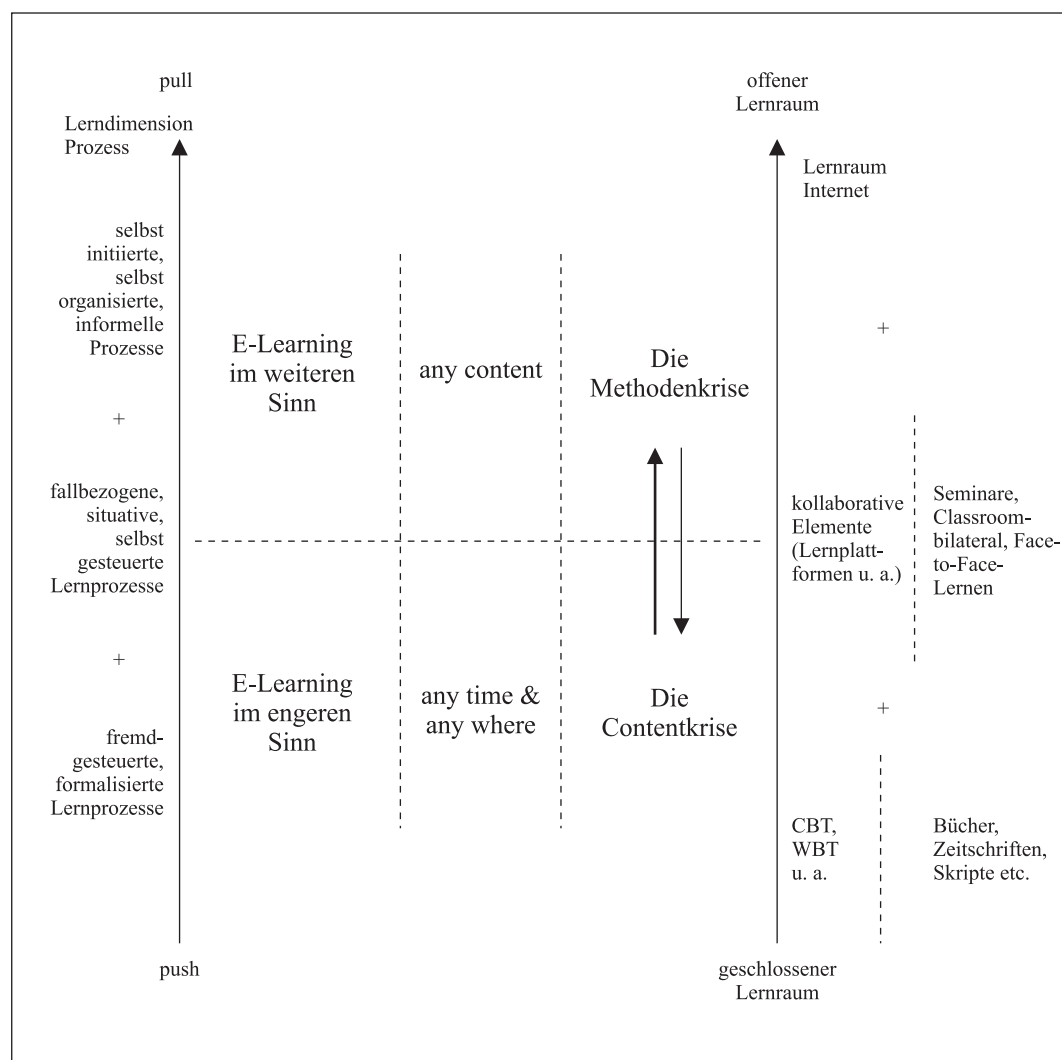
Die Nutzung des Internets als individuellen Suchraum nach Content für selbstbestimmtes Lernen wird auch in unserer quantitativen Untersuchung im Rahmen des LeKuNe-Projekts (vgl. Gutachten LeKuNe 2002) im Ergebnis von 1166 CATI-Interviews bestätigt.

Sowohl in den qualitativen als auch in den quantitativen Untersuchungen zeigt sich: Nicht nur any time und any where sind Erfolgsfaktoren für selbstbestimmtes Lernen. Any content erweist sich als wesentlicher Motivationsfaktor für lebenslanges arbeitsprozessbezogenes wie auch privates Lernen.

Abbildung 1 zeigt die in unseren Untersuchungen herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen Lerndimensionen, Lernräumen und den Möglichkeiten des IT-basierten Lernens.

Abbildung 1

Zusammenhänge zwischen Lerndimensionen, Lernräumen und Möglichkeiten des IT-basierten Lernens



Quelle: Krause/Stieler-Lorenz 2002

Konsequenzen für die Lernkulturgestaltung

Any time, any where und any content sind die drei wesentlichen Kriterien des Lernens in der und für die Wissensgesellschaft.

Selbstbestimmtes Lernen erfolgt jedoch nicht nur IT-basiert. Lernen wird nach wie vor auch den Einsatz tradierter Lernmedien und methodisch-didaktischer Prinzipien wie das Classroom-Lernen, die Arbeit mit Büchern, Wissensspeichern, Vorträgen, Seminaren etc. benötigen. Denn letztlich geht es im Ergebnis der Lernprozesse um die Entwicklung von Wissen, das unter dafür förderlichen Bedingungen (Lernkulturen) in Kompetenzen und damit in Handlungen umgesetzt werden kann. Dafür werden kognitive Lerninhalte, die zu deutlichem Wissen führen wie Fakten, Zahlen, Daten, die mit den bewährten methodisch-didaktischen Prinzipien der Kenntnisvermittlung verbundenen sind, ebenso benötigt wie komplexe fallbezogene situative Lerninhalte, die zu deutendem Wissen führen (vgl. Erpenbeck/Sauer 2001).

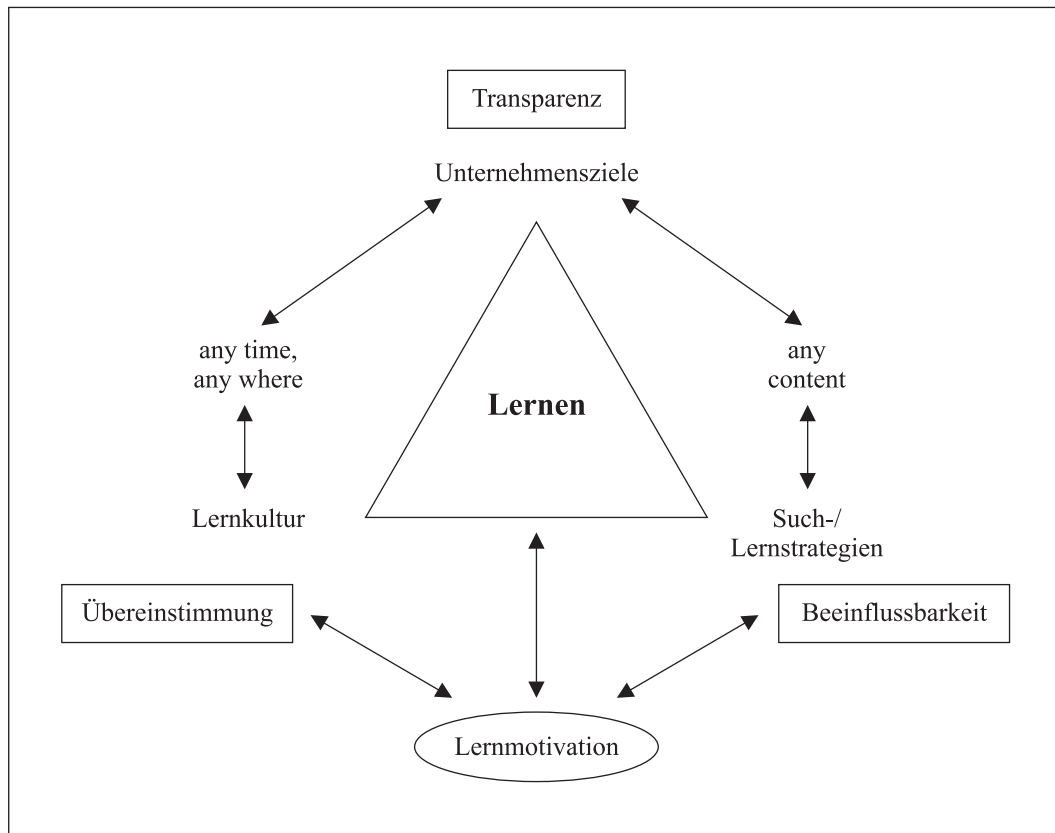
Für den Content, der zu deutendem Wissen führt, sind jedoch die interaktiven Pullmedien, wie sie mit der IuK-Technologie möglich geworden sind (PC, Intranet und Internet), ein unabdingbares Erfordernis für Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft.

Internetlernen darf, wie Lernprozesse überhaupt, trotz des Trends zum eher selbstbestimmten, selbst organisierten Lernen nicht dem Einzelnen und insbesondere nicht der alleinigen Initiative der Arbeitnehmer in den Unternehmen überlassen bleiben. Die Arbeitnehmer müssen für dieses unternehmensbezogene Suchen im Internet wie auch für den Umgang mit allen anderen Lernmedien entsprechende Kompetenzen entwickeln können.

Gesellschaft wie Unternehmen sind im Übergang von der Industrie- in die Wissensgesellschaft mit einem gravierenden Paradigmenwechsel in der Aus- und Weiterbildung konfrontiert. Die Dynamik der globalen Entwicklungsprozesse, getrieben durch die technischen Möglichkeiten der digitalen Revolution (vgl. Tapscott 1996), begrenzt die Möglichkeiten, Bildungscontent durch Lehrer, aber auch durch elektronische Lernmedien vorzugeben, immer mehr. Daraus folgt, dass alle Bildungsprozesse der Gesellschaft darauf gerichtet werden müssen, Menschen zu befähigen, den für sie, ihre Arbeit und ihr Leben relevanten Content als Gegenstand ihrer lebenslangen Lernprozesse immer wieder neu selbstständig zu erkennen und ebenso die Kompetenzen dafür zu entwickeln, sich diesen Content "any where and any time" anzueignen. Dass diese Entwicklung selbst initiiert Lernkompetenzen konkrete Bedingungen in der Gesellschaft wie in der Wirtschaft braucht, liegt auf der Hand.

Abbildung 2

Kriterien für das Lernen am Beispiel von Unternehmen



Quelle: Krause/Stieler-Lorenz 2002

In Abbildung 2 werden die aus unseren Erkenntnissen abgeleiteten Zusammenhänge am Beispiel von Unternehmen deutlich.

Wie sie zeigt, sind die Lernerfolgskriterien any time, any where und any content unter Nutzung aller Lernmedien natürlich nicht unabhängig von den jeweiligen Gegebenheiten in den Unternehmen oder der Organisation, in der das Lernen stattfindet. So haben wissensbasierte Unternehmen aufgrund ihrer eher virtuellen Arbeitsinhalte wesentlich größeren Spielraum für any time und any where als Unternehmen, deren Unternehmensziele und -abläufe durch materiell stoffliche Prozesse gekennzeichnet sind.

In jedem Falle aber gilt, dass die Nutzung von IT-basierten Lernarrangements eine wesentliche notwendige neue Dimension des selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens für jedes Unternehmen eröffnet. Mit der zunehmenden Gestaltung der Unternehmensprozesse mittels E-Business wird E-Learning im engeren und im weiteren Sinn ein wesentlicher Teil der Verbindung von Lernen und Arbeiten in allen Unternehmen/Organisationen.

Damit dieses zukunftsorientierte Lernen als Prozess der Kompetenzentwicklung nachhaltig initiiert wird, sollten Lernkulturen in Unternehmen geprägt sein

- von der Transparenz des Wissens um die Unternehmens- und damit Lernziele,
- von der Beeinflussbarkeit der Lernprozesse in Raum und Zeit und der Möglichkeit, den individuellen Lerncontent selbst zu suchen und zu identifizieren sowie
- nicht zuletzt von der Gestaltung der Übereinstimmung individueller Interessen der Arbeitnehmer mit den Unternehmenszielen.

Literatur

Baltes, B.; Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.: Führt Lernen im Netz zu mehr Wissen? Beitrag anlässlich der Know Tech 2002. München, Berlin 2002. – www.knowtech2002.de

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. In: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67, Berlin 2001, S. 9-65

Flasse, M.; Stieler-Lorenz, B.: Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster/New York/München/Berlin 2000, S. 185-224

Gutachten LeKuNe: Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kompetenzbasierten, mit Hilfe von Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestatteten Lernkultur für den Kompetenzerhalt, die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer und die Sicherung von Arbeitsplätzen in Klein- und mittelständischen Unternehmen – Lernkultur im Netz – (LeKuNe) im Auftrag von BMBF/ABWF/QUEM 2002

Jasper, G.; Stieler-Lorenz, B.; Buschmann, H.-J.; Born, D.; Grüter, B.; Mietling, M.; Stieler, M.: Berliner Machbarkeitsstudie “Erleichterung der Anpassung der Arbeitskräfte an den industriellen Wandel und die Veränderungen der Produktionssysteme in einem großstädtischen Ballungsraum” im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen Berlin und der Europäischen Kommission (Europäischer Sozialfonds). Berlin 1995

Krause, A.; Stieler-Lorenz, B.: Fachbeitrag zur RKW Fachtagung: E-Learning – eine Erfolgsstory in KMU? – Diskurs von Qualifizierern, E-Learning-Anbietern und Förderern. Eschborn 2002

Projekt: AIKO – Anpassung an den industriellen Wandel durch Kompetenzentwicklung, Qualifizierte Arbeitsgestaltung mit Systemintegration, Softwarehäusern und Multimediafirmen Berlins. Auftraggeber Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen von Berlin sowie die Europäische Union. 2000

Projekt: Cornucopia – trainingscenter for online-producing – ein Modellprojekt. Auftraggeber Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen von Berlin sowie die Europäische Union. 2000

Sievert, H.: Betriebliches E-Learning in Deutschland – Positionen und Perspektiven von Großunternehmen bis zu KMU. IAO-Forum “E-Learning in Geschäftsprozessen”. Stuttgart 2002 (siehe auch andere Marktuntersuchungen)

Stieler-Lorenz, B.: Wir müssen lernen, anders zu lernen! In: Lernen im Chaos. Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52. Berlin 1998, S. 137-146

Stieler-Lorenz, B.; Frister, S.; Jacob, K.; Liljeberg, H.; Steinborn, D.: Untersuchungen zum informellen Lernen in den neuen Bundesländern. In: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001, S. 277-318

Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.; Stieler, U.: Lernen am Computer und im Netz aus der Perspektive von Usern in KMU – ein erster Zwischenbericht; Beitrag auf der bbw Fachtagung “Virtuelle Berufsbildung”. Nürnberg 2002

Stieler-Lorenz, B.; Krause, A.: Lernen am Computer und im Netz. Aus der Perspektive kleiner und mittelständischer Unternehmen. In: QUEM-Bulletin, 5'2002, S. 8-10

Tapscott, D.: Die digitale Revolution – Verheißung einer vernetzten Welt – die Folgen für Wirtschaft, Management und Gesellschaft. Wiesbaden 1996

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Peter Alheit, Georg-August-Universität Göttingen, Interuniversitäres Netzwerk, Göttingen

Prof. Dr. Rolf Arnold, Universität Kaiserslautern, Gebäude 3, Kaiserslautern

Prof. Dr. Lothar Böhnisch, TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Dresden

Dr. Evelyne Fischer, Pro Competence Dr. Fischer, Berlin

Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, Universität der Bundeswehr München, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Neubiberg

Prof. Dr. Anke Hanft, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Oldenburg

Dr. Joachim Hasebrook, educational financial portal (efiport) AG, Frankfurt/M.

Dr. Heinz Hinz, Schulleiter des Schulzentrums Silberburg, Stuttgart

Andreas Hohenstein, Synergie GmbH, Interaktives Lernen, Sprockhövel

Dr. Ulrich Hübner, Geschäftsführer der IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG, Dresden

Dr. Katrin Jutzi, Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, Leipzig

Martina Kliesch, Freie Universität Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Institut für Management, Berlin

Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, Leipzig

Markus Lermen, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Kaiserslautern, Pädagogik, Berufs- und Erwachsenenpädagogik, Kaiserslautern

Barbara Light MA, Middlesex University, National Centre for Work Based Learning Partnerships, London

Michael Mangold, Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, Karlsruhe

Dr. Christoph Meier, Fraunhofer-Institut Arbeitswirtschaft und Organisation, Stuttgart

Dr. Wolfgang Müskens, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Oldenburg

Yvonne Salazar, Festo AG & Co. Esslingen

Prof. Dr. Georg Schreyögg, Freie Universität Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Institut für Management, Berlin

Dr. Wolfgang Schröer, TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Dresden

Dr. Ingeborg Schüßler, Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik, Kaiserslautern

Dr. Sabine Seufert, Universität St. Gallen, mcm-Institut, St. Gallen

Dr. Eckart Severing, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, Nürnberg

Robert Soultanian, Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, Karlsruhe

Dr. Wendelin Sroka, Universität Leipzig, Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis, Leipzig

Prof. Dr. Brigitte Stieler-Lorenz, Core Business Development GmbH, Institut für Produkt- und Prozessinnovationen, Berlin