

Hildegard Schicke

Organisationsgebundene pädagogische Professionalität

Initiiertes Wandel – Theoretisches Konstrukt –
Narrative Methodologie – Interpretation

Hildegard Schicke
Organisationsgebundene pädagogische
Professionalität

Hildegard Schicke

Organisationsgebundene pädagogische Professionalität

Initiiertes Wandel – Theoretisches Konstrukt –
Narrative Methodologie – Interpretation

Budrich UniPress Ltd.

Opladen & Farmington Hills, MI 2011

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

Die Veröffentlichung wurde im Dezember 2010 als Dissertation von Hildegard Schicke-Gerke an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

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



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388002>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-002-6
DOI 10.3224/86388002

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Korrektorat und Satz: Claudia Kühne, Berlin, librico.de
Umschlagabbildung: © Gerd Altmann/www.pixelio.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-unipress.de>

Zusammenfassung

Die theoretische und empirische Studie zur *organisationsgebundenen pädagogischen Professionalität* schlägt vor, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen im Feld Lebenslangen Lernens in der Sozialform reflexiv individualisierter Beruflichkeit zu fassen, um anschließend den Fokus auf die strukturbildende Kraft von *Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität* zu richten.

Empirische Basis der Studie ist ein vierjähriger Prozess der Mitarbeiterentwicklung in einer Bildungseinrichtung zur Institutionalisierung kompetenzbasierter Lernformen in der beruflichen Weiterbildung. Das Forschungsdesign integriert Beraten und Forschen und erschließt auf diese Weise den Entwicklungsverlauf für eine *theoriegenerierende Rekonstruktion*. Es wird davon ausgegangen, dass Professionalität als eine mehrdeutige und prozessuale Realitätsthematik aufzufassen ist. Zur Interpretation empirischer Konstellationen wird das *theoretische Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘* entwickelt, dessen Beobachtungsperspektiven am kulturtheoretischen Paradigma interpretativer Sozial- bzw. Organisationsforschung ausgerichtet sind. So wird angenommen, dass Organisation und Professionalität innerhalb eines gesellschaftlich-historischen Möglichkeitsraums kontingent sind. Entsprechend werden plurale Konzeptualisierungen dessen entfaltet, was unter Professionalität und Organisation jeweils theoretisch verstanden und als soziale Realität der Bildungseinrichtung gelebt wird.

Die Fallstudie beobachtet also eine historisch und kontextuell situierte Weiterbildungseinrichtung *im performativen Prozess der Bedeutungsbildung* – d. h. in Bezug auf die bedeutungsbildenden Formen des semantischen Selbstaussdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung. Zuvor wird die Interpretation der narrativen und performativen Texte *methodologisch reflektiert*. Die Rekonstruktion bringt anschließend zur Darstellung, wie Subjektbildung und Strukturbildung sich im Transformationsprozess wechselseitig konstituieren, und zeigt die darin involvierten Bedingungen und Kräfte organisationsgebundener Professionalität auf.

Summary

The theoretical and empirical study on professionalism generated and specified by organisation re-weighs the flexible form of individual competence development and subsequently focuses on the organisation and particularly on the structure-building power of organisations in order to constitute professionalism.

The empirical basis of the study is a change process of educators in an institute for further education aiming at the institutionalisation of competence-based learning arrangements in further professional and vocational education. The design of the study integrates counselling and research and thereby makes the four-year development accessible for theory-generating reconstruction. It is assumed that professionalism is an *ambiguous* and *processual* reality. For the interpretation of empirical constellations, the theoretical construct of *organisation-related professionalism* is developed. Its perspectives on observation are oriented towards the cultural paradigm of interpretive social, respectively organisational research. Thus, it is assumed that organisation and professionalism cannot be clearly defined but are instead contingent on a historical and social perspective. Accordingly, the study unfolds different concepts about what is professionalism and organisation in both theory and as a social reality in education institutes.

The construct based on social theory focuses on the organisational process of creating meaning. Subsequently, the empirical study observes the institute of further education in its performative process of creating meaning, i. e. in terms of the meaning-building forms of semantic self-expression, self-observation and self-description. Before, the interpretation of performative texts had been methodically reflected. Two case narrations reconstruct in which way formation of the individual and formation of the structure mutually constitute themselves and show the conditions and powers of organisation-related professionalism.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | V |
| Summary | VI |
| Tabellen und Abbildungen | XI |
| Abkürzungen | XII |
| Pädagogische Professionalität – Eine organisationstheoretische Fragestellung | 1 |
| I Forschungsprofil | 23 |
| 1 Reflexive Praxisforschung im Kontext der Re-Institutionalisierung Lebenslangen Lernens | 24 |
| 2 Die Disziplin Erziehungswissenschaft als Bezugssystem reflexiver Praxisforschung | 35 |
| 3 Übersetzen als Basisoperation – Translatorisches Handeln | 50 |
| II Theoretisches Konstrukt | 61 |
| 1 Weiterbildung: Profession oder Professionalität? | 61 |
| 1.1 Profession: Telos der Professionalisierung | 63 |
| 1.2 Profession: Semantik in der Selbstauffassung personenbezogener Dienstleistungsberufe | 67 |
| 1.3 Professionalität: Sozialform des Arbeitsvermögens | 70 |
| 2 Von der professionstheoretischen zur kulturtheoretischen Sicht | 87 |
| 2.1 Professionalität: Die professionstheoretische Perspektive | 88 |
| 2.2 Professionalität: Die wissenstheoretische Perspektive | 101 |
| 2.3 Modellierung pädagogischen Handelns: Metatheoretische Reflexion | 117 |
| 2.4 Professionalität: Die kulturtheoretische Perspektive | 140 |
| 2.5 Feldgebundene pädagogische Professionalität | 173 |
| 2.6 Lose Koppelung sozialer Praktiken und Universalisierung des Erwachsenenlernens | 178 |
| 3 Organisationsgebundene Professionalität | 181 |
| 3.1 Institutionstheoretische Deutung von Bildungsorganisation | 184 |
| | VII |

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.2 | Institutionalformen Lebenslangen Lernens | 189 |
| 3.3 | Mehrebenenphänomen ‚organisationsgebundene Professionalität‘ | 197 |
| 3.4 | Der Lernkontext | 202 |
| 3.5 | Von der autoritativen Form der Sinnstiftung zur Konstitution von Sinn- und Bedeutungskontexten des Lernens | 207 |
| 4 | Organisationsgebundenes Wissen | 211 |
| 4.1 | Empirische Rekonstruktion des Wissens pädagogischer Organisationen | 212 |
| 4.2 | Das lebendige Wissen der Community of Practice | 218 |
| 4.3 | Zum Zusammenhang von Wissen und Entscheiden | 221 |
| 5 | Interpretatives Paradigma: Kontingenz von Organisation und Professionalität | 226 |
| 5.1 | Pädagogisches Handeln: Die vor-organisationale handlungstheoretische Dimension des Organisierens | 234 |
| 5.2 | Projektorganisation: Die vor-organisationale projektförmige Dimension des Organisierens | 235 |
| 5.3 | Professionsorganisation: Die vor-organisationale administrative Dimension des Organisierens | 237 |
| 5.4 | Die Weiterbildungseinrichtung als Funktionalstruktur: Die soziotechnische Dimension des Organisierens | 241 |
| 5.5 | Weiterbildungseinrichtung als komplexes soziales System: Die systemische Dimension des Organisierens | 249 |
| 5.6 | Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur: Die kulturelle Dimension des Organisierens | 257 |
| 5.7 | Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Funktion: Die institutionelle Dimension des Organisierens | 263 |
| 5.8 | Weiterbildungseinrichtungen als Netzwerkstruktur: Die transformatorische Dimension des Organisierens | 268 |
| 6 | Interpretatives Organisationsparadigma: Pädagogische Organisation als performativer Prozess der Bedeutungsbildung | 273 |
| 6.1 | Prozess des Organisierens nach Weick | 280 |
| 6.2 | Organisieren als Kommunizieren | 290 |
| 6.3 | Performativ eine Geltung in Kraft setzen | 293 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7 | Kompetenz: Strukturierungstheoretisches Verständnis ,organisationsgebundener Professionalität' | 305 |
| III | Fallstudie | 321 |
| 1 | Der Fall: Das SOL-Projekt des IT-Zentrums | 321 |
| 1.1 | Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ | 322 |
| 1.2 | Das SOL-Projekt | 325 |
| 1.3 | Wissensproduktion im Projektverbund | 345 |
| 1.4 | Professionalität und Professionalisierung: Suspendierung der Begrifflichkeiten | 351 |
| 1.5 | Selbstorganisiertes Lernen im Kräftefeld der Professionalisierung | 354 |
| 2 | Narrative Methodologie | 365 |
| 2.1 | Generalisierbarkeit und Zielsetzung der Fallstudie | 366 |
| 2.2 | ,Performativ' und ,narrativ': Zur Methodizität des Feldes | 370 |
| 2.3 | Die Bildungsorganisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung | 376 |
| 2.4 | Die narrative Methodologie bei Czarniawska | 380 |
| 2.5 | Zur Konstitution der ex post interpretierbaren performativen Zeichen und Texte | 384 |
| 2.6 | Narrative Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung | 400 |
| 2.7 | Performative und narrative Darstellung | 416 |
| 3 | Interpretation | 420 |
| 3.1 | Entwicklung organisationsgebundener Professionalität: Die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen | 420 |
| 3.2 | Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele | 499 |
| IV | Zonen der Transformation. Eine konzeptionelle Narration | 557 |
| 1 | Der sinnerfüllte intersubjektive Raum | 564 |
| 1.1 | Philosophie des Dialogs | 566 |
| 1.2 | Anerkennungshandeln und Anerkennungsraum | 569 |
| 1.3 | Soziale Selbstreflektion: Fallrekonstruktionen | 575 |
| 2 | Zur Integration von Subjektbildung und Strukturbildung | 585 |
| 2.1 | Die Organisationswirklichkeit der Startphase | 586 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 2.2 | Integrationsfähigkeit und die Integrationskapazität der Bildungsorganisation | 591 |
| 2.3 | Prozessdynamik | 595 |
| 2.4 | Strukturbildung | 604 |
| 3 | Reflexiv individualisierte Beruflichkeit | 617 |
| 3.1 | Beruflichkeit als konstitutives Außen des SOL-Prozesses | 620 |
| 3.2 | Die Sphäre des eigenen Berufs | 622 |
| 3.3 | Reflexive Akteure und Akteurinnen | 624 |
| 3.4 | Personalsituation, Personalentscheidung und Individualisierung des Arbeitsvermögens | 628 |
| 3.5 | Wandel der rollentypischen Kombination von Tätigkeitsmerkmalen und Kompetenzen | 631 |
| V | Anhang | 635 |
| 1 | Interviewleitfaden | 635 |
| 2 | Leistungen der Lernbegleitung | 639 |
| 3 | Transkriptionsregeln | 647 |
| 4 | Tabelle: Dimensionen des Organisierens und Ansätze pädagogischer Organisationsentwicklung | 649 |
| | Literaturverzeichnis | 650 |

Tabellen

| | |
|--|-----|
| Tabelle II-1: Die sechs Dimensionen des praktischen Wissens | 107 |
| Tabelle II-2: Kulturelle Zeichen als Dokument und Monument | 143 |
| Tabelle II-3: Professionalität als kulturelle Praxis | 169 |
| Tabelle II-4: Polaritäten des praxistheoretischen Professionalitätsverständnisses | 177 |
| Tabelle II-5: Modelle struktureller Transformation nach Schäffter | 193 |
| Tabelle II-6: Konfigurationen von Institutionalformen nach Schäffter | 195 |
| Tabelle II-7: Semantiken des Organisierens und das darin angelegte Verhältnis von Organisation und Professionalität | 231 |
| Tabelle II-8: Semantiken des Organisierens – ergänzende Teilaspekte | 233 |
| Tabelle II-9: Semantik der handlungstheoretischen Dimension des Organisierens | 234 |
| Tabelle II-10: Semantik der projektförmigen Dimension des Organisierens | 236 |
| Tabelle II-11: Semantik der Professionsorganisation | 240 |
| Tabelle II-12: Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens | 249 |
| Tabelle II-13: Semantik der systemischen Dimension des Organisierens | 256 |
| Tabelle II-14: Semantiken der kulturellen Dimension des Organisierens | 262 |
| Tabelle II-15: Semantiken der institutionellen Dimension des Organisierens | 266 |
| Tabelle II-16: Semantik der transformatorischen Dimension des Organisierens | 270 |
| Tabelle II-17: Kompetenzvokabulare im Vergleich | 308 |
| Tabelle III-18: Funktionale Bereiche des IT-Zentrums und personenbezogene Qualifikationen der Beschäftigten des IT-Zentrums zum Zeitpunkt des Projektabschlusses | 331 |
| Tabelle III-19: Interpretation als Basisoperation – Wahrnehmungsperspektiven und Analyseeinstellungen | 404 |
| Tabelle IV-20: Paradigmatische Differenz der Formate selbstorganisierten Lernens | 616 |

Abbildungen

| | |
|---|-----|
| Abbildung I-1: Forschungsprojekt „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“/Forschungsvorhaben „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ | 31 |
| Abbildung II-2: Gegenstandskonstitution als Polykontextualität und Relationierung binärer Kontexturen | 80 |
| Abbildung II-3: Heuristik der relationalen Gegenstandskonstitution von Professionalität in einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität | 82 |
| Abbildung II-4: Erwachsenenbildungs-Professionalität | 99 |
| Abbildung II-5: Wissenssoziologisches Modell des Konzepts reflektierter Subjektivität | 110 |
| Abbildung II-6: Professionalität als doppelseitiges Repertoire | 143 |
| Abbildung II-7: Pädagogische Institutionaltypen nach Schäffter | 185 |
| Abbildung II-8: Das organisationale Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse kombiniert mit einzelnen Analyseinstrumenten | 191 |
| Abbildung II-9: Der Lernkontext als konstituierende Rahmung der Handlungskoordination von Lehrenden und Lernenden | 204 |
| Abbildung II-10: Ebenen des Sinns nach Weick | 277 |
| Abbildung II-11: Der Prozess des Organisierens | 281 |
| Abbildung II-12: Mustersatz der retrospektiven Sinngebung | 286 |
| Abbildung II-13: Institutionalisierung organisationsgebundener Sinn- und Bedeutungsstrukturen | 298 |
| Abbildung III-14: Beratungssystem als Kontext für die Ko-Produktion in Sinnbildungsprozessen | 335 |
| Abbildung III-15: Various uses of narrative and its analysis in social science studies | 384 |
| Abbildung III-16: Struktur der SOL-Dokumentation | 385 |
| Abbildung III-17: Akteursposition und Akteursperspektiven der Gesprächsteilnehmerinnen | 397 |
| Abbildung III-18: Ausgangsposition der Teilhabe am SOL-Projekt und Veränderung der Teilhabe im SOL-Prozess | 399 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung IV-19: Heuristik zur Beobachtung der mehrdeutigen und prozessualen Realitätsthematik Professionalität | 560 |
| Abbildung IV-20: Sinnerfüllter intersubjektiver Raum und Zonen des Übergangs | 584 |
| Abbildung IV-21: Brückensemantik – SOL als Lernkultur | 592 |

Abkürzungen

| | |
|------------|--|
| ABWF e. V. | Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. |
| CoP | Community of Practice |
| DV | Datenverarbeitung |
| FOBILE | Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter, die sich im SOL-Prozess zu einem Team entwickeln |
| IuK | Informations- und Kommunikationstechnologien |
| OE | Organisationsentwicklung |
| PE | Personalentwicklung |
| QUEM | Qualitäts-Entwicklungs-Management |
| SLZ-IT | Selbstlernzentrum-IT |
| SOL | selbstorganisiertes Lernen |

Pädagogische Professionalität – Eine organisationstheoretische Fragestellung

Die vorliegende theoretische und empirische Studie zur *organisationsgebundenen pädagogischen Professionalität* setzt sich mit der Verhältnisbestimmung von Organisation und Professionalität auseinander und schlägt vor, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen im Feld Lebenslangen Lernens in der Sozialform *reflexiv individualisierter Beruflichkeit* zu fassen. Da sich im Prozess der Verberuflichung des Lebenslangen Lernens weder eine pädagogische Profession noch ein einheitliches akademisches Qualifikationsmuster herausgebildet hat, andererseits aber der Erwerb pädagogischer Professionalität durch individuelle und kollektive Formen der Selbstbeobachtung empirisch rekonstruiert werden konnte (Kade und Seitter 2007), ist es an der Zeit, Professionalität theoretisch neu zu denken und zu beschreiben. Die Forschungsarbeit leistet dazu einen Beitrag und setzt zwei Perspektiven in Beziehung: Sie greift ein neues Konzept zur Bestimmung des Begriffs ‚Beruflichkeit‘ auf, das die flexible Form subjektiver Kompetenzentwicklung besonders gewichtet (Kutscha 2008). Daran anschließend richtet die Forschungsarbeit den Fokus auf Organisation – insbesondere auf die strukturbildende Kraft *von Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität*. Für diese Perspektive spricht Stichwehs Zeitdiagnose, derzufolge Professionen heute ihre Sonderstellung in der Gesellschaft nicht mehr verteidigen können, weil die Profession ihre vitale, strukturbildende Kraft eingebüßt hat – Profession als gesellschaftlich institutionalisiertes Muster der Strukturbildung aus der Zeit der ständischen Gesellschaft, das die Kontinuität im Übergang zur Moderne des 19. Jahrhunderts sicherte. Wissen und Organisation, zwei universelle Ressourcen bzw. Mechanismen, die orthogonal zur funktionalen Differenzierung stehen, haben die Professionen im Prozess ihrer Universalisierung ausgehöhlt (Stichweh 2005:42). Im Gegenzug scheint Organisation als gesellschaftlich institutionalisierte Sozialform die Funktion der Strukturbildung auch in monoprofessionellen Funktionssystemen zu übernehmen, sofern das Management von Krankenhäusern, Kanzleien, Bildungseinrichtungen im Kontext des sozioökonomischen Wandels den erforderlichen Strukturwandel organisiert. Eine Bildungsorganisation entfaltet strukturbildende Kraft, indem sie *sich* über die betriebsförmige Dimension der Koordination professioneller Arbeit hinaus – eingebettet in einen übergeordneten gesellschaftlichen Strukturzusammenhang – *selbst beobachtet* und die Re-Institutionalisierung von Lerninfrastrukturen und Lernkulturen reflexiv als eine organisationale Aufgabe gestaltet.

Eine organisationstheoretische Frage

In den Diskursen zur pädagogischen Professionalität trifft man auf die Vorstellung, dass es sich bei Organisation und Profession um eine Struktur­differenz zwischen unterschiedlichen Sinnsystemen und konkurrierenden Rationalitäts­mustern handelt, die dem Handeln sowie seiner semantischen Beschreibung vorausgeht. In der Studie zum Stand und zu den Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung stellt Nittel beispielsweise fest: „Professionalisierungshemmend wirkt sich weniger die Differenz als solche aus, sondern der Umgang mit dieser Unterscheidung durch die Akteure, insbesondere die *notorische Vermischung der Ebenen und die damit verbundenen Kategorienfehler*“ (Nittel 2000:226; Hervorh. H. S.). Der Kontext seiner Diagnose ist die Institutionalisierung des Qualitätsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen, die in den 1990er Jahren begann. Der Qualitätsdiskurs setzt aus Nittels Sicht die „Reinheit“¹ einer gesellschaftlichen Struktur­differenz und als Folge davon auch die Professionalisierung der Erwachsenenbildung aufs Spiel. Harney hat die Reinheit der Struktur­differenz zum Maßstab für die Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildung gemacht. Sie beruht auf einer Entgegensetzung von zwei Handlungsebenen und zwei Handlungslogiken: die organisatorische Handlungsebene der Koordination und der Distribution von Befehlsgewalt und die Handlungsebene der Profession, die eine vom Mitarbeiter selbst hergestellte Bindung und seine Fachkompetenz voraussetzt (Harney 1998:179). Wissen und Kompetenz gehören als persönlicher Besitz des Professionellen zur Umwelt der Organisation und sind Bestandteil des professionellen Interaktionssystems – nicht der Organisation (ebd.:180). Deshalb sind Professionalität und Organisation aus Harneys Sicht auch wechselseitig unzugänglich. Im Kontext des Organisationswandels der Schule mahnt Tacke einige Jahre später an, dass die strukturell bedeutsamen Unterscheidungen von Erziehung und Organisation – und somit von Profession und managerialer Koordination – in der Semantik der Lernenden Bildungsorganisation „verschwimmen“ und dass dies auf die Auflösung einer gesell-

1 Die Metapher der Reinheit ist insofern gerechtfertigt, als Nittel Harneys Unterscheidung von der Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit in Anspruch nimmt, um die Differenz des Professions- und Organisationsbezugs im Weiterbildungshandeln zu klären: „Professionalität ist nur durch Professionalität bearbeitbar. [...] Organisationshandeln ist nur durch Organisationshandeln zugänglich“ (Harney 1998:179). Nittel argumentiert, dass der Organisations- und der Professionsbezug zwei Sphären der Zugänglichkeit konstituiert (Nittel 2000:223). Zur Sphäre der Organisation gehören die Ebenen der Kontrolle, der organisatorischen Verankerung und der Formalisierung der Weiterbildung (Harney 1998:179). Aufgespürt wird die Differenz in der Struktur (Logik) des Handelns. Die Gegenüberstellung der beiden Handlungslogiken (Organisationshandeln und Professionshandeln) wird vom Standpunkt rationalistischer Bürokratietheorie und vom Standpunkt der soziologischen Professionstheorie bestimmt (Nittel 2000:224f). Im Qualitätsdiskurs bezieht man sich später reflexiv auf das Argument komplementärer Handlungslogiken und setzt die Unterscheidung zwischen Interaktion (Profession) und Organisation fort (Zech 2006:18f).

schaftlich institutionalisierten Strukturdivergenz hinausführt, deren Ausmaß und Folgen noch unabsehbar sind (Tacke 2005:194; Hervorh. H. S.).

Strukturen existieren nicht außerhalb ihrer performativen Hervorbringung durch kollektive wie individuelle Akteure und Akteurinnen. Auch der Sinn und die Bedeutung sowie die Gegenstände von Begriffen – wie ‚Profession‘ und ‚Organisation‘ – werden in performativen Sprechakten und entsprechendem konkludentem Handeln der Akteure konstituiert (Ortmann 2005:285). Da die sozialen Kräfte des Feldes Lebenslangen Lernens beweglich sind, sind auch die der symbolischen Ordnungen des Sinns kontingent (wenngleich auch nicht beliebig) und ihr Wandel nicht kontrollierbar.² Erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Forschung und Theorieentwicklung sind Resonanzraum und reflexiver Mechanismus des Bedeutungswandels in ihren kulturellen Praxisfeldern. Und so ist einerseits die Kulturbedeutung eines Forschungsgegenstands ausschlaggebend für das Erkenntnisinteresse der Forschenden (Rosa 1995:83) – andererseits wirkt ihr „sinnorientiert-intentionales Beschreibungsvokabular“ (Reckwitz 2000:111) reflexiv auf die Transformation der Strukturen zurück (Schäffter und Schicke 2009:105). Anlass zur Fragestellung der vorgelegten Forschungsarbeit – d. h. Professionalität, Organisation und gesellschaftliche Funktion/Institution Lebenslangen Lernens zu relationieren – gab ein mehrjähriges Projekt zur Mitarbeiterentwicklung in einer Weiterbildungseinrichtung: „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK³ Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrums“⁴. An diesem Projekt

2 Nur wenn sich eine Sinnverschiebung zu einer symbolischen Alternativlosigkeit verdichtet, ist die Omnipräsenz der Beweglichkeit sozialer Kräfte in einer bestimmten historischen Phase unterdrückt (Moebius und Reckwitz 2008:15).

3 Die Abkürzung IuK bezeichnet Informations- und Kommunikationstechniken/-technologien.

4 Es handelt sich um den Projekttitel des Projektantrags, den das Beratersystem beim Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ einreichte. Das Beratersystem war deshalb auch Auftragnehmerin der Projektförderung. Die Auftragnehmerin ist eine Beratungsorganisation der Region, die auf Laufbahnentwicklung spezialisiert ist und zusätzlich in einem geringeren Umfang für Kleine und Mittlere Unternehmen tätig wird. Im IT-Zentrum wurde das Projekt „SOL-Projekt“ genannt. Die Abkürzung **SOL** steht für „selbstorganisiertes Lernen“. Es war ein Teilprojekt des Projektverbands „Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“. (ABWF/QUEM 2000b:16). Das Projekt wurde von 2001 bis 2004 im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. gefördert. Das Programm wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds⁷ gefördert.

Eine organisationstheoretische Frage

war ich von Anfang an in der Funktion der externen Beraterin beteiligt. Es integrierte die Entwicklung von neuen Lernformen (Institutionalisierung Lebenslangen Lernens), Organisationsentwicklung und Mitarbeiterentwicklung, sodass die Projektbeteiligten die Bildungsorganisation als Konstitutionszusammenhang ihrer Professionalität erfahren konnten.

Offensichtlich sind zentrale Fragen der Verhältnisbestimmung von Organisation und Profession bislang nicht hinreichend beantwortet. Zu dieser Einschätzung kommen Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008:109), die den Bereich schulischer Bildung im Auge haben. Die Forscher und Forscherinnen der Universität Halle-Wittenberg führen das gewachsene Interesse an einer Fragestellung, die schon als ausreichend aufgeklärt und bestimmt galt, auf die grundlegenden Veränderungen in der Steuerung der Schulorganisation zurück. Die unterschiedlichen theoretischen Positionen seien außerdem noch nicht zufriedenstellend zueinander vermittelt – man habe es mit einem „theoretisch und empirisch unabgeschlossenen Themenfeld“ zu tun (Helsper u. a. 2008:10).

Angeregt durch das empirische Praxisprojekt entwickelt die Forschungsarbeit ein theoretisches Konstrukt von Professionalität, das auf ein relationales Denken (Emirbayer 1997) ausgerichtet ist und entsprechend ein begriffliches Instrumentarium zur Relationierung mehrerer Kontexturen anbietet, die Professionalität historisch und kontextuell situiert konstituieren:

- reflexiv-individualisierte Beruflichkeit
- Betrieb: Organisation professioneller Arbeit
- Strukturierung eines organisationalen Feldes Lebenslangen Lernens

Relationales Denken verzichtet darauf, eine Realitätskomponente (Professionalität) identitätslogisch zu bestimmen (z. B. als gekannter Beruf); es erweitert stattdessen die Fähigkeit, eine *mehrdeutige und prozessuale Realitäts-thematik* zu beobachten. Professionalität berührt oder involviert nämlich mehrere Kontexturen, die je spezifisch relationiert sind und deren Relationierung sich im Prozess emergenter Strukturen verändert. Statt also eine Vorstellung von einer gefestigten Strukturdifferenz zu erwecken, wird eine Vorstellungskraft für die „Omnipräsenz einer Beweglichkeit von sozialen Kräften“ (Moebius und Reckwitz 2008:15) erzeugt.

Ein prominentes Beispiel für ein historisch und kontextuell neues Muster der Relationierung sind die neuen Praktiken kooperativen und systemischen Lernens in Weiterbildungseinrichtungen, die in der Metapher von der Lernenden Bildungsorganisation eine kulturelle Bedeutung erhielten. In aller Konsequenz haben sie zu einer Veränderung selbstverständlicher Wahrnehmungshorizonte von Lernen, von Organisation und des Verhältnisses von Organisation und Professionalität geführt, die heute Bestandteil des wissenschaftlichen Wissens über das Management von Bildungsorganisationen sind.

Offensichtlich ist weder eine notorische Vermischung als Kategorienfehler zu kritisieren noch sind die Folgen des Strukturwandels gänzlich unabsehbar. In der Fortsetzung kultureller pädagogischer Praxis wird außerdem erkennbar, dass sich die konstitutiven Kontextbedingungen – nämlich des Lernens, der Beruflichkeit von Arbeit sowie der Organisiertheit Lebenslangen Lernens grundlegend wandeln. Der damit einhergehende Bedeutungswandel von Lernen, des professionellen Handelns und der Organisation impliziert auch eine Veränderung der Wahrnehmungshorizonte.

Diese Veränderung der Wahrnehmungshorizonte wurde im ersten Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung im Jahr 2000 kommuniziert. Im Herbst 2000 wurde das o. a. Praxisprojekt auf den Weg gebracht; es steht im Kontext der im Memorandum formulierten Forschungsfragen: Das *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* entwirft erstmals ein Koordinaten- und Koordinationssystem für die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung und benennt Schwerpunkte und notwendige Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung (Arnold u. a. 2000, im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Ein zentrales Forschungsthema ist aus Sicht der Autoren *das professionelle Handeln*, denn die Funktionen und Tätigkeitsmerkmale professionellen Handelns haben sich mit der Ausdifferenzierung des Bildungsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen und im Zuge einer stärkeren Selbstverantwortung der Lernenden verändert: Professionelles Handeln lasse sich nicht mehr unter dem zeitweilig favorisierten Begriff des didaktischen Handelns zusammenfassen, argumentieren die Autoren und führen fort:

Über die unmittelbare Instruktion hinaus werden verstärkt Kompetenzen der Bildungsberatung und Bedarfserschließung, des Lernarrangements mit unterschiedlichen Medien, der Lernberatung und der Supervision benötigt (Arnold u. a. 2000:15).

Die Erweiterung und Verlagerung des Handlungsspektrums verlangten nach Überprüfung, Modifikation und Verstärkung bisheriger Aus- und Fortbildungsangebote.

Ein weiteres zentrales Forschungsthema sind laut Memorandum die unterschiedlichen Organisationsformen der Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens. *Erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung* soll einerseits auf die Spezifika von Bildungseinrichtungen fokussieren – etwa auf das Zustandekommen und die Gestaltung von Lerngelegenheiten inner- und außerhalb genuiner Bildungseinrichtungen. Andererseits soll der Betrachtungsrahmen so weit gefasst sein, dass die *Zusammenhänge zwischen Institution, Organisation, gesellschaftlichem Wandel und individuellen Lernprozessen* bearbeitbar werden (Arnold u. a. 2000:19). Die empirische Forschung zur Institutionalisierung Lebenslangen Lernens soll dem Eigengewicht und den besonderen Funktionen der Bildungseinrichtung gerecht werden: der Reprä-

Eine organisationstheoretische Frage

sensation, der Objektivierung und der Tradierung sozialen Wissens, der kulturellen und kommunikativen Praxen. Ein drittes Forschungsthema ist die *Lernende Organisation*. Dieses Thema reagiert auf den Veränderungsdruck, dem Bildungseinrichtungen ausgesetzt sind und der aus Sicht der Autoren das eigene Selbstverständnis und die bisherigen Lernkapazitäten der Einrichtungen übersteigen könnte. Veränderungsdruck resultiert aus dem gesellschaftlichen Funktionswandel von Weiterbildung und aus dem Druck, unter veränderten ökonomischen Bedingungen die Wirtschaftlichkeit der Einrichtung zu sichern.

Die Autoren des Forschungsmemorandums (Arnold u. a. 2000:22) betonen die vorhandene Forschungslücke:

Hinzu kommt, dass „Organisation“ von Erwachsenenbildner/innen, aber auch von wissenschaftlichen Untersuchungen häufig eher als Hintergrund oder Hinderungsgrund für pädagogisches Handeln, nicht aber als immanente Handlungsstruktur und Gestaltungsaufgabe betrachtet wird.

Etwa zeitgleich verständigt sich die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland auf eine Empfehlung zur Weiterbildung (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2001). Darin wird festgehalten, dass sich im Kontext des lebenslangen Lernens die Eigenverantwortung der Lernenden neu bestimmt.

Damit sind umfassende organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems verbunden. Die Stärkung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen ist eine der wesentlichen Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik und Bildungspraxis (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2001:6).

Die Empfehlung hebt hervor, dass das selbstgesteuerte Lernen im Lebenslauf auf ein neues Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtungen hinausläuft. Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens sollen als neue Strukturanforderungen und als Chance für Entwicklung und Veränderung begriffen werden. Zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen bedürfe es einer Personal- und Organisationsentwicklung, die darauf zielt, den veränderten Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2001:10f).

Die bildungs- und forschungspolitischen Diagnosen der Jahre 2000/2001 gehören zum Entstehungskontext der hier vorgelegten Forschungsergebnisse. Das Dissertationsprojekt *Organisationsgebundene Professionalität pädagogischen Handelns* geht nämlich aus dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) der Jahre 2000 bis 2006 hervor (ABWF/QUEM 2000a und 2000b). Das Forschungsprogramm stellte sich den Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse und hatte den Anspruch, neuartige Konzeptionen im Sinne von „Musterlösungen“ für

den gesellschaftlichen Funktionswandel beruflicher Weiterbildung zu entwickeln und parallel dazu auch die Grundlagenforschung zu fördern. In Bezug auf das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen ging das Forschungs- und Entwicklungsprogramm beispielsweise von der Annahme aus, es habe sich das „bisherige Kerngeschäft ‚Weiterbildungsangebote in seminaristischer Form‘ (Kurs) relativiert“. In Modellprojekten sollten neue Lerndienstleistungen erprobt werden:

- Coaching/Unternehmensberatung
- Lern-Online-Dienste
- Verbesserung von Transparenz und Beratung traditioneller beruflicher Weiterbildung. (ABWF/QUEM 2000a:4)

Es sollten neuen Erkenntnisse gewonnen werden, „wie das kontinuierliche Lernen der Menschen unter der Prämisse der Selbstorganisation als Ziel von Politik gestaltet werden kann“ (ebd.:7). Ein Programmschwerpunkt zielte auf die Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen und den Lernkulturwandel organisierter beruflicher Bildung. Von Weiterbildungseinrichtungen wurde erwartet, dass sie zukünftig das „Lebensbegleitende selbstorganisierte Lernen Erwachsener“ unterstützen und als lernende Organisationen dieses damals relativ neue Feld für Lerndienstleistungen erschließen (ABWF/QUEM 2000b:14f). Um die erforderlichen Veränderungsprozesse in den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen zu unterstützen, wurden Projekte mit dem Ansatz der Aktionsforschung gefördert. Die geförderten Projekte initiierten und begleiteten Prozesse des Lernkulturwandels in den Mikrostrukturen des Bildungssystems. Kristallisationskern des initiierten Wandels waren das Konzept des *selbstorganisierten Lernens* und die Leitidee einer *von Kompetenzentwicklung getragenen Lernkultur*. Man nahm an, dass das selbstorganisierte Lernen einer professionellen und organisatorischen Unterstützung bedarf.

Lernkultur wird durch Weiterbildnerinnen und Weiterbildner re-produziert und somit durch ihre Berufskultur bzw. Professionalität geprägt. Hier sah man deshalb auch den Interventionspunkt transformativer Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen: Weiterbildnerinnen und Weiterbildner lernen ihrerseits tätigkeitsintegriert und selbstorganisiert in authentischen Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtung und erschließen – unterstützt durch eine externe Lernbegleitung – ihre Lernerfahrungen in den von ihnen professionell verantworteten Lernkontexten; daher würden sie mit den Adressatinnen und Adressaten der Bildungseinrichtung ebenfalls das selbstorganisierte Lernen praktizieren (ebd.:16). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ adressierte diese Aufgabe der Professionalitätsentwicklung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an die Weiterbildungseinrichtungen und deren Bildungsmanagement.

Eine organisationstheoretische Frage

Der gewählte Zugang folgte, wie gesagt, keiner singulären und zufälligen forschungsstrategischen Entscheidung; wenngleich erst im Kontext des Dissertationsvorhabens in vollem Umfang erkennbar wurde, dass es sich tatsächlich um eine strukturbildende Musterinnovation handelt – eine, die die vorhandenen Institutionalformen der Professionalisierung der Weiterbilderinnen und Erwachsenenpädagogen nicht nur ergänzt, sondern auch für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein besonderes Anregungspotenzial hat.

Architektur der Studie

Die Forschungsfrage entstand aus dem Praxisprojekt heraus; die Architektur der Studie⁵ ergab sich im Verlauf der Gegenstandskonstitution und entzündete sich an der Erkenntnis, dass in einer bürokratiethoretischen Beschreibung der Bildungsorganisation und in der Beschreibung der Beruflichkeit von Erwachsenen- und Weiterbildung vom Standpunkt der soziologischen Theorie der Professionalisierung Probleme und Fragen zur Strukturentwicklung weder angemessen beschrieben noch produktiv bearbeitet werden können (Schicke 2007). Wissenschaftshistorisch hat sich bis heute eine Pluralität konkurrierender Positionen herausgebildet, sowohl in Bezug auf die Kategorie ‚Organisation‘ (Scherer 200, Morgan 1997) als auch in Bezug auf den Begriff ‚Professionalität‘ (Peters 2004:144; Helsper 2004; Helsper u. a. 2008). Es gibt keine abschließende übergeordnete Theorie darüber, wie Professionalität oder Organisation an und für sich beschaffen sind. In einem gesellschaftlich-historisch gegebenen Möglichkeitsraum sind Professionalität und Organisation kontingent, d. h. semantisch nicht eindeutig festlegbar, sondern immer auch anders möglich.

Auf die Problematik der Kontingenz reagiert die Forschungsarbeit, indem sie sich selbst keine der widerstreitenden Positionen zu eigen macht, sondern sich kulturtheoretisch begründet auf einer Meta-Ebene am interpretativen Wissenschaftsparadigma orientiert. Nachdem das Forschungsprogramm in den institutionalisierten Praxisfeldern einen Veränderungsprozess mitiniti-

5 Die Konzeption einer empirischen Studie durchläuft folgendes Arbeitsprogramm: Der ‚Gegenstand‘ wird gegenstandstheoretisch durch Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherte Aussagen bestimmt (Dörner und Schäffer 2009:250). Gegenstandstheorien werden wiederum durch grundlagentheoretische Begrifflichkeiten metatheoretisch abgesichert, die keinen exklusiv erwachsenbildnerischen Bezug haben (ebd.). Das gegenstandstheoretische Interesse indiziert eine adäquate Erhebungs- und Auswertungsmethode, die wiederum eine „spezifische, Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen enthaltenen Selektivität“ in Gang setzt. Die wissenschaftstheoretische Vergewisserung, ob die Anwendung eine Erhebungs- und Auswertungsmethode auch das herausfindet, was gegenstands- und grundlagentheoretisch argumentativ entfaltet wurde, wird methodologisch geklärt (ebd.)

iert hatte, beobachtet die vorgelegte Forschungsarbeit das Praxisprojekt und ihren Forschungsgegenstand, das IT-Zentrum, in Bezug auf dessen bedeutungsbildende Formen des semantischen Selbstaussdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung auf der Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“. Dafür galt es einen kulturtheoretisch begründeten Beobachtungsrahmen zu entwickeln: das *theoretische Konstrukt* ‚*organisationsgebundener Professionalität*‘. Umfang und Differenzierung der Studie erfordern es, über ihren Argumentationsverlauf gut zu informieren. Informierte Leserinnen und Lesern können an der Stelle ‚einsteigen‘, die für sie von Interesse ist. Sie werden an vielen Stellen Querverweise finden, wenn sich eine Argumentation auf eine an anderer Stelle entwickelte Sichtweise bezieht.

Forschungsprofil

Kapitel I steigt mit der Beschreibung des *Forschungsprofils reflexiver Praxisforschung* in die theoretische Studie ein. Das hat mehrere Gründe. Zunächst einmal: Der Entdeckungszusammenhang von Forschungsfrage und Forschungsgegenstand ist das Praxisprojekt eines bildungspolitisch motivierten Forschungsprogramms, das bewusst die beiden Funktionen Forschen und Beraten verknüpft. Die Gegenstandskonstitution erfolgt somit aus der Binnenperspektive pädagogischer Praxis. Erfahrungsgemäß stellt auch heute noch die Auslegung der Aktionsforschung bzw. Handlungsforschung im Kontext Kritischer Erziehungswissenschaft ein Verständnishindernis reflexiver Praxisforschung dar. Deshalb wird die Forschungspraxis der Studie eigens transparent gemacht. Dadurch wird ersichtlich, dass reflexive Praxisforschung als ein komplexes arbeitsteiliges Programm in einem intermediären Arrangement zur ko-produktiven Erzeugung von Praxiswissen (Kompetenz im Praxisfeld) und reflexivem Wissenschaftswissen (als Beitrag zum disziplinären Diskurs) realisiert werden konnte.

Das zweite Motiv liegt im Gegenstand selbst begründet: Professionen legitimieren sich durch das wissenschaftliche Sonderwissen ihrer Bezugswissenschaften, und die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen legitimieren sich durch die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Praxisfelder. Die wechselseitige Bezugnahme ist aber kein statisches Gebilde, vielmehr verhandeln Erziehungswissenschaften ihr Selbstverständnis und ihr Verhältnis zu den Praxisfeldern in ihrer Wissenschaftsgeschichte immer wieder neu. In letzter Zeit wird eine kulturwissenschaftliche Perspektive diskutiert. In diese kulturtheoretische Perspektive zur Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaften wird das Forschungsprofil dieser Studie eingebettet. Die kulturtheoretische Deutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses begründet bereits an dieser Stelle eine zentrale Dimension der kulturtheoretischen Beschreibung von Professionalität.

Eine organisationstheoretische Frage

Das dritte Motiv liegt in der Vergewisserung des Forschungsprozesses begründet. Die kulturtheoretisch begründete Wissenschaftspraxis interpretativer Sozialforschung hat sich von der Vorstellung verabschiedet, wissenschaftliche Beschreibungen, Forschungsergebnisse und Theorien würden eine externe Realität abbilden oder repräsentieren (Reckwitz 2003b). Deshalb galt es zu klären, wie der Forschungsprozess die Differenz verarbeitet zwischen Selbstaussdruck und Selbstbeschreibung kultureller Praxis einerseits und der Beschreibung kultureller Praxis im Kontext theoretischer Diskurse im Feld der wissenschaftlichen Disziplin andererseits. Dazu wird das Konzept translatorischen Handelns herangezogen. Es greift zurück auf Wittgensteins pragmatische Sprachphilosophie und die Heuristik der Begriffe ‚Sprachspiel‘ und ‚Lebensform‘. Translatorisches Handeln ist eine Basiskategorie der Forschungsarbeit. Nicht nur Forschen, auch Beraten und Organisieren vollziehen die Übersetzung von Wissens- und Bedeutungsbeständen eines Kontextes in einen anderen Kontext.

Theoretisches Konstrukt

Im Anschluss an die Darstellung des Forschungsprofils entfalte ich in Kapitel II das *theoretische Konstrukt organisationsgebundener pädagogischer Professionalität* in der Aufeinanderfolge mehrerer Theoriebausteine.

Im ersten Baustein „Weiterbildung: Profession oder Professionalität?“ (II 1.1) werden die *Optionen der Selbstbeschreibung des Berufs Erwachsenerinnenpädagogin/Weiterbildnerin* skizziert und aus der Perspektive der Analyse Stichwehs zu Wissen und Professionen in der Organisationsgesellschaft eingeschätzt (II 1.2). Daran anschließend (II 1.3) wird Professionalität reflexionslogisch gefasst als mehrdeutige und prozessuale Realitätsthematik im Modell einer Relationierung von drei einzelnen Kontexturen (reflexiv individualisierte Beruflichkeit von Arbeit, Organisation professioneller Arbeit; Strukturierung eines organisationalen Feldes). Dazu werden differente Anätze und Erkenntnisse empirischer Forschung zur pädagogischen Professionalität von Harney (1998), Nittel (2004) sowie Kade und Seitter (2007) einbezogen. Das relationale Denken im triangulären reflexionslogischen Konstrukt führt zu der Erkenntnis, dass vertraute Wahrnehmungen und Annahmen von Profession/Professionalität, Betrieb/Organisation und gesellschaftlicher Funktion/Institution ein Erkenntnishindernis darstellen. Deshalb hat die Entwicklung des theoretischen Vokabulars zur Beschreibung der Realitätsthematik Professionalität einen entsprechend hohen Stellenwert: Das dient dazu, den jeweiligen Bedeutungswandel der Grundlagenbegriffe in der Studie nachzuvollziehen.

So wird im zweiten Baustein („Von der professionstheoretischen zur kulturtheoretischen Sicht“, II 2) der zentrale Begriff der Studie – *Professionalität* –

tät' – in einem ersten Schritt *grundlagentheoretisch de-konstruiert* und in einem zweiten Schritt *kulturtheoretisch re-konstruiert*. Zuerst werden zwei theoretische Perspektiven betrachtet, die Professionalität unter der Maßgabe einer noch nicht vollständig erreichten, aber grundsätzlich anzustrebenden Professionalisierung pädagogischer Arbeitsfelder aus der Binnenstruktur und Logik professionellen Handelns beschreiben: Oevermanns strukturtheoretisches Konzept professionalisierten pädagogischen Handelns (1996 und 2008) und Peters' handlungsanalytisch entwickeltes Konstrukt der ‚Erwachsenenbildungs-Professionalität‘ (2004). In der Auseinandersetzung mit den genannten Ansätzen werden zwei Anforderungen an das wissenschaftliche Vokabular zur Beschreibung professionellen Handelns erfasst. Da ‚Wissen‘ eine konstitutive Komponente von ‚Professionalität‘ ist, muss eine Antwort auf die Frage nach dem Wissensbezug des Handelns sowie auf die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem und praktischem Wissen gefunden werden, die auch die Frage nach der Legitimität pädagogischen Handelns einschließt. Diese Frage wird in Abschnitt II 2.2 zur *Professionalität: die wissenstheoretische Perspektive* vertieft. Es werden mehrere wissenstheoretische Ansätze differenziert (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992; Schön 1983; P. Benner 1994; Rauner 2004; Kruse 2005; Neuweg 2001 im Rückgriff auf Polanyi). Im Mitvollzug alternativer Beschreibungsvokabulare für den Nexus von Handlungsfeld, praktischem Wissen/Können und einer Community of Practice wird mit dem Professionsparadigma und der Norm verwissenschaftlichter Rationalität pädagogischen Handelns gebrochen.

Die zweite Anforderung an ein alternatives Beschreibungsvokabular für Professionalität verlangt, dass der Zusammenhang von Struktur und Handeln entfaltet wird. Dieser Frage widmet sich die vorgelegte Arbeit, indem sie auf einer metatheoretischen Ebene *Ansätze der Modellierung des Handelns* reflektiert (II 2.3). Anhand von S. Kades Konzept der Handlungshermeneutik (1990) kann der Übergang von einer handlungstheoretischen zu einer kulturtheoretischen Erklärung und Modellierung pädagogischen Handelns markiert werden. Wird ‚Professionalität‘ kulturtheoretisch im Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken bestimmt (Reckwitz 2004b), so lässt sich pädagogische Professionalität auch von der Seite der sozial-strukturellen Kontextbedingungen – d. h. institutionalisierter *enabling structures* – bestimmen. Während sich nämlich Handeln auf den spezifischen Akt der Handlung eines Subjekts bezieht, impliziert der Begriff ‚Praktik‘ eine soziale, typisierte transindividuelle Aktivität, die ein Kollektiv trägt. Der Bedeutungswandel von einem handlungstheoretisch zu einem kulturtheoretisch fundierten Professionalitätsbegriff wird argumentativ entfaltet, indem auf zwei begriffsgeschichtliche Typologien der Handlungsbeschreibung rekurriert wird (Reckwitz 2004b; Straub 1999). Sowohl die praxistheoretische Modellierung des Handelns (Reckwitz) als auch das narrative Modell (Straub) gehen davon aus, dass ei-

Eine organisationstheoretische Frage

nerseits Kultur als rekursive transindividuelle symbolische Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen das Handeln und die Koordination von Handlungen orientiert und dass andererseits Handeln kulturelle Ordnungen des Sinns erzeugt, bestätigt oder verändert. Die praxistheoretische Perspektive richtet den Fokus auf die über Raum und Zeit verbundenen routinisierten Formen körperlicher *performances* und integrierter sinnhafter Verstehensleistungen. Das narrative Modell des Handelns ist die komplexeste Handlungsbeschreibung und erfasst auch die Geschichtlichkeit und die Kreativität pädagogischen Handelns. Die Anordnung des Handelns im narrativen Sinnzusammenhang einer Erzählung ist ein konstituierender Vorgang der Bedeutungsbildung. Beide kulturtheoretisch inspirierten Perspektiven ergänzen sich und sind grundlegend für die zentrale Argumentation der Studie, derzufolge pädagogische Organisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung lokale Ordnungen des Sinns hervorbringt, auf die die Handlungen reflexiver Akteure zugreifen.

Später wird zu sehen sein, dass organisationsgebundene Professionalität Struktur ist: also Medium und Ergebnis des Handelns reflexiver Akteure. Im Anschluss an die grundlagentheoretische Vergewisserung wird Professionalität kulturtheoretisch konzipiert (II 2.4). Pädagogische Praxis ist kulturelle Praxis (II 2.4.1) und wird als doppelseitiges Repertoire reproduziert: als auf Dauer gegründete kulturelle Wissens- und Bedeutungsbestände sowie als kulturelles Können und „Wissen-Wie“, das heißt, als kulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit Menschen, Dingen und Ereignissen umzugehen (Hörning 2004; Assmann und Hardt 1991). Da das Handeln stets eine bestimmte interpretative Kompetenz und Leistung impliziert, wird dem *narrativen Prinzip in Sinnstiftung und Bedeutungsbildung* ein hoher Stellenwert sowohl im Hinblick auf die Klärung pädagogischer Professionalität als auch im Hinblick auf die methodologische Klärung des Vorgehens in der Fallstudie zugemessen (II 2.4.2). Die narratologische Perspektive wird deshalb differenziert, nämlich durch Schapps (2004/1953) von der Phänomenologie Husserls inspirierte Deutung von ‚Welt‘ als geschichtlicher Einheit einer Mannigfaltigkeit von Geschichten (II 2.4.3), in die das Subjekt verstrickt ist; durch Czarniawskas (1997; 1998) narrativen Institutionalismus und ihr Theorem der *enacted narrative* (II 2.4.4) sowie durch die Erkenntnisse des Kulturpsychologen Bruner (1996, 1997). Seine Beschreibung der „Neun Universalien narrativer Konstruktion von Wirklichkeit“ unterstreicht, dass die narrative Deutung der Welt pragmatisch und allumfassend ist (II 2.4.5).

Die einzelnen Perspektiven werden zu einer *kulturtheoretischen Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen pädagogischer Professionalität* zusammengeführt, die vorhandene Vorstellungen von einem pädagogischen Professionswissen umfassend reformuliert (II 2.4.6).

Mit der grundlagentheoretischen Bestimmung pädagogischer Professionalität als kulturelle Praxis korrespondieren Selbstbeschreibungen des Berufs als *feldgebundene pädagogische Professionalität* (II 2.5), die bereits vor zwei Jahrzehnten formuliert wurden (Gieseke 1989; Sagebiel 1994; Schäffter 1988). Soziale Praktiken kultureller pädagogischer Praxis kommen nicht isoliert als einzelne Praktik vor, sondern als lose gekoppelte Komplexe aufeinander abgestimmter Praktiken. Im letzten Abschnitt des zweiten Theoriebausteins spricht sich die Forschungsarbeit für eine Theorie der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens aus, in der die praxistheoretische Perspektive einer *losen Kopplung sozialer Praktiken und der Prozess der Universalisierung des Erwachsenenlernens* integriert betrachtet werden (II 2.6).

Im dritten Theoriebaustein *Organisationsgebundene Professionalität* wird das Beschreibungsvokabular erweitert, um Organisation als Konstitutionszusammenhang pädagogischer Professionalität zu fassen zu bekommen (II 3). Der Einstieg in die Relationierung von Organisation und Professionalität erfolgt über die *institutionstheoretische Deutung der betriebsförmigen Weiterbildungseinrichtung* (II 3.1), wie sie Schäffter in seiner Theorie der pädagogischen Organisation entwickelt (1987; 1992; 2001a; 2003; 2005a; 2005b). Kern der erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie ist das *Konstrukt der Institutionalfom* (II 3.2), das die institutionstheoretischen Bezüge der Strukturierung eines organisationalen Feldes erfasst:

einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik, in der die gesellschaftliche Funktion Lebenslanges Lernen respezifiziert und konkretisiert wird (*idée directrice*), einerseits

und der dazu ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikrosozialen Ebene der Institutionalisierung andererseits

sowie des daraus hervorgehenden Leistungsprofils der Bildungseinrichtung (Schäffter 2007; Schäffter 2009b; Schäffter 2010a).

Die involvierten reflexiven Akteure eines organisationalen Feldes beziehen sich wechselseitig aufeinander. Als Resultat ihrer fortlaufenden, wechselseitigen und integrativen Bezugnahme emergiert pädagogische Organisation. Schäffters Theorie pädagogischer Organisation und der pädagogische Feldbegriff können produktiv aufeinander bezogen werden, denn der Innenraum eines pädagogischen Feldes ist in einem hohen Maße für die umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig. Die systemische Kapazität pädagogischer Organisation besteht also darin, das weite Spannungsgefüge eines sozialen Feldes zu organisieren. An diese Erkenntnis schließt die systemtheoretisch informierte Beschreibung *organisationsgebundener Professionalität als ein Mehrebenenphänomen* an (II 3.3). Die Verknüpfung des Innenraums eines pädagogischen Feldes mit dem ihn umgebenden sozialen Feld wird über die Schnittstelle des Lernkontextes organisiert. Schäffters Konstrukt des Lern-

Eine organisationstheoretische Frage

kontextes bietet als Alternative zur professionstheoretischen Auffassung einer dyadischen Professionellen-Klienten-Interaktion eine systemische Beschreibung der Handlungskoordination durch den gefestigten transindividuellen *Sinnzusammenhang des Lernkontextes* (II 3.4). Die relationale Beschreibung der Funktionen ‚Lehre/Lernen‘ im systemischen Konzept des Lernkontextes überschreitet auch das professionstheoretische Konzept autoritativer Sinnstiftung (Klatetzki 2005), um Sinnstiftung zu bestimmen als ein kollektives Gut meist impliziter sozialer Aushandlung – nämlich der jeweiligen Bedeutung der Funktionen ‚Lehre/Lernen‘ – sowie als Resultat einer Ko-Produktion von Lernenden und Lehrenden (II 3.5).

Der vierte Theoriebaustein „Organisationsgebundenes Wissen“ (II 4) wendet die Gesellschaftsdiagnose, derzufolge die Pluralisierung der Wissensformen und die Pluralisierung der Orte der Wissensproduktionen die Professionen in ihrer Universalisierung aushöhlen, auf die Beschreibung der Bildungsorganisation an und fragt: Welche Wissensformen können der Bildungsorganisation zugerechnet werden und wie ist dieses Wissen organisational gebunden? Dazu werden die *Ergebnisse empirischer Studien* von Gieseke (2000) und Kade und Seitter (2007) vorgestellt (II 4.1). Es werden zwei Wissensproduktionen betrachtet, nämlich das *lebendige Wissen der Community of Practice* (Lave 1997; Wenger 1998) und ihre Einbindung in die Bildungsorganisation (II 4.2) sowie der *Zusammenhang von Wissen und Entscheidung* (Baecker 1998/II 4.3). Die Beschreibung des organisationsgebundenen Wissens führt zu der Einsicht, dass aus der Strukturierung eines sozialen Feldes durch den sozialen Mechanismus der Organisation wiederum eine historisch und kontextuell situierte organisationale Wissensordnung hervorgeht.

Nachdem auf der Basis der institutionstheoretischen Deutung betriebsförmiger Weiterbildungseinrichtung eine theoretische Konzeption zur Relativierung von Organisation und Professionalität entwickelt wurde, wird im fünften Theoriebaustein „Interpretatives Paradigma: Kontingenz von Organisation und Professionalität“ (II 5) diese Konzeption wieder de-konstruiert. Das interpretative bzw. kulturtheoretische Wissenschaftsparadigma folgt nämlich der Annahme, dass grundsätzlich von einer Pluralität konkurrierender Konzeptualisierungen dessen auszugehen ist, was jeweils unter Organisation und unter dem Arbeitsvermögens der Akteure verstanden und als soziale Realität gelebt wird. Diese Perspektive fragt nach dem Selbstkonzept der Organisation und der zugrunde liegenden „Ontologie“, die es jeweils zu rekonstruieren gilt. Die konzeptionellen Semantiken (Theorien) zur Beschreibung der Organisation (und darin mitgeführt des Arbeitsvermögens) entwickeln sich in historischer Folge ko-evolutionär zu den praktischen Verhältnissen und Problemen von Unternehmen und Einrichtungen und wirken auf ihre Selbstbeschreibungen zurück. Im Rückgriff auf die theoretischen Arbeiten

von Baecker (1999), Klatetzki (2005), Morgan (1997) und Schäffter (2005a; 2004b) zum Bedeutungswandel der Organisationsbeschreibung wird eine Heuristik entwickelt, die den *Wandel der Semantiken des Organisierens und des darin angelegten Verhältnisses von Organisation und Professionalität* entfaltet. Insgesamt werden acht Semantiken nachgezeichnet (II 5.1–II 5.8). Jede Stufe ist eine historisch situierte Horizonterweiterung, in der Organisation anders als bisher reflexiv wird und sich neu begreift, wobei alle früheren Stufen weiter mitgeführt werden. In der Heuristik sind bereits die Vergleichshorizonte für die anschließende Interpretation der empirischen Fallstudie entwickelt. Deshalb werden die einzelnen Semantiken zusätzlich differenziert in Bezug auf das jeweilige Steuerungsparadigma und die darin angelegte Auffassung von Selbstorganisation sowie in Bezug auf ein kohärentes Format der Funktion ‚Organisationsberatung‘. Dadurch entsteht eine weitläufige Landkarte vom Bedeutungswandel des Nexus ‚Organisation und Professionalität‘ wie auch von der Omnipräsenz beweglicher sozialer Kräfte. Es wird erkennbar, wie im Prozess der Universalisierung des Wissens und der Universalisierung der Organisation die Sozialform Professionalität kontiniert wird und wie damit immer wieder neu Differenzierungen, Allianzen oder Amalgame möglich sind.

Der sechste Theoriebaustein „Interpretatives Organisationsparadigma: Pädagogische Organisation als performativer Prozess der Bedeutungsbildung“ (II 6) widmet sich einer Perspektive der Organisationsbeschreibung, die im vorausgegangenen Kapitel schon implizit vorausgesetzt wurde. Als „Sensemaking in Organizations“ bezeichnet Weick (1985; 1995) den sozialen Prozess der Institutionalisierung von Sinn in den Mikrostrukturen der Organisation. Auf diese Weise emergiert das jeweilige Selbstkonzept einer Organisation. Die Produktivkraft des Organisatorischen beruht nämlich darin, Sinn und Bedeutung zu bilden und für die Koordination aufeinander bezogener Handlungen in einer Kollektivstruktur verfügbar zu halten. Weick richtet den Fokus der Aufmerksamkeit aber nicht auf ein statisches Gebilde, sondern auf die Prozesse des Organisierens. Für die Beobachtung der Organisation in den fortwährenden Prozessen ihrer Herstellung entwickelt er ein von der Ethnomethodologie inspiriertes Beschreibungsvokabular. Die Bildungsorganisation wird zu einer sozialen Wirklichkeit, weil Akteure und Akteurinnen in ihren Interaktionen, Kommunikationen und interdependenten Handlungen eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation in Kraft setzen, in der sie handeln. Weicks Konzept der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung in Organisationen erklärt, wie der rekursive Zusammenhang zwischen semantischen Strukturen (Bedeutungen) und dem Handeln kompetenter Akteure in Gang gesetzt, in Gang gehalten oder destabilisiert und transformiert wird. Den rekursiven Zusammenhang von Struktur und Handeln bezeichnet Giddens als Strukturierung (1984/1995).

Eine organisationstheoretische Frage

An diese Erkenntnis schließt der siebente und letzte Theoriebaustein „Kompetenz: Strukturationstheoretisches Verständnis ‚organisationsgebundener Professionalität‘“ (II 7) an. Zunächst werden neuere Erkenntnisse der Kompetenzforschung (Sydow u. a. 2003) im Zusammenhang mit einer am Kompetenzbegriff ausgerichteten Beschreibung pädagogischer Professionalität betrachtet. Die kontrastierende und sich wechselseitig ausschließende Differenz zwischen einer individuumszentrierten (Nittel 2000; Peters 2004) und einer organisationszentrierten (Hanft 2008) Perspektive auf Kompetenz erweist sich erneut als ein Erkenntnishindernis. Im Rückgriff auf Giddens' Theorie der Strukturation kann aber gezeigt werden, dass die sozialtheoretische Konstruktion des Kompetenzbegriffs aus der Dichotomie von Handlung und Struktur – bzw. Subjekt und Organisation – herausgeführt. Im Theorem der Strukturation wird angenommen, dass das Handeln der Akteure in der Weise von Strukturen beeinflusst ist, dass Struktur sowohl Medium des Handelns als auch Ergebnis des Handelns darstellt. Die organisationsbezogene Perspektive wird entsprechend nicht gegen das subjektbezogene Professionalitätsverständnis ausgespielt, sondern kann in eine fruchtbare Dualität verwandelt werden. Professionalität erfasst mithin das systemisch relationierte Handeln kompetenter, wissender Akteure und Akteurinnen, das auf ein Set lokaler kontextualisierter Wissens- und Bedeutungsbestände (Regeln) und Gestaltungsmittel (Ressourcen) zugreift. Mit der kompetenztheoretischen Fundierung ist das *theoretische Konstrukt organisationsgebundener Professionalität* vollständig entwickelt. Die anschließende Interpretation des empirischen Falls wird unter anderem auf die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen fokussieren, die durch die strategisch ausgerichtete Initiative des Bildungsmanagements in einer historisch und kontextuell situierten Weiterbildungseinrichtung entstanden ist. Kompetenzentwicklung wird dabei als ein integrierter, nämlich subjektbezogener und organisationsbezogener Transformationsprozess erkennbar. Zu dieser zentralen These der Studie wird die Fallstudie methodisch gesichertes Forschungswissen beisteuern.

Fallstudie

Die Fallstudie (III) wird im ersten Abschnitt den Fall, das *SOL-Projekt des IT-Zentrums* (III 1) darstellen. Der Fall ist insofern paradigmatisch, als der Entwicklungsprozess einer Weiterbildungseinrichtung außergewöhnlich lange und umfassend beobachtet werden konnte, nämlich in 122 Beratungseinheiten über einen Zeitraum von vier Jahren.

Zunächst wird das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ skizziert, weil das Praxisprojekt in diesem Kontext entstanden ist und gefördert wurde. Danach werden Idee und Projektdesign

des beantragten Projekts, die Organisationsstruktur des IT-Zentrums, die beteiligten Akteurinnen und Akteure, Funktion und Gestaltungsaufgabe der Lernbegleitung und die einzelnen Entwicklungsaufgaben (III 1.2.5) beschrieben. Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben zeigen, welche Veränderungsprozesse das IT-Zentrum in die Wege geleitet hat:

1. E-Learning und selbstgesteuertes Lernen
2. Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements
3. Selbstreflektion, Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz
4. selbstorganisiertes Lernen in Fortbildungen und Aufbau eines „Selbstlernzentrum-IT“

Der Abschnitt zur „Wissensproduktion im Projektverbund“ (III 1.3) schildert die ko-produktive Arbeitsweise des Projektverbunds und dokumentiert ein Ergebnis kommunikativer Verständigung: das Konzept einer *kompetenzorientierten Lerngestaltung zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen* (Aulerich und Fischer 2007). Offensichtlich ist der darin anzutreffende Gebrauch des Begriffs ‚Professionalisierung‘ ein *supplement* und nicht mit dem konventionellen Begriffsverständnis der individuellen Professionalisierung von Erwachsenenpädagogen und Weiterbilderinnen in Berufsausbildung und Berufspraxis identisch (III 1.4). Andererseits markiert das Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen den Kontext, in den die Akteure und Akteurinnen die von ihnen geleistete Praxisentwicklung einordneten. Man argumentiert, dass die Institutionalisierung der damals neuartigen Lernarrangements selbstorganisierten Lernens zusätzliche Anstrengungen zur Re-Professionalisierung des Weiterbildungspersonals erforderten. In der Bezugsdisziplin Erwachsenen- und Weiterbildung war zu diesem Zeitpunkt eine Problemsicht entstanden, die den Zusammenhang zwischen der Entgrenzung des Lernens und der Professionalisierung des Berufs thematisierte. Der Abschnitt „Selbstorganisiertes Lernen im Kräftefeld der Professionalisierung“ (III 1.5) rekonstruiert den Professionalisierungsdiskurs im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Funktionswandel Lebenslangen Lernens, denn in diesen historischen Kontext ist das Praxisprojekt der Fallstudie eingebettet.

Umfang und Qualität des empirischen Materials sowie die gestaltende Ko-Präsenz der Forscherin im Praxisfeld erfordern eine eigene methodologische Reflektion, die im Abschnitt „Narrative Methodologie“ (III 2) durchgeführt wird. Zentral ist hier die Frage, wie das Forschungsfeld – methodisch selbst strukturierend – den Forschungsgegenstand (organisationsgebundene Professionalität) erzeugt. Im Abschnitt „,Performativ‘ und ,narrativ‘: Zur Methodizität des Feldes“ (III 2.2) wird die Konstitution organisationaler Wirklichkeit als ein narrativer Sinnbildungsprozess beschrieben, der drei Stufen durchläuft:

Eine organisationstheoretische Frage

1. die Stufe des performativen Selbstausdrucks der Praxis (Externalisieren und Inkraftsetzen einer Realitätsauffassung),
2. die Stufe retrospektiver Selbstbeobachtung, die sinnstiftenden Charakter hat, und
3. die Stufe der auf Dauer gestellten rekursiven Semantik in Form narrativer Selbstbeschreibung.

Die fortwährenden Autokommunikationen der Bildungsorganisation dienen dazu, narrativen Sinn zu erzeugen, zu verändern bzw. zu bestätigen und auf Dauer zu stellen. In den Autokommunikationen finden Akteurinnen und Akteure eines organisationalen Feldes den performativen Selbstausdruck der Organisation vor und erfahren etwas über sie, was sonst latent geblieben wäre (III 2.3). Entsprechend werden zwei ausgewählte Autokommunikationen im Kontext des SOL-Projekts als Zugang zur Interpretation gewählt. Für die Ausgangssituation im Forschungsfeld bietet Czarniawskas *narrative Methodologie* (III 2.4) einen produktiven Forschungsrahmen. Der von ihr konzipierte ‚narrative Institutionalismus‘ orientiert sich nämlich an einem dynamischen, prozessorientierten Konzept der sozialräumlichen Institutionalisierung in organisationalen bzw. institutionellen Handlungsnetzen. Der Abschnitt „Zur Konstitution der ex post interpretierbaren performativen Zeichen und Texte“ (III 2.5) stellt zwei Produktionen narrativen Textmaterials vor: die Dokumentation der einzelnen Beratungseinheiten im Projekttagbuch der Lernbegleiterin und 16 transkribierte Auswertungsgespräche, die fünf Monate nach Abschluss des SOL-Projekts geführt wurden. Hier sind auch alle Hinweise zur Datenerhebung, zur Dramaturgie der Gesprächsführung und zur methodologischen Charakterisierung des Textmaterials zu finden. Im Anschluss daran wird die *narrative Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung* (III 2.6 und 2.6.1–2.6.4) der narrativen Interpretationsmethode reflektiert. Ein weiteres Mal kristallisiert sich der in der Forschungsarbeit angelegte Strukturbegriff an der wissenschaftstheoretischen Vergewisserung der Frage, mit welcher Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung herausgefunden werden kann, was zuvor gegenstands- und grundlagentheoretisch argumentativ entfaltet wurde – aus methodologischer Perspektive. Sozialtheorien stimmen nämlich nicht darin überein, worin die Sozialität gründet, auf die Forschende treffen, wenn sie den Geltungsanspruch des selbstverständlichen und subjektiven Sinns des Alltagszusammenhangs suspendieren. Gemeint ist der für eine Interpretation wesentliche Wechsel vom „Was wird gesagt?“ (Was ist der immanente Sinn?) zum „Wie wird etwas gesagt?“ (Welche soziale Wirklichkeit wird damit hergestellt?). Der Fokus der Beobachtung kann nämlich auf die stabile gestaltgebende Hintergrundstruktur (Habitus) einer durch sie ihn erzeugten performativen Oberfläche gerichtet sein oder aber, unter Vernachlässigung der Hintergrundstruktur, auf die selbstreferenziellen performativen Akte reflexiv handelnder, darstellender

Akteure selbst. Die Analyse kann auf die Struktur fokussieren und davon ausgehen, dass ein Muster zur Wiederverwendung analysiert wird, oder aber sie geht davon aus, dass Entwicklung beobachtet wird, nämlich ein offenes, emergentes, nicht auf eine bestimmte Richtung festzulegendes Geschehen. Der Strukturbegriff selbst erfährt einen Bedeutungswandel, wie dies bei der kategorialen Bestimmung von Professionalität schon angelegt ist, die als mehrdeutige prozessuale Realitätsthematik in einem relationalen Konstrukt gefasst wurde. Die narrative Interpretation re-konstruiert den Zusammenhang von Subjektbildung und Strukturbildung und unterstellt dabei, dass es sich um den vorübergehenden Zustand einer stabilen Hintergrundstruktur in der fortlaufenden Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten handelt – also um emergente Strukturen. Anhand methodologischer Beiträge von Bohnsack (2007; 2008; 2009), Czarniawska (1997), Günthner (2007), Kneer (2008) sowie Wulf und Zirfas (2008) wird das Wahrnehmungs- und Analyseprofil für die Interpretation der Bildungsorganisation im performativen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung präzisiert und eine dazu kohärente *Interpretationsmethode* sowie eine schlüssige *performative und narrative Darstellung der Interpretation* entwickelt (III 2.7).

Um die Verschränkung der Akteursperspektiven methodisch sicherzustellen, wurden Autokommunikationen ausgewählt, die exemplarisch drei zentrale Akteurspositionen zum Ausdruck bringen: die Akteursposition der Geschäftsführung, die Akteursposition pädagogischer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie die Akteursposition der externen Lernbegleitung. Das Ergebnis der Interpretation wird als zwei in sich abgeschlossene Narrationen (Fallerzählungen) präsentiert. Die Fallerzählung „Entwicklung organisationsgebundener Professionalität: Die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen“ (III 3.1) basiert auf einem Auswertungsgespräch zwischen einer Fortbildungsleiterin des IT-Zentrums und der Lernbegleiterin. Die Fallerzählung „Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele“ (III 3.2) basiert auf einem Auswertungsgespräch zwischen der Geschäftsführerin des IT-Zentrums und der Lernbegleiterin.

Konzeptionelle Narration

Die Narrationen bringen Transformationsprozesse zur Darstellung und die involvierten Bedingungen und Kräfte organisationsgebundener Professionalität. In anderen Worten: Sie bringen den SOL-Prozess als einen mehrjährigen Übergangsraum selbst zum Ausdruck. Entsprechend wird darauf auch der Fokus des abschließenden Kapitels IV „Zonen der Transformation. Eine konzeptionelle Narration“ gerichtet. Die Metapher ‚Zonen der Transformation‘ wird abduktiv ins Spiel gebracht, um die Rekonstruktion des SOL-Prozesses

Eine organisationstheoretische Frage

in Perspektivverschränkung fassen zu können als Selbstaussdruck von etwas – nämlich von einem Übergangsraum, der Subjektbildung und Strukturbildung integriert. Die beiden Fall Erzählungen des Feldes werden auf einer Metaebene reflexiv und unter Bezugnahme auf das theoretische Konstrukt verschränkt. Auf diese Weise wird in der Überblendung der differierten Wissensformen (theoretisches Konstrukt und methodisch gesichertes empirisches Forschungswissen) eine konzeptionelle Narration (Somers 1994:620) entwickelt, die die einzelnen Zonen der Transformation entfaltet und in einen sowohl empirisch als auch theoretisch informierten Zusammenhang stellt.

Das konzeptionelle Wissen wird in drei ‚Bausteinen‘ gebündelt:

- sinnerfüllter intersubjektiver Raum
- Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung: Integration von Subjektbildung und Strukturbildung
- reflexiv individualisierte Beruflichkeit

Eine zentrale Entdeckung der Fall Erzählungen ist der dialogische Charakter der Auswertungsgespräche, der auf die im SOL-Projekt entwickelte Lernkultur schließen lässt. Methodologisch begründet geht die narrative Interpretation aus von einer Homologie zwischen dem Selbstaussdruck des Gesprächs (Performanz) und dem Gegenstand, der zur Darstellung kommt – also von der Performativität des SOL-Prozesses. Die Gespräche der Fortbildungsleiterin und der Lernbegleiterin und das Gespräch zwischen der Geschäftsführerin und der Lernbegleiterin entfalten durch die „Kraft des Dialogs“ einen sinnerfüllten intersubjektiven Raum. Weick argumentiert, dass Subjekte in intersubjektiven Kommunikationen Sinn generieren und dass die Emergenz des intersubjektiven Sinns Basis für den organisationalen Prozess der Bedeutungsbildung ist. An Weicks Perspektive der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung in Organisationen anschließend, wird der *sinnerfüllte intersubjektive Raum* (IV 1) als basale Einheit transformativer Prozesse im Rückgriff auf das intersubjektivitätstheoretische Paradigma und die Beiträge von Honneth (1994), Stojanov (2006), Buber (1983) und Beucke-Galm (2003) konzeptionell entfaltet und an zwei Fallrekonstruktionen konkretisiert.

Der zweite konzeptionelle Baustein „Zur Integration von Subjektbildung und Strukturbildung“ (IV 2) entfaltet argumentativ eine zentrale Aussage, die bereits am Ausgangspunkt der theoretischen Studie zur organisationsgebundenen Professionalität getroffen wurde. Bei der kategorialen Bestimmung von Professionalität als mehrdeutige prozessuale Realitätsthematik in einem relationalen Konstrukt wurde nämlich in Aussicht gestellt, dass empirisch nachweisbare Formen der Entwicklung pädagogischer Professionalität ebenfalls eine trianguläre Struktur haben. Im Zusammenspiel der triangulären Struktur von Professionalität können Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als integrierte Prozesse der

Subjektbildung und Strukturbildung beobachtet und in ihrer Entwicklung bzw. in ihrer Veränderungsdynamik rekonstruiert werden. Die Konzeption des Zusammenspiels erfolgt im Rückgriff auf das entwickelte Vokabular zur Beschreibung der Relation von Organisation und Professionalität sowie die empirische Fallstudie inklusive Fallerzählungen.

Der dritte konzeptionelle Baustein „Reflexiv individualisierte Beruflichkeit“ (IV 3) fokussiert auf die Frage, wie die Teilhabe der Kollegen und Kolleginnen am SOL-Prozess auf die Beruflichkeit ihres individuellen Arbeitsvermögens zurückwirkt. Die Schnittstelle von SOL-Prozess und individuell biografisch erworbener Beruflichkeit des Arbeitsvermögens stellt eine weitere Zone der Transformation dar. Die Diskursorganisation der Auswertungsgespräche liefert dazu einen wichtigen Hinweis. Die Interpretationsmethode geht, wie erwähnt, von der Homologie aus zwischen dem Selbstausdruck des Gesprächs (Performanz) und dem Gegenstand, der zur Darstellung kommt – also von der Performativität des SOL-Prozesses. Zu entdecken ist bei der Interpretation unter anderem, dass die Selbstreferenz des Projekts – organisationaler Lernprozess mit integrierter Mitarbeiterentwicklung – ein konstitutives Außen hat, nämlich den *eigenen Beruf*, der für die reflexiven Akteure und Akteurinnen eine „eigene Sphäre“ im organisationalen Feld als Voraussetzung für ihre Kooperation in Übergangsprozessen konstituiert. Mit dem Rückbezug der Strukturentwicklung pädagogischer Organisation auf die Beruflichkeit des Arbeitsvermögens im Feld ‚Lebenslanges Lernen‘ kommt die theoretische und empirische Studie zur organisationsgebundenen Professionalität zu ihrem Abschluss.

Der Text beachtet die Regeln einer fairen und modernen Sprache mit dem Ziel, Frauen und Männer im geschriebenen Text zu berücksichtigen, ohne dabei den leseunfreundlichen Schrägstrich bemühen zu müssen. An vielen Stellen wird deshalb die Paarformel verwendet: z.B. „Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen“. In einzelnen Sinnabschnitten mit allgemeingültigen Aussagen zu Menschen oder Personen wird die Paarformel sogar unorthodox verwendet. In diesen Fällen wird im ersten Satz die weibliche Endung und im darauffolgenden Satz die männliche Endung (oder umgekehrt) benutzt.

Als Beraterin, Forscherin und Autorin der Studie möchte ich vielen Menschen danken. Ich freue mich über ein „Wissen-um-soziale-Praxis-zu-verstehen“ und kann mich auch daran erfreuen, dass meine Wissensproduktion in weitläufige Netze des Lebens und Arbeitens eingebunden war oder von ihnen getragen worden ist. Dafür möchte ich mich bedanken bei

- meiner Familie Werner, Lino und Jurek Gerke,
- den Kolleginnen der kompetenzbasierten Laufbahnberatung bei KOBRA in Berlin,
- allen Menschen, denen ich im IT-Zentrum begegnet bin,

Eine organisationstheoretische Frage

- der Forschungsgruppe um Ortfried Schäffter an der Humboldt-Universität zu Berlin zur „Institutionalisierung sozialer Praktiken des Lernens in Prozessen gesellschaftlicher Transformation“,
- der Arbeitsgruppe „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und
- der Praktikergemeinschaft „Dialog in komplexen Organisationen“ um Mechtild Beucke-Galm am Institut für Organisationsberatung und Dialog in Frankfurt.

Erinnern möchte ich an meine Kollegin, die Organisationsberaterin Margit Rosenthal, die im Jahr 2003, eineinhalb Jahre vor Projektabschluss, nach kurzer Krankheit an Krebs verstarb. Sie hat dem organisationalen Kräftefeld und mir persönlich ihr großes Vertrauen in den Prozess zur Verfügung gestellt.

Berlin, im Februar 2010 – Hildegard Schicke

I Forschungsprofil

Reflexive Praxisforschung ist im Unterschied zu rekonstruktiven Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht nur seltener, sondern auch methodologisch noch unzureichend beschrieben. Außerdem zeigt sich, dass die Auslegung der Handlungsforschung im Kontext Kritischer Erziehungswissenschaft ein Verständnishindernis darstellt.

Die Pädagogische Handlungsforschung der 1970er Jahre wurde als ein komplexer Forschungs- und Lernprozess konzipiert, bei dem die Forschung in die pädagogische Praxis verändernd eingreift. Die gleichberechtigte Kooperation zwischen Forschenden und den Akteuren der pädagogischen Praxis wurde dabei interaktionistisch gedeutet (Straka 1978; König 1983). Kritisiert wurde an dem Forschungsansatz, dass er die Differenz zwischen Wissenschaftssystem und Praxisystem eingeengt habe (Krüger 1999:197). Im Unterschied dazu setzt reflexive Praxisforschung die Differenz zwischen den unterschiedlichen Wissensordnungen der Praxis und der Wissenschaft voraus und zielt auf ko-evolutionäre Prozesse der Kompetenzentwicklung in konkreten Praxiszusammenhängen und der theoriegenerierenden Produktion reflexiven Wissens im wissenschaftlichen Feld.

Hintergrund des hier dargelegten Forschungsprojekts ist ein bildungspolitisch motiviertes Programm zum Lernkulturwandel. Wenngleich die Förderung des Entwicklungs- und Forschungsprojekts bildungspolitisch motiviert ist, beansprucht Forschung dennoch nicht, aus einer externen Position die Innovationen des Praxisfeldes zu konzipieren und zu implementieren. Reflexive Praxisforschung deutet die Kooperation zwischen Forschenden und den Akteurinnen des Praxisfeldes funktional. Kompetenzentwicklung im Praxisfeld und wissenschaftliche Erkenntnisproduktion leisten einen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung bezogen auf den gesellschaftlichen Strukturwandel und die Re-Institutionalisierung Lebenslangen Lernens.

1 Reflexive Praxisforschung im Kontext der Re-Institutionalisierung Lebenslangen Lernens

Ausgangspunkt und empirische Basis der Forschungsarbeit ist das Praxisprojekt „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK⁶ Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrums“⁶⁷ (vgl. Teil III). Nachdem ich in diesem Projekt zur Mitarbeiterentwicklung vier Jahre als externe Beraterin einer Weiterbildungseinrichtung mitgewirkt hatte, habe ich im Rahmen einer Forschungsförderung eine wissenschaftliche Forschungsperspektive zur retrospektiven und theoriegenerierenden Beobachtung der stattgehabten Praxis entwickelt: die ‚Organisationsgebundene pädagogische Professionalität‘⁸. Diese Beobachtungsperspektive war implizit durch das Projekt zur Mitarbeiterentwicklung vorstrukturiert. Der Forschungsprozess erfolgte also aus der Position der internen, praxisgebundenen Beobachterin, die aus dem Relevanzsystem der Praxis das Funktionssystem Lebenslanges Lernen forschend beobachtet. Die Beobachtung erfolgte sowohl auf einer basalen Ebene, tätigkeitsintegriert in der Praxis, als auch reflexiv, als erziehungswissenschaftliche Beobachtung, die theoriegestützt vorgeht.

Im wesentlichen Unterschied zur Rekonstruktion der Praxis Lebenslangen Lernens durch eine externe Beobachterin, die aus der Deutungsperspektive des Wissenschaftssystems ein Praxisfeld im Fokus hat, berücksichtigt die

-
- 6 Die Abkürzung ‚IuK‘ bezeichnet“ Informations- und Kommunikationstechniken/-technologien“.
 - 7 Es handelt sich um den Projekttitel des Projektantrags, den das Beratersystem beim Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ einreichte. Das Beratersystem war deshalb auch Auftragnehmerin der Projektförderung. Die Auftragnehmerin ist eine Beratungsorganisation der Region, die auf Laufbahnentwicklung spezialisiert ist und zusätzlich in einem geringeren Umfang für Kleine und Mittlere Unternehmen tätig wird. Im IT-Zentrum wurde das Projekt „SOL-Projekt“ genannt. Die Abkürzung ‚SOL‘ steht für „selbstorganisiertes Lernen“. Es war ein Teilprojekt des Projektverbunds „Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen - Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“. (ABWF/QUEM 2000b:16) Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. 2001–2004 gefördert. Das Programm wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds’ gefördert.
 - 8 Die Forschungsarbeit wurde im Rahmen des Graduiertennetzwerks „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung e. V. von 2004–2006 gefördert. Das Netzwerk wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds’ gefördert.

Position des internen Beobachters das eigene Beteiligtsein als eine Ressource im Forschungsprozess: Forschen und Beraten sind zwei differente Funktionen, die im oben genannten Entwicklungsprojekt des IT-Zentrums verknüpft waren. Hintergrund des Projekts zur Mitarbeiterentwicklung ist der gesellschaftliche Struktur- und Funktionswandel von Weiterbildung (vgl. Fallstudie III 1). In Vorhaben reflexiver Praxisforschung werden das eigene Beteiligtsein im Sinnsystem der Praxis und die strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand“ der Erkenntnis oder die Einflussnahme als eine konstitutive Voraussetzung des Gelingens betrachtet. Aus dem Involviertsein resultiert unmittelbar und handlungsintegriert eine permanente Beobachtungsleistung der Beteiligten, die methodisch durch institutionalisierte Reflexionsschleifen, durch die chronologische Dokumentation des Prozesses und die Selbstbeschreibung der Praxis gesteigert wird. An diese höherstufige Form der Reflexion schließt die Produktion wissenschaftlichen (disziplinären) Wissens reflexiv (rückbezüglich) an (Schäffter 2001:42f; Schäffter 1992:12–19). Das praxisgebundene Wissen erfährt dadurch eine Wissenstransformation; es wird methodisch gestützt in die Sprachspiele des wissenschaftlichen Feldes übersetzt. Die Strukturdifferenz zwischen dem praxisgebundenen Wissen und dem disziplinären Wissen wird auch als ‚Doppelte Hermeneutik‘ sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens bezeichnet: Da Praxis sich selbst interpretiert, ist die wissenschaftliche Beschreibung von Praxis eine Interpretation der Interpretationen des Praxisfeldes. Wissenschaft beobachtet ihren Forschungsgegenstand in Bezug auf Formen und Inhalte ihrer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung auf der Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung. Im Prozess der Gegenstandskonstitution einer wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit wird das „Was“ der Erkenntnis begrifflich gefasst, und zwar zusammen mit dem „Wie“ der Erkenntnisproduktion.

Der interne Beobachter, die interne Beobachterin reflexiver Praxisforschung geht davon aus, dass der Gegenstand der Forschung als Koordination der Relevanzen des Praxisfeldes und der Relevanzen des wissenschaftlichen Feldes gebildet wird und dass die Methodologie an die Sinnbildungsprozesse der Praxis anschlussfähig ist. Die Verknüpfung zwischen Praxis und Wissenschaft ist durch den Forschungskontext vorstrukturiert und muss im Forschungsprozess reflexiv als gedanklich-analytische Operationalisierung der Praxis geleistet werden. Mittels der zweiten und zusätzlichen Funktion ‚Beratung‘ wird reflexive Praxisforschung als ein kommunikatives Arrangement gestaltet.⁹ Damit ist intendiert, dass der Gegenstand, der in der wissenschaftlichen Funktion (Forschung) beobachtet wird, einer Selbstveränderung unter-

9 Wissenschaftliche Begleitung versucht mitunter, beide Funktionen zu erfüllen: Beratung/Fortbildung/Praxisentwicklung und wissenschaftliche Begleitung. In diesem Fall sind die Funktionen getrennt, wenngleich der Forschungstyp sie integriert.

Forschungsprofil

liegt, an der die Funktion ‚Forschung‘ beteiligt wird.¹⁰ Entgegen der Selbstüberschätzung pädagogischer Handlungsforschung – die in einem emanzipatorischen Gestus von der „Partizipation der von Forschung betroffenen Subjekte an der Forschung“ (Krüger 1999:191) sprach – wird hier davon ausgegangen, dass es sich um ein indiziertes Forschungsdesign handelt, bei dem die Funktion ‚Forschung‘ an den Institutionalisierungsprozessen in den Mikrostrukturen lokaler Kontexte und an ihrer kulturellen Transformation beteiligt wird.¹¹ Forschung wird hierbei ebenfalls als eine Praxis aufgefasst, und so kooperieren in einem zeitlich befristeten Entwicklungs- und Forschungsprojekt zwei differente Systeme (Praxen oder Felder) und nutzen dazu ko-produktive Formen der Wissensgenerierung (Weber 2005:129). Praxis generiert in den Kommunikationen Praxiswissen, und Forschung nimmt an den Sinnbildungsprozessen der Praxis teil, fördert durch ihre Methoden der Distanznahme die Selbstbeobachtung der Praxis und generiert aus diesen interkontextuellen Kommunikationen wissenschaftliches Wissen im Feld der Wissenschaft.¹² Im Unterschied zu vielen rekonstruktiven Verfahren, deren

-
- 10 Vergleichbar mit ethnographischer Forschung ist in der reflexiven Praxisforschung die Ko-Präsenz in den Sinnbildungsprozessen des Praxisfeldes verlängert. Im Unterschied zur ethnographischen Forschungssituation schränken sich die Beobachter/-innen nicht auf die Rolle der teilnehmenden Beobachtung ein.
 - 11 In II 2.4 werde ich Professionalität praxistheoretisch als Praxis und als ein doppelseitiges kulturelles Repertoire beschreiben und damit die Annahme aufgeben, dass eine Profession und die dazugehörige Wissenschaft die Transformation der Praxis initiiert oder konstituiert. Forschung ist dennoch notwendig, weil sie die Institutionalisierung bzw. Selbstveränderung der Praxis stabilisieren kann, und zwar durch ihre Fähigkeit, lokale, kontextualisierte Sinnbildungsprozesse in generische Bedeutung zu übersetzen. Die Disziplin kann durch die Praktiken der Wissensverbreitung (Publikation, Lehre) zur Dissemination des generischen Wissens beitragen. Generisches wissenschaftlich erzeugtes Wissen bedarf einer Rückübersetzung in die pädagogische Praxis. Es wird nicht angewendet.
 - 12 Es wird zwar von differenten Wissensformen ausgegangen, andererseits aber auch von der Möglichkeit des Gelingens interkontextueller Kommunikation. Hierzu regen die Vertreter des methodischen Konstruktivismus Kamlah und Lorenzen (1967) an anzunehmen, dass das Denken in der Sprache seinen Ausgangspunkt nimmt. Kamlah und Lorenzen vertraten die Position, den Ausgangspunkt von Forschung grundsätzlich in der Praxis zu verorten. Diese Position war als eine Kritik am Konzept des Kritischen Rationalismus intendiert. Kamlah und Lorenzen argumentierten, dass die konventionelle Theoriegenese den Ursprung der Theorie nicht transparent macht und bestimmt (Scherer 2001:24f). „Ziel dieses Vorschlags ist es, einen Anfang auszuweisen, der als Anlass und methodischer Ausgangspunkt jeder Theoriebildung einsichtig gemacht werden kann. In der konstruktiven Konzeption gehen Sprechen und Handeln der Theorie methodisch voraus. Dass es dabei immer um Handeln geht – auch Sprechen wird als besonderer Fall des Handelns begriffen – wird durch die Verwendung des Begriffs ‚Praxis‘ deutlich gemacht. [...] Die primäre Praxis stellt somit Anlass und Voraussetzung methodischen Denkens dar“ (Scherer 2001:24). Kamlah und Lorenzen, die den Methodischen Konstruktivismus begründeten, stellen heraus, dass die Welt sprachlich erschlossen wird und deshalb das Denken in der Sprache

Gegenstandskonstitution in einem wissenschaftlichen Forschungszusammenhang steht und deren Phase der Text- und Zeichenkonstitution mittels methodengestützter Verfahren (Interview, Gruppendiskussion, Beobachtung usw.) vergleichsweise kurz ist, zeichnet sich reflexive Praxisforschung durch eine *Temporalisierung der Sinnbildungsprozesse* aus. Hier sehe ich einen Vorteil reflexiver Praxisforschung, die emergente Ordnungen des Sinns intendiert und deshalb auch die Emergenz von Sinn und Bedeutung beobachten kann.¹³ Soll diese Chance nicht verspielt werden, ist „Prozess-Geduld“ erforderlich.

Das Interesse und die Bewertung eines Praxisfeldes erfolgen zunächst aus der Sicht der Praxis oder sind bildungspolitisch motiviert. Daran schließt sich erst die wissenschaftliche Distanzierungsleistung an. Die Anforderung an (Selbst-)Distanzierung ist erheblich und durch den fortdauernden Praxisvollzug auch immer wieder gefährdet. Deshalb braucht es einen forschungspraktisch und methodisch gesicherten Rahmen zum Kontextwechsel. Schäffter hat die erforderliche reflexive Distanzierungsleistung im Rückgriff auf Gotthard Günthers formale Logik der Reflexionsstufen im Modell aufsteigender und absteigender, sich gegenseitig bedingender Reflexionsoperationen gefasst (Schäffter 1992:12–19). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Weiterbildungswissenschaft ein integraler konstitutiver Bestandteil der Herausbildung von Weiterbildung als Funktionssystem der Gesellschaft ist.

seinen Ausgangspunkt nimmt. „Ist also dieser ‚Fundamentalismus‘ [gemeint ist die fundamentale Erkenntnisgründung des kritischen Rationalismus – H. S.] vielleicht als solche verfehlt? Könnte es nicht sein, daß sich das Denken überfordert auf der Suche nach dem noch makellosen, noch irrumsfreien Anfang seiner selbst? Sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf mißlungener Bemühungen herauszuziehen, ist das nicht ein von vornherein aussichtsloses Vorhaben der Vernunft? Sollte es geboten sein, auf solche Überanstrengungen endlich zu verzichten, die Zirkelhaftigkeit alles menschlichen Denkens anzuerkennen und nunmehr vertrauensvoll ‚inmitten‘ zu beginnen, nämlich inmitten der Sprache, die wir „immer schon“ sprechen, in der wir vor aller Wissenschaft schon leben?“ (Kamlah und Lorenzen 1967:16f) Es kann also angenommen werden, dass interkontextuelle Kommunikation gelingt, da das theoretische und das praktische Denken in der Sprache, die wir immer schon sprechen, beginnt. Es stellt sich die Frage, wie die differenten Praxen und Wissensformen füreinander eine produktive Differenz erzeugen.

- 13 Praxisforschung wurde in der Erziehungswissenschaft im Paradigma der Handlungsforschung und im Selbstverständnis einer Professionswissenschaft konzipiert. Deshalb scheint es mir heute unter den Vorzeichen einer reflexiven Erziehungswissenschaft (Lenzen 1992; Krüger 1994) interessant, diese Forschungstradition gegen den Strich zu lesen. Das kann und soll die vorliegende Arbeit nicht leisten. Bemerkenswert finde ich aber, dass die poststrukturalistische Perspektive auf den Prozess der Sinnbildung fokussiert und auf emergente Strukturen. „Die poststrukturalistische Perspektive auf Prozesse der kulturellen Öffnung und Schließung ist schließlich eng verknüpft mit einer resoluten Verzeitlichung und Historisierung von Strukturen. Dem klassischen Strukturalismus wird regelmäßig vorgeworfen, Strukturen entzeitlicht und universalisiert zu denken; diese erscheinen dort idealerweise als Orte unendlicher Reproduktion“ (Moebius und Reckwitz 2008:16).

Forschungsprofil

Das gesellschaftliche Funktionssystem Weiterbildung vermag mittels der Weiterbildungswissenschaft, sich selbst zu erforschen. Die gesellschaftliche Praxis¹⁴ des Funktionssystems ist die empirische Basis der Wissenschaft. Deshalb hat Weiterbildungswissenschaft die Funktion, in Bezug auf eine tätigkeitsbezogene Gegenstandsdefinition von Weiterbildung Reflexivität herzustellen. Wird ein Forschungsgegenstand konstituiert, wird ein bestimmter Praxiszusammenhang reflexiv. Geschieht dies aus der Position des/der internen Beobachter/-in zweiter Ordnung (Stufe II und Stufe III) des/der Beobachter/-in erster Ordnung (Stufe I), ist Theoriebildung sogar selbstreflexiv.

Die auf- und absteigenden Reflexionsstufen sind nach Schäffter (1992) wie folgt charakterisiert:

Reflexionsstufe 0: Basaler Selbstaussdruck von Praxis

Als ‚basaler Selbstaussdruck von Praxis‘ wird in einem ethnomethodologischen Sinn der unmittelbare Vollzug der Praxis gefasst. Im Vollzug der Praxis wird ein praxisgebundener Sinn- und Bedeutungszusammenhang handelnd in Kraft gesetzt.

Reflexionsstufe I: Selbstbeobachtung der Praxis, Präzisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Praxis

Retrospektiv erfolgt eine Beschreibung des Selbstaussdrucks von Praxis im Sinne eines Sensemaking (Selbstbeobachtung). Sobald Selbstbeobachtung in einer elaborierten Form aufgabeninterner Selbstbeschreibungen (Konzeptionen, Dokumentationen, Praxisberichte) erfolgt und Praxis dadurch diskursfähig wird, findet eine kontextgebundene Distanzierung statt.

Reflexionsstufe II: Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibung, orientiert an didaktischen Teilperspektiven

Divergenzen zwischen unterschiedlichen Formen pädagogischer Selbstbeschreibung werden auf der nächsten Stufe als ein theoretisches Problem erkennbar, das Fragen nach einer angemessenen Rekonstruktion pädagogischer Wirklichkeit aufwirft. Kontextgebundene Varianten pädagogischer Selbstbeschreibung werden gegenübergestellt und verglichen, theoretische Ansätze möglicher Bezugswissenschaften herangezogen und ihre Deutungsansätze in Bezug auf das Verständnis pädagogischer Praxis geprüft. Hier wird eine Dis-

14 Praxis ist in diesem Verständnis nicht auf die Berufspraxis eingeschränkt. So sind beispielsweise die Praxis alltagsgebundenen Lernens und die Praxis des Lernens in zivilgesellschaftlichen Strukturen eingeschlossen.

anzierungsleistung erforderlich, die durch einen ständigen Wechsel zwischen Relevanzbereichen innerhalb der Praxis sowie zu Relevanzen des Wissenschaftssystems hervorgerufen wird. Die Konkurrenz pluraler Relevanzen führt in eine sehr komplexe Verarbeitungsproblematik.¹⁵

Reflexionsstufe III: Konstruktion einer Beobachtungstheorie, die auf einer Analyse und reflexiven Klärung der pluralen Teilperspektiven auf Stufe II beruht

Hier beziehen sich die Reflexionsoperationen auf eine theoriegenerierende Klärung der Beobachtungsmöglichkeiten des Praxisfeldes, und zwar auf einer kategorialen Ebene. Auf dieser Ebene werden die konkurrierenden Denk voraussetzungen auf Stufe II als komplementäre Teilperspektiven thematisiert. Diese Stufe hat die größte Distanz zum basalen Selbstaussdruck der Praxis.

Für ein besseres Verständnis des Modells aufsteigender und absteigender Reflexionsoperationen ist die in der qualitativen Forschung anzutreffende Unterscheidung zwischen Grundlagen- und Gegenstandstheorien hilfreich (Schäffer und Dörner 2009). Wenn es sich nicht um Grundlagenforschung handelt, wird der Gegenstand der Erkenntnistätigkeit reflexiver Praxisforschung gegenstandstheoretisch auf der Reflexionsstufe II konstituiert. Das heißt, der Erkenntnisgegenstand wird gegenstandstheoretisch konstituiert (z. B. unter Rückgriff auf den Diskurs zur Personalentwicklung in Bildungsorganisationen im Diskursfeld Bildungsmanagement) auf Basis aufgabeninterner Selbstbeschreibungen des Praxisfeldes (Protokolle, Projekttagbücher, Praxisbeschreibungen des Projekts zur Mitarbeiterentwicklung, Interviews, die retrospektiv den basalen Selbstaussdruck von Praxis beobachten) und unter Rückgriff auf theoretisch und empirisch abgesicherte Aussagen des disziplinspezifischen Diskurses. Dörner und Schäffer (2009) heben hervor, dass derartige Gegenstandstheorien auf der Basis grundlagentheoretischer Begrifflichkeiten metatheoretisch abgesichert werden. Die Gegenstandskonstitution führt beim Typ reflexiver Praxisforschung zu einer spezifischen und komplexen Verarbeitungsproblematik auf der Reflexionsstufe II, weil die *Gegenstandskonstitution* nicht im Feld wissenschaftlicher Diskurse erfolgt und Praxis grundsätzlich offen ist gegenüber einer Vielzahl an theoretischen Beobachterperspektiven. Im Kontext des oben genannten Praxisprojektes gibt es eine Vielzahl an Optionen: Das Thema Professionalität hätte beispielsweise auch als ein Vorhaben der Biografieforschung bearbeitet oder gegen-

15 Auf einer solchen Konkurrenz pluraler Relevanzen beruht die Wissensproduktion im Projektverbund, die in der Fallstudie ausführlicher beschrieben wird (vgl. III 1.3). Dies erzeugte in einem hohen Maß Differenzenerfahrung und regte zur Selbstbeobachtung an.

standstheoretisch als strategische Personalentwicklung gefasst werden können.¹⁶

In der hier vorgelegten Forschungsarbeit beanspruchte diese Klärung sehr viel Aufmerksamkeit und führt zu folgender Gegenstandskonstitution: Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität: Organisationsgebundene Professionalität (vgl. dazu ausführlich II 1.3). Hieran schließt die Ausarbeitung des theoretischen Konstrukts ‚organisationsgebundene Professionalität‘ an. Im Forschungsprozess entsteht ein neues wissenschaftliches Interesse, das in der Fallstudie retrospektiv an das Praxisprojekt herangetragen wird (vgl. III). Das skizzierte Theorie-Praxis-Verhältnis reflexiver Praxisforschung hat damit eine hohe organisierte Komplexität entfaltet.¹⁷ Für solche komplexen Forschungsprozesse im pädagogischen Feld sind institutionalisierte Forschungszusammenhänge erforderlich, die den intermediären Rahmen reflexiver Praxisforschung zur Ko-Produktion von Praxiswissen *und* wissenschaftlichem Wissen sowie den Kontextwechsel zwischen Praxis und Wissenschaft sichern.¹⁸ In dieser Forschungsarbeit hat das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ in den Jahren 2001–2006 den erforderlichen Rahmen, insbesondere auch den Kontextwechsel der Forscherin von der Funktion Beratung zur Funktion Forschung gesichert. Abbildung I-1 beschreibt den Forschungs- und Entwicklungszusammenhang systemisch.

Der Forschungszusammenhang war in der ersten Phase durch den Projektverbund „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gesichert. Die Forschungsaufgabe und die Forschungsarchitektur operationalisierten eine bildungspolitisch motivierte Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF, die auf die Modernisierung des Bildungssystems zielte

16 Im Forschungsprozess wurde die Komplexität auf Stufe II dadurch gesteigert, dass das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ interdisziplinär angelegt war (Soziologie, Psychologie, Betriebswirtschaft, Organisationswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Erwachsenen-Weiterbildung, Berufspädagogik) und dadurch keine Festlegung auf eine Disziplin erfolgte. Ich vermute, dass dies implizit Einfluss auf die Ausrichtung der Forschungsarbeit hatte und meine Aufmerksamkeit darauf gerichtet hat, den Gegenstand ‚Organisationsgebundene Professionalität‘ metatheoretisch abzusichern.

17 Nicht alle Forschungsarbeiten dieses Forschungstyps entfalten eine organisierte Komplexität. Einige Forschungsarbeiten beschreiben sich selbst als „personengebundene Kleinforschung“ (Schäffter 1992).

18 Die Institutionalisierung reflexiver Praxisforschung ist gering – und unzureichend zu angrenzenden Bereichen, bspw. Praxisentwicklung/Supervision, abgegrenzt, sodass sie häufig mit dem Ansatz pädagogischer Handlungsforschung verwechselt wird. Wissenschaftliche Begleitung und individuelle Forschungsarbeiten zur pädagogischen Institutionsanalyse nutzen die Position des internen Beobachters zur Wissensproduktion.

und sich dabei an der Leitvorstellung einer kompetenzbasierten Lernkultur orientierte (Aulerich 2007:26f).

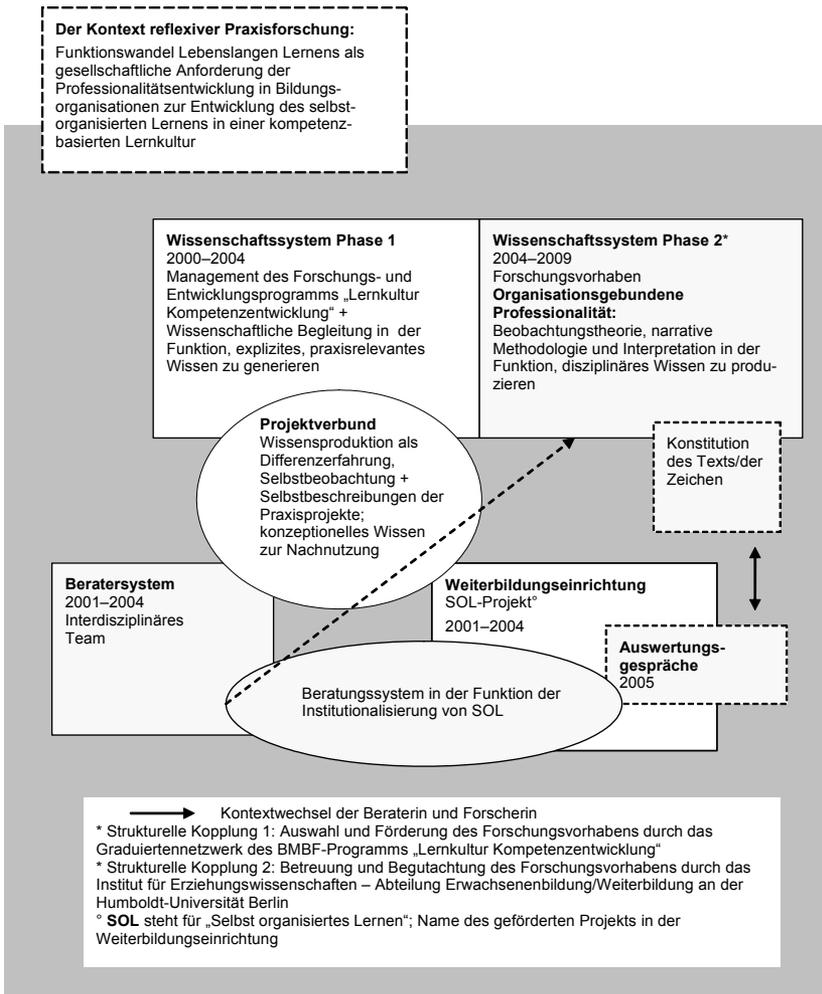


Abbildung I-1: Forschungsprojekt „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“/Forschungsvorhaben „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ (eigene Darstellung)

Forschungsprofil

Zur Koordination der Forschungsaktivitäten etablierte das wissenschaftliche Programmmanagement eine komplexe Forschungsarchitektur, die mehrere selbstreferenzielle soziale Systeme koppelte:

- die jeweiligen Gesamtsysteme der Weiterbildungseinrichtungen und ihre Subsysteme
- die jeweiligen Beratersysteme
- die wissenschaftliche Begleitung und das Programmmanagement des Programmträgers, die im Forschungsverbund eine spezifische Variante des Wissenschaftssystems sicherten

Aus Sicht des Programmmanagements bestand die Aufgabe des Projektverbunds darin, einen Forschungsbeitrag zum Funktionswandel der Weiterbildung zu leisten. Man ging davon aus, dass die notwendigen Lern- und Innovationsprozesse von Weiterbildungsorganisationen im gesellschaftlichen Strukturwandel nicht aus einer externen Position des Wissenschaftssystems prognostizierbar sind (Aulerich 2007). Mit dieser Setzung reagiert das Forschungs- und Entwicklungsprogramm auf einen zentralthematischen Diskurs in Soziologie und Erziehungswissenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts, demzufolge Unbestimmtheit, Nichtwissen in ambivalenten und offenen Situationen und das Risiko der Entscheidung, deren Folgen sich erst retrospektiv ermaßen lassen, Kennzeichen des Strukturwandels der Transformationsgesellschaft bzw. der reflexiven Modernisierung sind.¹⁹ Eine pragmatische Schlussfolgerung des Programmmanagements war, dass der Ansatz der Forschung mit der zugrunde gelegten gesellschaftstheoretischen Analyse über-

19 Die Diskurse zur Modernisierung der Moderne und zu einem poststrukturalistischen Wissenschaftsverständnis ergeben zusammen ein Theoriefeld unterschiedlicher, sich widersprechender Positionen und Perspektiven, das im Rahmen dieser Arbeit nicht eigens abgesteckt werden kann. Zur Klärung des Forschungsprofils reflexiver Praxisforschung ist allerdings relevant, dass die Disziplin Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenen- und Weiterbildung die sozialtheoretische Konstruktion der Epochen vormoderne/traditionale Gesellschaften – einfache Moderne – reflexive Moderne sowie die Diagnose eines Übergangs von einfacher zur reflexiven Modernisierung aufgreift und reflektiert (Lenzen 1992; Krüger 1999:243ff; Brödel 1997; Wittpoth 2001a/2001b; Schäffter 2001b; Helsper, Hörster und Kade 2005). Im Rückgriff auf Beck, Giddens und Lash resümiert Krüger, dass innerhalb der Kontinuität der Moderne eine andere gesellschaftliche Gestalt hervortritt (Krüger 1999:246). Als andere Gestalt reflexiver Modernisierung wird nun aus Sicht der Autoren die Universalisierung des Erwachsenenlernens wahrnehmungsfähig und die Tatsache, dass Professionen (inklusive der Profession Erwachsenen-Weiterbildung) das einstige Potential des Expertentums in der Moderne verlieren, Offenheit und Unsicherheit in alltagsweltlichen Zusammenhängen zu absorbieren. Indem die Praxis (in der Funktion der Bewältigung der Folgen reflexiver Modernisierung) und die Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung (in der Funktion der reflexiven Beobachtung der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens sowie der Folgen reflexiver Modernisierung) das Lebenslange Lernen im Paradigma der reflexiven Modernisierung deuten, entwickeln sie dazu ein neues Beschreibungsvokabular.

einstimmen sollte. Das Forschungsprogramm sollte deshalb mit der Offenheit von Innovationsprozessen korrespondieren und als Konsequenz offen angelegt sein (Aulerich 2007:34). Deshalb hat man auch ein arbeitsteiliges Vorgehen mit ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen und ihren externen Beratern/Beraterinnen vereinbart.

Die Arbeitsteilung im Forschungssystem unterscheidet drei Funktionen: Weiterbildungspraxis/Weiterbildungseinrichtungen, Beraten und Forschen. Von den Weiterbildungseinrichtungen wurde erwartet, dass sie aus der Eigenlogik ihrer Konstitution und Entwicklung sowie ihrer Einbindung in einen funktionalen sowie regionalen Kontext authentische Entwicklungsaufgaben identifizieren. Es wurde erwartet, dass die beteiligten Akteure und Akteurinnen sich auf einen tätigkeitsintegrierten Lernprozess in authentischen Entwicklungsaufgaben einlassen, der zielgenerierend angelegt sein sollte (Aulerich 2007). Zur Unterstützung finanzierte das Forschungsprogramm die Personalkosten der externen Berater/Beraterinnen in der Funktion der Lernbegleitung. Die Weiterbildungseinrichtung der hier vorgelegten Fallstudie (vgl. Teil III) experimentierte mit neuen Formen der Mitarbeiterentwicklung und Lernbegleitung; sie trug aktiv gestaltend dazu bei, die sozialen Praktiken (oder den Habitus) selbstorganisierten Lernens als Lernkultur in den Bildungsorganisationen zu institutionalisieren.

Externe Lernbegleitung agiert hier in der intermediären Position von Beratung zwischen Wissenschaftssystem und Weiterbildungseinrichtung. Die Funktion und Rolle, die Expertise in der Beratung einnimmt, reflektiert das Wissenschafts- und Professionalitätsverständnis der Beratung. Während Expertenberatung dazu neigt, aus einer externen Deutung eine technische Lösung zu implementieren, tendiert das Modell der Lernbegleitung dazu, das Spektrum der Differenzenerfahrung zu erhöhen, Prozesse der Selbstbeobachtung anzuregen und die zielgenerierenden Suchbewegungen des Systems zu unterstützen.

Aufgabe dieser Art von Wissenschaft²⁰ ist es, die Wirklichkeit so zu lassen, wie sie ist, und sie von allen Seiten her zu beobachten, zu beschreiben, Sichtweisen „herzustellen“, Verständigungsformen zu entwerfen, Sprache zu entwickeln – voller Bewunderung der Vielfalt und Komplexität (Heintel 1992:351).

Beratung ist in einer intermediären Position, weil sie zusammen mit der Bildungsorganisation ein Beratungssystem verantwortet und eingebunden in einen Forschungskontext zum Funktionswandel der Weiterbildung der Re-Institutionalisierung des lebenslangen Lernens in den Mikrostrukturen verpflichtet ist (vgl. II 6.3, III 3.1 und III 3.2). Da dieser Forschungstyp offen angelegt ist, weiß man zu Beginn nicht, ob das komplexe Forschungsdesign

20 Das heißt, dieser Typ der Beratungsexpertise ist an eine Beratungswissenschaft rückgebunden.

Forschungsprofil

in jedem Praxisfall gelingen wird. Beratung ist als Beobachtung zweiter Ordnung auch dem Forschungssystem verpflichtet. Das Forschungsprojekt bindet die Berater und Beraterinnen ein und fordert sie dazu auf, die Beobachtungen zweiter Ordnung von dem Übergangsprozess systematisch zu dokumentieren, zu präzisieren, das eigene Handeln zu reflektieren und den Projektverlauf zu beschreiben. In der ersten Phase des Forschungsprozesses koordinierte eine Verbundstruktur die arbeitsteilig zu erbringenden Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten der beteiligten Akteure und Praxisprojekte. In dieser Verbundstruktur hatte kein Akteur Deutungshoheit, sondern jede Akteurin füllte jeweils spezifische Forschungs- und Gestaltungsaufgaben aus (Aulerich 2007; Fischer 2007). Für die Wissensproduktion im Projektverbund wurden Arbeitstreffen und öffentliche Tagungen organisiert.

Das Forschungssystem koordinierte und gestaltete diese Arbeitsformen und delegierte die Dokumentation des Praxiswissens an die dezentralen Praxisprojekte. Sie sorgte für die reflexive Wissenskommunikation im Projektverbund (Fischer 2007) und legitimierte die Leistungen des Projektverbunds gegenüber dem Auftraggeber (Aulerich 2007). In Publikationen des Projektverbundes wurden die Projektverläufe und das praxeologische Handlungswissen beschrieben.

Die Evaluation des Arbeitsprozesses stellt nach vierjähriger Zusammenarbeit fest: „In diesen Prozessen gemeinsamen Arbeitens wurde erkennbar, dass wir uns tatsächlich in gemeinsamen Such- und Lernprozessen befanden“ (Aulerich 2007:57). Im Mittelpunkt aller Aktivitäten des Forschungssystems stand die Produktion reflexiven Praxiswissens. Erst nach einer Phase des Informationsaustauschs und des gemeinsamen Lernens begann man, gemeinsam konzeptionelle Perspektiven zu formulieren – und im Verbund eine eigene Semantik selbstorganisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen zu entfalten und zu präzisieren (Aulerich 2007:56; vgl. dazu III 1.3 Wissensproduktion im Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“). Diese Perspektiven setzen den bildungspolitisch motivierten Auftrag um und formulieren ein Konzept für die Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

Der Kontextwechsel von der Beobachtung erster und zweiter Ordnung in der Funktion der Beratung und Praxisentwicklung zu einer theoriegenerierenden Beobachtung zweiter bzw. dritter Ordnung in der Funktion von Forschung setzte ein, als ich im Rahmen der Promotionsförderung zur Dekontextualisierung der Praxis übergang und mich fragte, welche exemplarische Bedeutung die Praxis des SOL-Projekts hat. Auf dieser Stufe löst sich die Beraterin/Forscherin von der Selbstbeschreibung der Praxis, die bis dato dem „phänomenal erlebend gelebten“ Sinnzusammenhang der Projektgeschichte verhaftet ist (Laucken 2003:12). Unter Dekontextualisierung wird die für das Wissenschaftssystem konstitutive Strategie der Universalisierung des Wis-

sens verstanden (Bonß, Hohlfeld und Kollek 1993). Da aber die Produktion wissenschaftlichen Wissens kontextabhängig ist, müssen Produktionsverfahren der Erkenntnisgewinnung zum Einsatz kommen, die die Produktion generischen Wissens absichern. Selbstverständlich existiert kein kontextfreies Wissen, und es würde zur Transparenz beitragen, wenn der Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion transparent ist. Die Differenz des „phänomenal erlebend gelebten“ Sinnzusammenhangs im Praxiskontext und dem Kontext des disziplinären Diskurses erzeugt eine Spannung, die es nämlich produktiv zu machen gilt. Wie zu sehen sein wird, wird im Vorgang der De-Kontextualisierung zum Zwecke der Universalisierung Praxiswissen transformiert und in einem neuen semantischen Kontext eines disziplinären Diskurses re-kontextualisiert. Damit ist gemeint, dass in der Erarbeitung der Beobachtungstheorie – beim expliziten Denken – der erlebend-gelebte Sinnzusammenhang der Praxis in ein theoretisches Sprachspiel, d. h. in einen semantischen Verweisungszusammenhang übersetzt wird.²¹

2 Die Disziplin Erziehungswissenschaft als Bezugssystem reflexiver Praxisforschung

Reflexive Praxisforschung ist ein komplexes arbeitsteiliges Arbeitsprogramm in einem intermediären Arrangement zur ko-produktiven Erzeugung von Praxiswissen und reflexivem wissenschaftlichem Wissen. Das reflexive Forschungswissen fließt in wissenschaftliche Diskurse ein; es wird aber auch der Praxis zur Verfügung gestellt, die unter eigenen Relevanzkriterien das Forschungswissen in Praxiswissen übersetzt. Der Forschungstyp reflexiver Praxisforschung orientiert sich *nicht* – wie häufig angenommen – am Modell pädagogischer Handlungsforschung, sondern setzt die Differenz zwischen Profession und Disziplin²² geradezu voraus, die Differenz also zwischen auf-

21 Dieser Vorgang der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung wird etwas weiter unten als translatorisches Handeln beschrieben. In Vorgriff auf II 2.2.4 möchte ich jetzt schon auf Polanyis Theorie des *tacit-knowing* hinweisen. Die Theorie des *tacit-knowing* macht darauf aufmerksam, dass das explizite Denken auf einer informellen Fähigkeit basiert, nämlich „Wirklichkeit in ein explizites System abzubilden und die Ergebnisse expliziter Operationen wieder auf Wirklichkeit zurück zu beziehen“ (Neuweg 1999:139). Gelingen im Forschungsprozess die Distanznahme zur Praxis und die Gegenstandskonstitution, so wird das praxisgebundene Wissen zu einer produktiven Ressource der wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit.

22 An der pädagogischen Handlungsforschung wird kritisiert, dass sie von einem zu simplen Modell der Theorie-Praxis-Beziehung ausgeht und die fundamentale Differenz zwischen dem Wissenschafts- und Praxisssystem vorschnell eingeebnet habe. Hierbei sei die Gefahr,

gabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Praxis und der reflexiven theoriegeleiteten Beobachtung des pädagogischen Feldes.

Die Strukturdivergenz zwischen wissenschaftlichen und praxisgebundenen Wissensformen ist im Kontext der Professionalitätsforschung zentralthematisch. Deshalb wird diese Fragestellung in den Kapiteln II 2.1, II 2.2, II 2.4.6 und II 4 behandelt. An dieser Stelle soll deutlich werden, dass die pädagogischen Professionen, die Disziplin Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen keine statischen Gebilde sind, sondern selbst permanent einem evolutionären Wandel unterliegen.²³ Es fällt auf, dass die Konstitution der Disziplinen nach einem Muster verläuft, demzufolge in der Phase der Verberuflichung eines pädagogischen Feldes ein bestimmtes Theorie-Praxis-Verhältnis impliziert ist, das mit fortschreitender Institutionalisierung und Ausdifferenzierung des Praxisfeldes und fortschreitender Ausdifferenzierung der Forschung als Resultat eines selbstreflexiven Diskurses transformiert wird. Das Muster der Konstitutionsphase impliziert die Einheit von Disziplin und Profession: „Die Disziplin [Erziehungswissenschaft, H. S.], nicht die Profession, wird letztendlich zur Instanz, die die Wahrheit der pädagogischen Aufgabe begründen und die Gestaltbarkeit der pädagogischen Praxis bestimmen kann“ (Tenorth 1994:26).

Weniger, ein Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hat für die noch junge akademische Disziplin das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt (Weniger 1990). Praxis definiert er als „konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf

dass die Wissenschaft die distanzierte Haltung zur Alltagspraxis aufgeben, die fundamental für ihre Funktion der Erkenntnistätigkeit ist (Krüger 1999:197).

- 23 Im Konzept der expertenbestimmten Modernisierung von Giddens übernehmen abstrakte, Raum und Zeit überspannende Expertensysteme die Funktion der Tradition. Konstitution und Wandel von Expertensystemen werden von Giddens als eine charakteristische Ausprägung posttraditionaler Gesellschaften bezeichnet und das zugehörige Muster als institutionalisierte Reflexivität (Giddens 1997). In der Phase des Übergangs lassen sich noch Formen der Tradition in der Moderne erkennen. Beispielsweise erhebt die Wissenschaft den Anspruch auf fraglose Autorität (Giddens 1997:173). Aufgrund der gewachsenen Einsicht in die Risiken des begrenzten Expertenwissens und der zunehmenden Spezialisierung des Expertentums und der damit einhergehenden Pluralisierung von Rationalitäten kann in der reflexiven Modernisierung Wissenschaft den Anspruch auf fraglose Autorität nicht mehr erheben. Der Vertrauensmechanismus wandelt sich. Im charakteristischen Muster institutionalisierter Reflexivität beruht die Funktionsfähigkeit des Expertentums jetzt darauf, sich das Vertrauen der Laien zu erwerben (Giddens 1997:321). Außerdem verstetigt sich die Dissemination des Expertenwissens und ebnet die Differenz zwischen Experten und Laien ein, denn jeder Experte ist in einem anderen Kontext Laie. Zum Muster institutionalisierter Reflexivität gehört zunehmend, dass wissensbasierte Praxis sich permanent in Bezug auf neue Erkenntnisse selbst überprüft und reflexive soziale Praktiken (Supervision, Qualitätssicherung, Audits) institutionalisiert werden.

die Zöglingsgemeinschaft“ (ebd.:30). Theorien beziehen sich also auf den pädagogischen Akt. Hier unterscheidet Weniger Theorien ersten, zweiten und dritten Grades. Bei der Theorie ersten Grades handelt es sich um die „Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und an die Aufgabe herangebracht wird, das Gerichtetsein auf Gegenstand und Aufgabe“ (ebd.:38) der Praktiker. Die Theorie ersten Grades ist noch implizit. „Es ist die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen schon immer enthalten ist“ (ebd.). Theorien zweiten Grades sind die expliziten Handlungstheorien des Praktikers.

Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt (ebd.:39).

Weniger erwartet von Erziehern, dass das Verhältnis zwischen ihren wirklichen Antrieben (Theorien ersten Grades) und den formulierten Aussagen (Theorien zweiten Grades) widerspruchsfrei ist. Zu den Theorien zweiten Grades gehören auch die

unausdrücklichen Theorien der Bildungsmächte und Erziehungseinrichtungen, in deren Dienst der Erzieher steht. Auch in diesen Objektivationen der Erziehungswirklichkeit ist eingehüllte Rationalität und damit ein Zusammenhang von Theorien und eine Vorstellung zur Praxis enthalten (ebd.).

Davon unterscheidet Weniger die Theorien dritten Grades, die der pädagogischen Ausbildung zugrunde liegen (ebd.:41). Aus Sicht von Weniger ist die Erziehungspraxis von der Wissenschaft unabhängig – von der Wissenschaft erwartet er aber, dass sie außer ihrer analytischen Funktion um der Erkenntnis willen von einem Interesse an der verantwortungsvollen Gestaltung der Praxis geleitet ist (Krüger 1999:27).

Aber die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik hat nicht bloß diese objektive, bloß analytische Funktion der Aufklärung des Sachverhaltes, sondern sie hat auch einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst. Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung (Weniger 1990:42).

Damit Theorie diese Funktion der Praxisaufklärung und Praxisentwicklung erfüllen kann, muss der Theoretiker in der pädagogischen Aufgabe befangen sein.

Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt. Man sieht hier nur als Befangener. [...] Diese Befangeneheit schließt ein, daß auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Hal-

Forschungsprofil

tung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß (Weniger 1990:43).

Im Kern fehlte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Distanz zum pädagogischen Handeln. Sie leistete über sinnverstehende hermeneutische Zugänge die Wieder-Beschreibung der Praxis und ihrer Probleme in einer geisteswissenschaftlich geprägten Wissenschaftssprache (Krüger 1999:34). Ihre Theorien standen in keinem dezidierten Forschungsbezug der akademischen Disziplin. Erst im Zuge der Aufwertung pädagogischer Forschung konnten ab den 1960er Jahren empirische Forschungsprogramme der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewinnen (Krüger 1999). Mit dieser Entwicklung wurde das Konstitutionsmuster der akademischen Disziplin – nämlich die Einheit von Disziplin und Profession – überschritten, und die akademische Disziplin begann, zwischen Wissenschaftsbezug und Professionsbezug zu unterscheiden. Es blieb strittig, ob auch der Wissenschaftsbezug – also Theorie und empirisches Forschungswissen – einen Beitrag zur Verbesserung der Erziehungspraxis leisten sollte oder ob dies die Aufgabe der praktischen Pädagogik sei.²⁴ Als Reaktion der Profession auf die zunehmende Verwissenschaftlichung der Pädagogik kann der strukturtheoretische Ansatz pädagogischer Professionalität gewertet werden, der die Unterscheidung zwischen der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Arbeitsfelder und ihrer faktischen Professionalisiertheit in die Diskussion eingeführt hat und professionelles Handeln gegen einen verwissenschaftlichten technokratischen Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen abgrenzt (Koring 1992; Oevermann 1996, 2008; Wagner 1998; vgl. II 2.1).

Auch bei der Integration der Erwachsenenbildung ins Wissenschaftssystem stand die Produktion berufsfeldbezogenen wissenschaftlichen Wissens im Vordergrund, denn es galt, die Professionalisierung des Berufsfeldes im Sinne einer formalen Verberuflichung und Verwissenschaftlichung in Gang zu setzen und zu verstetigen (J. Kade 1994:149). Die akademische Disziplin der Erwachsenenbildung gewann ihr wissenschaftliches Selbstbewusstsein in der Phase ihrer Konstitution parasitär, nämlich aus der gesellschaftlichen Bedeutung ihres Objektbereichs. Kade stellt fest, dass die Differenz zwischen Professions- und Wissenschaftsbezug in dieser Phase noch nicht geltend gemacht wird (J. Kade 1994:150). Das Muster der Konstitutionsphase wird aber nicht kontiniert; vielmehr führt ein evolutionärer Prozess irreversibel zu ei-

24 Dies wurde von unterschiedlichen Forschungsprogrammen empirischer Forschung unterschiedlich eingeschätzt. Während Roths Begründung der Erziehungswissenschaft als einer realistischen Wissenschaft am pädagogischen Handlungsinteresse empirischer Forschung festhielt (Krüger 1999:48), obliegt diese Aufgabe aus Sicht von Brezinka der praktischen Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft braucht die Erziehungspraxis nicht anzuleiten (Krüger 1999:51).

ner wechselseitigen Verselbständigung von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin.

Der Prozeß der wechselseitigen Verselbständigung artikuliert sich, denkt man erneut in Kategorien des Wissens, als die Entdeckung und Verstetigung der Differenz von Forschung und Reflexion, von kritisch distanzierter Beobachtung und aufgabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit (Tenorth 1994:23).

Es entsteht eine plurale Wissensordnung in der Pädagogik, die einen Wert an sich hat. Wissenschaft soll sich am jeweiligen Fall klären, ob sie im Bezugssystem Wissenschaft kommuniziert, theoretisches Wissen erzeugt und einen Beitrag liefert, der an die Diskurse des wissenschaftlichen Feldes anschließt und Praxis ggf. zu irritieren vermag – oder ob sie sich Problemen der Praxis zuwendet und sich dadurch dem Anspruch aussetzt, Lösungen für die Praxis bereitzustellen (J. Kade 2001:33). „Die Praxis ist in diesem Fall nicht Gegenstand der Wissenschaft, sondern Vorbild, Kriterium und Resonanzraum von theoretischen Konzepten“ (J. Kade 2001:34). Diese Entwicklung wird einerseits als Fortschritt der Wissenschaftsentwicklung gewertet, andererseits aber problematisiert, sodass im Verlauf der Wissenschaftsentwicklung das Theorie-Praxis-Verhältnis beständig reflexiv thematisiert wird. Baldauf-Bergmann zufolge hat der Fortschritt einen Preis: Im Rückgriff auf Koring (1997) argumentiert sie, dass die Profession von der enormen Ausdifferenzierung des empirischen Wissens nicht entsprechend profitieren könne, weil die einzelnen Forschungsergebnisse immer weniger auf die komplexen pädagogischen Probleme und ihre Anforderungen rückbezogen werden können. „Der Vorteil der Verwissenschaftlichung pädagogischen Handelns zog offensichtlich den Nachteil des Verlusts an reflexivem Wissen und Praxisrelevanz nach sich“ (Baldauf-Bergmann 2009:111).

Solange Erziehungswissenschaft sich als berufsfeldbezogene Handlungswissenschaft versteht, begründet sie sich handlungstheoretisch als theoretische und praktische Handlungswissenschaft (Wagner 1989). Im ausgehenden 21. Jahrhundert beginnt die Erziehungswissenschaft, diese Selbstverständlichkeit zu problematisieren. Erziehungswissenschaft soll das Selbstverständnis einer Handlungswissenschaft abstreifen, die sich verpflichtet sieht, Auskunft darüber zu geben, „was erzieherisch zum gegenwärtigen historischen Zeitpunkt in dieser Kultur getan werden soll“ (Lenzen 1992:76; vgl. auch Lenzen 1996; Krüger 1994, 1999). Es wird die Frage gestellt, ob nicht ein ausschließlicher Bezug auf die Handlungstheorie als Referenztheorie den Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns versperrt (Krüger 1994:120).²⁵ Erziehungswissenschaftlicher Diskurs und erziehungswissenschaftliche Forschung greifen das poststrukturalis-

25 Krüger kritisiert in diesem Zusammenhang in erster Linie die schulzentrierte Variante einer Allgemeinen Pädagogik (Krüger 1994).

tische Denken (Lenzen 1992, 1996) sowie die sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen im ausgehenden 21. Jahrhundert auf. Insbesondere die Theorie der reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens und Lash 1996) mit ihrem zentralen Argument – einer die Modernisierung radikalisierenden Rückwirkung der einfachen (oder ersten) Modernisierung auf die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung und Erziehung und auf die unbeabsichtigten Nebenwirkungen – wird rezipiert und für eine erneute Selbstvergewisserung der Disziplin und ihrer Teildisziplinen gewendet (z. B. Brödel 1997; J. Kade 1994; Krüger 1994; Wittpoth 2001).²⁶ Bei der Klärung des zeitgemäßen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft wird infolge des gesellschaftlichen Diskurses zur reflexiven Modernisierung das sie kennzeichnende Selbstverständnis als berufsfeldbezogene Handlungswissenschaft infrage gestellt. Die Veralltäglichsung und die Entgrenzung des Pädagogischen führen zu der Einsicht, dass Bildung als Aneignung von Wissen über Welt innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfindet. Der analytische Blick soll von seiner Fixierung auf Schule gelöst werden und sich anderen organisierten bzw. informellen Kontexten zuwenden (J. Kade 1994:159; Krüger 1994:122). Die Theorie und Zeitdiagnose der reflexiven Modernisierung soll als Brückenkonzept zwischen Empirie und theoriegenerierender Reflexion fungieren (Krüger 1994:123, 1999:245).

Mit Lenzen²⁷ teile ich die Auffassung, dass eine kritisch und interdisziplinär orientierte Erziehungswissenschaft sich gegenwärtig nur noch als reflexiver Wissenstypus begründen lässt. Angesichts der Dissemination des pädagogischen Wissens in den Alltag und in den Horizont biographischer Selbstkonzepte muß sich die Erziehungswissenschaft der Differenz ihrer Handlungskontexte und Wissenssysteme bewußt werden und sich auf die empirische bzw. historische Erforschung stattgehabter Erziehung und den mit ihr korrespondierenden Wissenselementen sowie auf die Fragen der bildungstheoretischen Reflexion beschränken und sich von dem im Verlauf der pädagogischen Theoriegeschichte ständig aufs neue formulierten Anspruch, direkt umsetzbare Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis zu liefern, verabschieden (Krüger 1999:245).

26 Wittpoth beobachtet, dass die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Zeitdiagnosen selektiv ist, und regt an, den Umgang der Erwachsenenpädagogik mit Zeitdiagnosen zu reflektieren, die er „nur“ als „Quelle der Inspiration“ und als „Deutungs-Angebote“ zur Interpretation der Befunde erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden haben möchte (Wittpoth 2001:176). Im Unterschied dazu deutet Krüger die sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen als ein Theorieangebot, das eine Brückenfunktion einnehmen sollte, um die empirische Forschung in den unterschiedlichsten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft jenseits einer sich als schulbezogen verstehenden allgemeinen Erziehungswissenschaft in einen Zusammenhang zu stellen (Krüger 1994, 1999).

27 Lenzen hatte mit ähnlichen Argumenten den Bruch der Erziehungswissenschaft mit ihrem Selbstverständnis als Handlungswissenschaft gefordert (Lenzen 1992:76).

Unstrittig scheint aus meiner Sicht die Bestimmung des disziplinären Wissens als reflexiver Wissenstypus. Strittig bleibt der Praxisbezug der reflexiven Erziehungswissenschaft.

Baldauf-Bergmann entwickelt eine neue Perspektive auf das Problem. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist der gesellschaftliche Strukturwandel und die Ablösung von einem linearen Modernisierungsmuster. Ihre Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass diese gesellschaftlich-historische Entwicklung in den bildungspolitischen Diskursen zum Ausdruck komme und dass in der Programmatik Lebenslangen Lernens eine Verschiebung und eine Erweiterung des Lernverständnisses stattgefunden habe (Baldauf-Bergmann 2009:32). Sie kritisiert, dass dieser Wandel nicht für eine Gegenstandskonstitution des Lernens im Lebenszusammenhang genutzt werde, sodass die angestrebten Veränderungen der Qualitäten des Lernens schon in allgemeiner Form greifbar sind (Baldauf-Bergmann 2009:48). Vor diesem Hintergrund hält sie an der professionstheoretischen Wissenschaftskonzeption fest, derzufolge es ein übergreifendes integratives Verständnis des professionellen pädagogischen Handelns geben sollte. In ihrer Analyse der Wissenschaftsentwicklung kommt sie zu dem Ergebnis, dass der Ausweg in einer erweiterten Wissenschaftskonzeption²⁸ liegen kann, die auf eine übergreifende, allgemeine sozialwissenschaftliche Gegenstandskonstitution des Lernens im Lebenszusammenhang zielt. Baldauf-Bergmann unterscheidet zwischen einer solchen allgemeinen gesellschaftstheoretischen Gegenstandskonstitution des Lernens im Lebenszusammenhang und der aktuell-empirischen Bestimmung des Gegenstands unter situativen strukturellen Bedingungen (Baldauf-Bergmann 2009:124).

Wollte man also innerhalb einer Disziplin ein einheitliches Verständnis in Bezug auf den Gegenstand des Lernens im Lebenszusammenhang herstellen, so würde sich die Herausforderung stellen, Lernen von einer übergeordneten, gesellschaftlichen Ebene her zu rekonstruieren und dementsprechend auch Methoden der Theoriebildung sowie der Forschung

28 Das Modell ihres Vorschlags einer erweiterten Wissenschaftskonzeption der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung ist Klaus Holzkamps Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung der Psychologie. Die Grundlagenproblematik der Erziehungswissenschaft wird analog auf folgenden drei Arbeitsebenen angegangen:

(1) Konstituierung des Gegenstandes in einem gesellschaftlichen Zusammenhang: Diese trägt dazu bei, von den unterschiedlichen traditionellen Modi wissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung unabhängig zu werden.

(2) „Konstituierung einer Metaebene wissenschaftlicher Erkenntnis, auf der eigenständig reflektiert und analysiert werden kann, inwieweit die wissenschaftlichen Denkformen, Kategorien und Methoden ausreichen, den ausgewählten Erkenntnisgegenstand angemessen zu erschließen und zu erforschen“: Dadurch ließe sich reflexiv klären, ob Forschung gegenstandsadäquat ist.

(3) Überwindung der Unbestimmtheit des Gegenstandes in der Disziplin im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion und Aufgabe der Psychologie“ (Baldauf-Bergmann 2009:127).

Forschungsprofil

und Praxis zu entwickeln, die im Sinne innerdisziplinärer Einheitlichkeit adäquat an die Dimensionen des Gegenstandsverständnisses anschließen und aufeinander beziehbar sind (ebd., 132).

Wenn ich ihren Vorschlag richtig verstehe, würde dies die Möglichkeit bieten, die jeweils spezifischen und in Bezug auf Gegenstand und Erkenntnis-methode differenten Forschungsvorhaben auf eine integrative Wissenschaftskonzeption der Disziplin und das darin geklärte Theorie-Praxis-Verhältnis zu beziehen. Kern der Wissenschaftskonzeption wäre eine disziplinweite übergreifende sozialwissenschaftliche Gegenstandskonstitution des Lernens im Lebenszusammenhang. Aus Sicht von Baldauf-Bergmann würde dies die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnis für die Praxis erhöhen. Der Vorschlag von Baldauf-Bergmann überschreitet aus meiner Sicht die Tradition der akademischen Pädagogik, die sich als Profession im Sinne einer Berufswissenschaft für Lehrer und Erzieher gegründet hatte. Hier schließt die Beobachtung von Kade und Seitter an, die die Entzauberung pädagogischer Weltbilder und die wachsende Ungewissheit erziehungswissenschaftlich begründeten Professionswissens hervorheben²⁹ (Kade und Seitter 2007:320): „In einer reflexiv gewordenen Moderne ist die Lage des Pädagogischen durch gesteigerte Ausbreitung einerseits, geschwächte, unsichere, ungewisse Wirkungserwartungen andererseits geprägt“ (ebd.) Dies entwertet auch die Deutungs- und Handlungsmuster der professionellen Akteure, da sich in der reflexiv gewordenen Moderne aus dem einstmaligen „objektiven“, wissenschaftlich gesicherten Wissen kein Vertrauen in den Erfolg pädagogischer Praktiken begründen lässt (vgl. Fußnote 23 und II 3.5). Das Pädagogische ist folglich nicht mehr eindeutig aus externer Expertenposition bestimmbar, und die Sinnhaftigkeit und Bedeutung des Lernens wird durch die Lernenden in zielgenerierenden Lernprozessen selbst konstituiert. Das Pädagogische wird dadurch zu einem uneindeutigen und riskanten Prozess, argumentieren Kade und Seitter (ebd.: 321).

29 Im Konzept der expertenbestimmten Modernisierung geht Giddens davon aus, dass das Expertentum zu wachsender institutioneller Reflexivität führt. Charakteristisch ist dabei, dass institutionelle Reflexivität „sich in regelmäßigem Verlust und ständiger Wiederaneignung von Alltagsfähigkeit und Alltagswissen äußert“ (Giddens 1996:157). Wenn Kade und Seitter die Folgen der Entgrenzung und der Universalisierung des Pädagogischen für das erziehungswissenschaftlich begründete Professionswissen feststellen, kann dies vor dem Hintergrund des Konzepts expertenbestimmter Modernisierung als eine vorübergehende Krise im fortwährenden Prozess institutioneller Reflexivität gewertet werden. Es ließe sich fragen, wie die Wissenschaftsentwicklung auf die Krise unzureichender Alltagsfähigkeit der einstigen Professionswissenschaft reagiert. Der Vorschlag von Baldauf-Bergmann könnte als ein Versuch des pädagogischen Expertensystems gedeutet werden, auf die Krise und die unzureichende Alltagsfähigkeit zu reagieren.

Diese Entwicklung bedroht sowohl das theoretische Selbstverständnis als auch die Praxisrelevanz der Erziehungswissenschaft/Pädagogik. So erfolgreich das pädagogische Programm der Orientierung an geschlossenen Räumen, in die sich ihre Adressaten freiwillig oder unter Zwang hineinbegeben haben, lange Zeit auch gewesen sein mag; das inzwischen existierende und durch die Studie darüber hinaus gewonnene empirische Wissen über das Lernen Erwachsener im Lebenslauf macht deutlich, dass es zu diesen Modellen alternativer Beschreibungs- und Gestaltungsmodelle bedarf, und zwar in deskriptiver wie in normativer Hinsicht, um die pädagogische Strukturierung der Aneignung von Welt im Erwachsenenalter als spezifische Form des Umgangs mit Veränderungserwartungen darstellen zu können. Deutlich geworden ist auch, dass die Entwicklung alternativer Beschreibungsmodelle nicht einfach als Fortschreibung vorhandener Begrifflichkeiten, wie Bildung, Erziehung, Lehren, Lernen, verstanden werden kann (Kade und Seitter 2007:321).

In Bezug auf die Entwicklung des disziplinären Wissens stellen Kade und Seitter fest, dass die Erziehungswissenschaft zunehmend theoretischer wird, und zwar paradoxerweise in dem Maße, in dem pädagogische Aspekte Eingang in alle Bereiche des menschlichen Handelns gefunden haben.

Sie [die Erziehungswissenschaft, H. S.] zerlegt die Form und die Formen des Pädagogischen bis auf ihre Grundelemente, um danach zu versuchen, sie nach allgemeinen Gesetzen bzw. Mustern, in unserem Falle insbesondere Kommunikation und Wissen, wieder aufzubauen (Kade und Seitter 2007:321f).

Wenn ich Kade und Seitter an dieser Stelle richtig verstehe, zielt ihr Argument darauf, dass Erziehungswissenschaft ihre Gegenstandstheorien einer Revision unterziehen muss/sollte. In ihrer eigenen Forschung zum pädagogischen Wissen gelingt den Autoren die geforderte Zäsur der Begrifflichkeit, und Lehren, Lernen sowie Professionalität werden metatheoretisch unter Rückgriff auf den systemtheoretischen Kommunikationsbegriff kategorial neu gefasst.

Als Grundbegriff, der uns geeignet scheint, auch für zukünftige Untersuchungen neue paradigmatische Akzente zu setzen, schlagen wir den Begriff der Kommunikation vor. Kommunikation ist inzwischen ein sozialwissenschaftlich grundlegender Begriff (...). Nach den Erfahrungen in unserem Forschungsprojekt kann mit diesem Konzept das breite Spektrum empirisch entwickelter Formen, mit denen der individuelle und kollektive Umgang mit auf Wissen bzw. auf Personen bezogenen Veränderungserwartungen in modernen Gesellschaften pädagogisch strukturiert wird, differenziert und auf relativ hohem Auf Lösungsniveau beschrieben werden (Kade und Seitter 2007:322) (vgl. II 1.3).

Ein Grund für die Wahrnehmung, derzufolge Erziehungswissenschaft theoretischer wird, könnte auch der sein, dass Erziehungswissenschaft die Beobachtung des gesellschaftlichen Wandels ihres Praxis- bzw. Forschungsfeldes nicht unter jenen paradigmatischen Annahmen sowie Gegenstands- und Grundlagentheorien durchführen kann, mit denen sie die kritisierte Ausrichtung auf die Berufspraxis in geschlossenen Räumen abgebildet und kategorial bestimmt hat, der sie ihre Konstitution verdankt. Für das Neue wird erziehungswissenschaftliche Beobachtung wahrnehmungsfähig durch den Wech-

Forschungsprofil

sel der Beobachterperspektive und den Wechsel des Vokabulars, mit dem sie ihr Praxisfeld beschreibt. Insofern Erziehungswissenschaft neue Beobachterperspektiven und neue Vokabulare zur Beschreibung ihres Erkenntnisgegenstandes hinzugewinnt, kann die theoretische und praktische Handlungswissenschaft nicht mehr für sich reklamieren, die einzige Referenzinstanz der Erziehungswissenschaft zu sein. Die wechselseitige Beobachtung der theoretischen Beschreibungen von Erziehung, Bildung und Lebenslangem Lernen steigert die Differenzerfahrung. Praxis bekommt es dadurch mit konkurrierenden Beobachterstandpunkten zu tun; und dadurch wird überhaupt erst erfahrbar, dass theoretische Beschreibungen Interpretationen sind und Konstruktcharakter haben (Wimmer 2002:115).

Der Konstruktcharakter wissenschaftlichen Wissens wird als ein wesentlicher Aspekt gegenwärtiger Transformationsprozesse fassbar, die das wissenschaftliche Wissen und die Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis betreffen. Wimmer befragt deshalb die Erziehungswissenschaft nach den Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Reflektion.

Sowohl das sozialwissenschaftliche Diagnosewissen als auch die Versuche einer Wissensdiagnose künden vielmehr von so grundlegenden Verunsicherungen, dass sie die Vorstellung vom Fundament selbst erschüttern. Was man lange für einen sicheren Grund hielt, der Standshaftigkeit und Bodenhaftung garantiert, Gewissheit und Weltbezug, erscheint als ein Fiktion, Konstruktion, Interpretation und als solche kulturell relativ und historisch kontingent (Wimmer 2002:112).

Als Ausweg schlägt er eine kulturwissenschaftliche Perspektive vor (ebd.:116). Diese Perspektive gibt die Vorstellung auf, die Disziplin müsse einheitlich verfasst sein. Stattdessen stellt die Erziehungswissenschaft

für die Fachrichtungen, Arbeitsbereiche, Ansätze, Theorien und Methoden in ihrer Heterogenität und Pluralität einen hegemoniefreien Diskursraum dar, in dem gleichwohl um die Geltung konkurriert und gestritten wird, in dem also Dissens und Differenz als Reichtum erfahren werden kann. Seine Einheit gewinnt er durch den Diskurscharakter des Wissens selbst. Kulturwissenschaft ist also nicht als ein neues Begründungsprogramm zu verstehen, sondern sie lebt selbst von der Pluralität und Dynamik verschiedener Grundlegungen. Ihre Einheit gewinnt sie über die diskursive Form der Objektsphäre wie des eigenen Vorgehens, wobei die Diskursivität sowohl eine Pluralität ohne Metadiskurs erzeugt als auch eine Überschneidung der Perspektiven, da ein Gegenstand immer Objekt mehrerer Perspektiven ist. Diese Mehrperspektivität – z. B. von sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischen Betrachtungsweisen – macht die interne Vielsprachigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, eröffnet aber zugleich interdisziplinäre Verbindungen. Die Erziehungswissenschaften bilden deshalb zusammen mit anderen einen symbolischen Zusammenhang heterogener Diskurse, die sich wechselseitig nur über die Kontexte erschließen und von denen keiner den Anspruch eines Urtextes erheben kann. Die kulturwissenschaftliche Wende in den Erziehungswissenschaften ist also als Wandel zu Multiperspektivität und Grenzverflüssigung zu verstehen, als Metaebene der Reflexion und als flexible Verschaltung. So ist es möglich einen Rahmen zu definieren, der es gestattet, Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern

als Reichtum, der Innovationen, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen ermöglicht (Wimmer 2002:117).³⁰

Der Zugewinn einer kulturwissenschaftlichen Perspektive liegt darin, dass sie dazu anregt, Differenz zu bearbeiten, anstatt sie zu reduzieren.

Denn Kultur ist im Unterschied zum Geist, zum Menschen, zur Gesellschaft kein homogenes Sinnzentrum, das einer Struktur die Identität verleiht, sondern Kultur ist a priori in sich different und plural (Wimmer 2002:118).

Da der Kulturwissenschaft kein spezifischer Objektbereich entspricht, eignet sie sich als interdisziplinärer Rahmen einer heterogenen Praxiswissenschaft.

Weil ihr kein spezifischer Objektbereich entspricht, kann Kulturwissenschaft als interdisziplinärer Rahmen einer Praxiswissenschaft fungieren, denn gerade weil sie an interpretativen und diskursanalytischen Verfahren orientiert ist und als soziale Praxis der Bedeutungsgenerierung angesehen werden kann, ist sie auch der Ort für Analyse der Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogischer Interaktionen und Institutionen.(ebd.)

Wimmer wählt den Begriff ‚Praxiswissenschaft‘. Damit erweitert er das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, die sich als eine Professionswissenschaft für Lehrerinnen und Erzieher konstituierte, und schließt heterogene, alltagsgebundene wie funktional didaktisierte, kulturell und institutio-

30 Die kulturwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaften läuft darauf hinaus, dass die Wissenschaften den übergreifenden *cultural turn* der Sozialwissenschaften mitvollzieht. Der „cultural turn“ hat vier Dimensionen (Reckwitz 2000:22): „Die konzeptionelle Verschiebung in den Sozialwissenschaften des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts in Richtung kulturwissenschaftlicher und kulturtheoretischer Perspektiven findet nicht auf einer einzigen, sondern auf vier verschiedenen theoretischen Abstraktionsebenen statt, die man nicht völlig trennscharf voneinander unterscheiden kann: 1 auf der Ebene der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie der Sozialwissenschaften; 2 im Bereich der sozialwissenschaftlichen Methodologie; 3 in den empirischen Forschungsinteressen; 4 zuletzt und vor allem auf der Ebene der Sozialtheorie. Auf allen vier Ebenen wird kollektiven Sinnsystemen ein neuer, zentraler Stellenwert beigemessen: Die Sozialwelt scheint selbst konstituiert durch kollektive Sinnsysteme (4), die dann bevorzugter Gegenstand empirischer Studie werden (3). Die Wissenschaft stellt sich schließlich gleichfalls als eine sozial hergestellte, symbolische Ordnung dar (1), deren methodisches Problem darin besteht, die Sinnmuster der Sozialwelt angemessen zu rekonstruieren (2) (Reckwitz 2000:22). Der *cultural turn* leistete eine Kritik an der empiristischen Vorannahme der Korrespondenz von Theorie und einer unabhängig von ihr zu denkenden äußeren Realität. Wissenschaftliche Theorien registrieren und bilden Realität demzufolge nicht ab, sondern sie produzieren erst die Bedeutungen auf kontingente Weise, die sie beobachtend an die Wirklichkeit herantragen. „Indem Theorien als Systeme von Begriffen ‚bedeutungsholistisch‘ strukturiert sind, ergibt sich der Sinn einzelner Theorieelemente nicht aus einer Wiedergabe der ‚Tatsachen‘, sondern aus dem Stellenwert des Theorieelements im Kontext des theoretischen Gesamtsystems“ (ebd.:23). Jetzt wird epistemologisch interessant, wie wissenschaftliche Theorien begriffliche Unterscheidungen treffen und damit Zusammenhänge für wirklich halten.

Forschungsprofil

nell differente Praxiszusammenhänge des Lernens im Lebenszusammenhang ein. Eine kulturtheoretische Wissenschaftskonzeption sensibilisiert für die spezifischen Transformationsprozesse, die diese Praxisfelder durchlaufen. Hieran schließt das Forschungsvorhaben zur Organisationsgebundenen Professionalität an; es wird ein kulturtheoretisch begründetes Konzept pädagogischer Professionalität entwickeln (II 2.4).

Aus der Perspektive reflexiver Praxisforschung läuft eine kulturtheoretische Rahmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses darauf hinaus, dass sowohl Praxis als auch Wissenschaft auf das Konzept der Doppelten Hermeneutik rekurren. Es ist nämlich eine implizite Annahme der Beratung in Projekten reflexiver Praxisforschung, dass sie wirksam werden kann, weil das Beratungssystem Sinnkonstrukte zu transformieren vermag und dazu ausgewählte Wissens- und Bedeutungsbestände (bspw. zum selbstorganisierten Lernen) in die Kommunikationen des Beratungssystem übersetzt. Das Prinzip der Doppelten Hermeneutik meint außerdem, dass sich eine reflexiv verstehende Erziehungswissenschaft selbst im reflexiven Strukturwandel verortet, den sie in den Praxisfeldern beobachtet und interpretiert. Sie beobachtet und interpretiert nämlich mit ihren kategorialen Deutungsrastern „eingreifend“ in einen „Objektbereich“ hinein, der sich wie gesagt selbst unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien professionell beobachtet und alltagsweltlich als soziale Wirklichkeit beschreibt. Was Giddens als „doppelte Hermeneutik“ einer reflexiven Sozialwissenschaft bezeichnet, beruht auf einer Rekursivität sozialer Theoriebildung: Die erkennenden Akteursgruppen sind notwendigerweise integraler Bestandteil des zu deutenden Sinnsystems, das im Zuge dieser Erkenntnis und der damit einhergehenden Selbstbeschreibung einem reflexiven Strukturwandel unterworfen wird (Schicke und Schäffter 2009:104). Die sozialwissenschaftliche bzw. kulturtheoretische Rahmung des Wissenschaftsverständnisses trägt auch dazu bei, den Begriff der Praxis zu klären, der noch unpräzise ist, wenn Praxis der Theorie/Wissenschaft komplementär gegenübergestellt wird. Oft wird unter Praxis auch allgemein die Berufspraxis im Unterschied zur akademischen Berufsausbildung verstanden. Doch auch dieser Praxisbegriff erfasst nicht die Pointe der kulturtheoretischen Perspektive, die nämlich Kultur als Praxis bestimmt (Hörning 2004).

Überhaupt ist das „Praxisparadigma“ der Meinung, dass sich Kultur nur in ihren Verarbeitungsformen wirklich „dingfest“, d. h. sichtbar, aufzeigbar, nachweisbar, nachvollziehbar machen lässt. Interessant sind aus dieser Sicht weniger Fragen nach der Autonomie und Qualität symbolischer Sinn- und Zeichenmuster, sondern die nach deren Einsatz- und Rückwirkungsformen im Zuge ihrer lebenspraktischen „Vereinnahmung“ (Hörning 2004:139).

Das entscheidende Argument ist demzufolge, dass der Kulturbegriff nicht einem kulturellen Bedeutungssystem zugeschlagen wird, sondern dass kultu-

relle Wissens- und Bedeutungsbestände an kulturelle Praxis – d. h. soziale Praktiken – rückgebunden werden. (Vgl. dazu auch II 2.4.6 zur kulturtheoretischen Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen.) Der Begriff der kulturellen Praxis verweist im Rahmen eines kulturtheoretischen Verständnisses der Erziehungswissenschaft auf die Diversität von Lernkulturen – d. h. auf die Sozialität institutionalisierter Kontexte des Lernens, Lehrens oder Organisierens (z. B. die Mitarbeiterentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung und die Bildungsangebote der Weiterbildungseinrichtungen). Auch das wissenschaftliche Arbeiten findet in einer kulturellen Wissenschaftspraxis statt, und zwar in institutionalisierten Formen wissenschaftlichen Arbeitens (Forschungsprojekte, Begleitforschung, Qualifizierungsarbeiten) und im Rückgriff auf institutionalisierte Methodologien und Methoden (z. B. quantitativ versus qualitativ). In Vorhaben reflexiver Praxisforschung werden demzufolge bestimmbare institutionalisierte Kontexte verknüpft und in den Kommunikationen der Akteure die Differenz der unterschiedlichen Wissensarten der jeweiligen Kontexte bearbeitet. Die jeweiligen Kontexte sowie das Arrangement der kontextübergreifenden Kommunikation sind durch soziale Praktiken fundiert (Reckwitz 2004).

Das Konstrukt der sozialen Praktik erklärt, dass die individuellen Einzelhandlungen der Akteure und Akteurinnen dauerhaft über Raum und Zeit verknüpft sind. Pädagogische Praktiken des Lernens und Lehrens und des Organisierens, aber auch wissenschaftliche Praktiken des Schreibens und Lesens, des methodischen Arbeitens usw. ergeben eine latente sinntragende Struktur. Die überindividuelle Institutionalisierung von Sinnzusammenhängen wird in den kompetenten körperlichen Routinen (Können) reproduziert und erfahren. Das Konstrukt sozialer Praktiken erklärt außerdem, dass Akteure als integralen Aspekt dessen, was sie tun, verstehen, was sie tun, und dass sie dieses Wissen diskursivieren können. Die *Community of Practice*, von der später bei der Beschreibung der Bildungsorganisation die Rede sein wird, ist hingegen ein sich selbst strukturierendes Handlungsfeld, das im Sinne eines überindividuellen sozialen Zusammenhangs die Teilhabe von Akteurinnen und Akteuren in einer entweder fachlichen, lokalen, organisationalen, interorganisationalen oder überregionalen Domäne im Sinne von ‚practice‘ koordiniert. Die Teilhabe an einer *Community of Practice* ist *ihersets* in soziale Praktiken eingebettet (vgl. II 4.2). Hiermit ist ein kulturtheoretischer Zugang zum Theorie-Praxis-Verhältnis konzipiert, der in der Differenz zur Position geisteswissenschaftlicher Pädagogik auf unterschiedliche Beobachtungsebenen hinausläuft:

- Reflexionsstufe 0: basaler Selbstaussdruck von Praxis
- Reflexionsstufe I: Selbstbeobachtung der Praxis und Präzisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Praxis in Form von Selbstbeschreibungen – Transfer und Universalisierung praxisgebundenen Wissens in

Forschungsprofil

einem Zwischenbereich zwischen Praxisfeld und Wissenschaftsfeld: z. B. in Konzeptionen, Best-Practice-Beschreibungen und durch das Praxisfeld selbst oder als Dienstleistung des Wissenschaftssystems im Sinne einer Transformation impliziten Wissens in explizites, transferierbares Wissen³¹

- Reflexionsstufe II: Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibung orientiert an didaktischen Teilperspektiven (in Form von Gegenstandstheorien und an Diskurse des Wissenschaftsfelds anschließend)
- Reflexionsstufe III: Konstruktion einer Beobachtungstheorie, die auf einer Analyse und reflexiven Klärung der pluralen Teilperspektiven auf Stufe II beruht (in Form von Grundlagentheorien und an Diskurse des Wissenschaftsfeldes anschließend)

An diesem Punkt des Argumentationsverlaufs angekommen, kann für die weitere Wissenschaftsentwicklung der Pädagogik festgehalten werden:

- dass der Prozess der wechselseitigen Verselbständigung von akademischer Disziplin und Profession in der Wissenschaftsentwicklung produktiv war

31 Dazu haben Nonaka und Takeuchi das Konzept der Wissensumwandlung entwickelt. Die Autoren fassen Wissen als Produktivkraft von Organisationen auf und entwerfen ein umfangreiches Konzept organisierter Wissenserzeugung (Nonaka und Takeuchi 1997). Die Kernthese ist, dass Unternehmen, um zu Innovationen zu kommen, bestehende Probleme zu lösen und sich an ein verändertes Umfeld anzupassen, nicht nur virtuell verfügbares Wissen von außen nach innen verarbeiten, sondern dass sie von innen nach außen wirklich neues Wissen schaffen, um dabei sowohl Probleme als auch Lösungen neu zu definieren und ihr Umfeld umzugestalten (Nonaka und Takeuchi 1997:68). Die Theorie der Wissensschaffung beruht auf der epistemologischen Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen; sie besagt, dass „der Schlüssel zur Wissensschaffung in der Mobilisierung und Umwandlung von implizitem Wissen liegt“ (ebd.:68), und modelliert eine Spirale der Wissensschaffung, in der die Wechselwirkung zwischen implizitem und explizitem Wissen dazu führt, dass das dezentrale lokale Wissen von einer niedrigeren Ebene auf eine höhere Ebene getragen wird (ebd.:69).

Aus dem Zusammentreffen von implizitem und explizitem Wissen ergeben sich vier Formen der Wissensumwandlung (ebd.:74):

1. Sozialisation: vom implizit zu implizit
2. Externalisierung: vom implizit zu explizit
3. Kombination: von explizit zu explizit
4. Internalisierung: von explizit zu implizit

Dieser Prozess der Wissensumwandlung in einer Wissensspirale ist organisierbar. Das Forschungsdesign reflexiver Praxisforschung folgt in der ersten Phase diesem Modell. Der Projektverbund ist ein Ort der Wissenskommunikation und betreibt die Externalisierung von implizitem Wissen. Das gemeinsam erstellte Konzept zur Personalentwicklung ist eine Rekombination des praxisgebundenen dezentralen Wissens auf einer konzeptionellen Ebene (III.1.3). Das Ziel des Projektverbunds war es, konzeptionelles Wissen zur Nachnutzung zu schaffen und zu publizieren.

- dass weiterhin eine generelle Zuständigkeit der akademischen Disziplin für die institutionalisierten Praxisfelder des Lernens im Lebenszusammenhang konstitutiv ist³²
- dass sie sich selbst mittels der Rekursivität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als Bestandteil der zu deutenden Sinnsysteme versteht, die durch die wissenschaftliche Beschreibung einem reflexiven Strukturwandel unterworfen sind
- dass sowohl von pluralen Beobachterpositionen und wissenschaftlichen Beschreibungsvokabularen als auch von pluralen Wissensordnungen ausgegangen werden muss – wobei im Einzelfall zu klären ist, wie in Prozessen der Wissenskommunikation und Wissensproduktion die Differenz des Wissens bearbeitet wird
- dass der pädagogische Praxiszusammenhang ein Anregungspotenzial für die Theorieentwicklung hat; hier gibt es praktische Lösungen und Innovationen, die im Bezugssystem der Wissenschaft noch gar nicht rekonstruiert und sprachlich verfügbar sind

Wissenschaft kann andererseits eine Dienstleistungsfunktion für pädagogische Praxisfelder einnehmen, die auf ihrer Fähigkeit beruht, implizites Praxiswissen in explizites, transferierbares Wissen zu transformieren, Wissen zu beobachten und begründet zu kritisieren und durch ihre besonderen Möglichkeiten des Sinnverstehens und der Distanznahme die Reflexivität des Praxisfeldes insgesamt zu erhöhen.

Die Bearbeitung der Differenz des Wissens wird in einer kulturwissenschaftlichen Betrachtung als Translation gefasst (Schicke und Schäffter 2009:110). Erziehungswissenschaftliche Forschung kann sich außerdem

32 Der Prozess der wechselseitigen Verselbständigung von akademischer Disziplin und Profession erzeugt zunächst Abstoßbewegungen und anschließend erneute Versuche, die getrennten Sphären aufeinander zu beziehen. So unterbreitet Lenzen binnen fünf Jahren zwei sich widersprechende Konzeptionen; sie bringen das Oszillieren der Erziehungswissenschaften zwischen dem Selbstverständnis einer reflexiven Wissenschaft und dem Praxisbezug zum Ausdruck: 1992 spricht Lenzen von einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts“ (Lenzen 1992) und fordert, sich von der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft zu verabschieden. Fünf Jahre nachdem er den Bruch der Erziehungswissenschaft mit ihrem Selbstverständnis als Handlungswissenschaft gefordert hat (Lenzen 1992:76), konzeptualisiert Lenzen Erziehungswissenschaft als Wissenschaft lebensbegleitender kurativer Berufe. Sie soll „eine Doppelstruktur haben, in der sie als Handlungswissenschaft empirisch gesättigte und theoretisch begründete Orientierungen formuliert und in welcher sie als Reflexionswissenschaft die potentiellen Opfer ihrer eigenen Empfehlungen und der Aktivitäten ihrer Berufsrollenträger vor den Implikationen voreiliger, normativer und empirisch unhaltbarer Orientierungen schützt“ (Lenzen 1997:17).

selbst darin beobachten, ob sie die Wissenskommunikation lernförderlich gestaltet.³³

3 Übersetzen als Basisoperation – Translatorisches Handeln

Der Begriff ‚Übersetzen‘ ist uns als Übertragung einer Äußerung oder eines Textes aus einem Sprach- und Kulturkontext in einen anderen Sprach- und Kulturkontext geläufig. Wenngleich wir bei dem Begriff des Übersetzens unmittelbar an die Übersetzungserfordernisse denken, die sich durch die Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg ergeben, vermag dieser Begriff metaphorisch gebraucht auch auf Übersetzungsleistungen der allgemeinen Verständigung und des Verstehens zu verweisen. In den Sozial- und Kulturwissenschaften wird allgemein von einem translatorischen Handeln gesprochen. Von solchen translatorischen Handlungen war in der Schilderung des Forschungsprofils schon mehrmals die Rede:

- Akteure des Feldes beruflicher Weiterbildung haben den in der Ausschreibung eines Forschungsprogramms annoncierten Möglichkeitsraum in ihren Kontext übersetzt und ein endogenes Anliegen der Bildungsorganisation als Projektantrag in den Kontext des Forschungsprogramms zurückübersetzt. Letzteres kann man deshalb auch als eine Fortsetzungshandlung verstehen (Schneider 2002:3), die damit nicht abgeschlossen ist, denn Akteure des Forschungsprogramms verstehen die Projektanträge und wählen aus usw.
- Die Ausschreibung impliziert eine Interventionshypothese. Weiterbildner lernen in neuen Formen der Mitarbeiterentwicklung selbstorganisiertes Lernen und übersetzen ihre Erfahrungen in die Kontexte der eigenen pädagogischen Weiterbildungspraxis, die sie dort als Lehrende verantworten.

33 Bemerkenswert finde ich, dass das Programmmanagement des oben dargestellten Forschungszusammenhangs seinerseits Wert darauf gelegt hat, dass die Kommunikation für alle beteiligten Akteure und Akteurinnen lernförderlich strukturiert ist: Mit den Prinzipien der Zusammenarbeit „wurden die gelebten Beziehungen zwischen den Beteiligten – ihre kognitive, kommunikative und strukturelle Sozialität –, ihre Forschungs- und Lernkultur als wesentlich für das Gelingen der Gestaltungsprojekte und damit des Forschungsprogramms angesehen und ein Selbstanspruch postuliert“ (Aulerich 2007:53). Die lernförderlichen Forschungskonzepte boten den Akteuren in den Weiterbildungseinrichtungen einen lernhaltigen und lernförderlichen Rahmen, in dem diese reflektiertes Praxiswissen erzeugt haben.

- Sozialwissenschaftliche Forschung bewegt sich zwischen dem Feld der Praxis und dem Feld der Wissenschaft – Übersetzen ist hier ein Medium des Verstehens beider Welten. Theorieproduktion setzt Kommunikation im Feld der pädagogischen Praxis im Feld der Wissenschaft fort.

Die genannten Übersetzungsleistungen werden nicht die einzigen sein, die im Weiteren in Betracht kommen. Die Argumentation der Arbeit wird implizit oder explizit unentwegt das Übersetzen von Sinngehalten thematisieren, und zwar explizit als Gegenstand der Darstellung (das ‚Was‘ der Forschung) und implizit als Prozesslogik des Forschens (das ‚Wie‘ des Forschens), die die Übersetzung der Erfahrungen und Sinnzusammenhänge der Praxis in einen theoretischen Diskurs betreibt. Dies ist bei einem interpretativen Ansatz nur folgerichtig – kann man an dieser Stelle zu Recht einwenden. Tatsächlich ist die Praxis des Übersetzens in Beratung und sozialwissenschaftlicher Forschung so selbstverständlich, dass sie möglicherweise der Worte nicht wert scheint bzw. schon andere Worte in Gebrauch sind: Verstehen, Interpretieren, Erklären. Es scheint mir ein Zugewinn zu sein, im Vorhinein das translatorische Handeln eigens zu thematisieren und damit eine Grundform zu klären, auf die sich Forschen, Beraten und Organisieren beziehen können:

- Verstehen, Interpretieren, Erklären im Prozess der Sozialforschung
- Intervenieren im Prozess der Beratung
- Koordinieren im Prozess des Organisierens

In allen drei Feldern wird der Begriff ‚Übersetzen‘ metaphorisch verwendet. Lakoff und Johnson erhellen das Wesen der Metapher: „Das Wesen der Metapher besteht darin, dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können“ (2007:13). Was heißt es nun, den Prozess des Forschens, den Prozess der Beratung und den Prozess des Organisierens in dem Begriff des Übersetzens, wie er in der Sprach- und Literaturwissenschaft geprägt wurde, zu verstehen?

Beim Übersetzen wird ein in einer Sprache verfasster Ausgangstext in einen Zieltext einer anderen Sprache übertragen. Dieser Vorgang, der eine Antwort auf äußerst konkrete Übersetzungserfordernisse ist, wird nun in einem erweiterten Gebrauch des Begriffs auch auf Übersetzungshandlungen übertragen, in denen nicht die Mehrsprachigkeit das Übersetzungserfordernis von Kommunikation ist. Auf einer ganz allgemeinen Ebene wird angenommen, dass Übersetzungserfordernisse aus der praktischen und symbolischen (also kulturellen) Differenz einer plural verfassten sozialen Welt resultieren, wenn differente Sinn- und Bedeutungskontexte praktisch folgenreich ins Verhältnis gesetzt sind und von den Beteiligten Übersetzungsleistungen erfordern bzw. sie dazu nötigen.

Forschungsprofil

So verstanden ist Übersetzen zu einer „ubiquitären“ (Straub 2002:347) Tätigkeit geworden. Diese sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Erweiterung des Übersetzungsbegriffs vollzieht sich zusammen mit einem gleichzeitigen Infragestellen der Prämissen, die die Beziehung zwischen Sprache und Welt in der Theorie der Bedeutung repräsentationalistisch definiert haben (Renn 2002; Straub 2002; Schneider 2002). Aufgegeben wird die Prämisse der Bedeutungsäquivalenz (Renn 2002; Straub 2002; Schneider 2002). Die Vorstellung der Bedeutungsäquivalenz beruht auf der Annahme der Semantik, dass sprachliche Einheiten die Bedeutungen der von ihnen bezeichneten Gegenstände repräsentieren. Lange hatte man sich vorgestellt, dass sich die identische Bedeutung in zwei Sprachen mit jeweils unterschiedlichen sprachlichen Mitteln äquivalent ausdrücken lässt. Schneider (2002) kritisiert das darin unterstellte Transportmodell der Kommunikation und nimmt im Rückgriff auf Wittgensteins Sprachphilosophie eine pragmatische Bedeutungstheorie für das Problem des Kulturverstehens in Anschlag. Seine Kritik richtet sich gegen die psychologische Idee, es gebe einen „Inhalt“, der mental unabhängig von der jeweils sprachlichen Form des Ausdrucks präexistent ist und in verschiedenen Ausdrucksmedien unverändert transportiert werden könne (Schneider 2002:41). Als nicht wirklichkeitsgemäß kritisiert Schneider die Vorstellung von einem Kommunikationsvorgang, derzufolge der geistige Inhalt einer Person (Sprecher) zur anderen Person (Hörer) durch das Medium Sprache gelangt, das zwischen Sprecher und Hörer zu vermitteln mag (ebd.:42). Sprache ist in diesem Transportmodell der Kommunikation der Mittler, nimmt also einen Inhalt auf, den der Sprecher äußern will, und mittels Sprache gelangt dieser Inhalt zum Hörer. Der Hörer kann, sofern er die Sprache kennt, den Inhalt entnehmen, indem er das sprachliche Medium dekodiert. Dieses Bild von der Sprache als Mittler oder Medium ist verfehlt (ebd.).

Bedeutung ist nicht etwas Selbstständiges, zum Beispiel Ideelles, das durch die Sprache nur transportiert wird, sondern die Rede von der Bedeutung eines Zeichens ist die Rede von diesem Zeichen selbst, allerdings unter dem Gesichtspunkt seines Gebrauchs. Wenn das aber richtig ist, dann ist das Transportmodell der Kommunikation und das damit verbundene Bild der Übersetzung hinfällig. Wo es keine Trennung mehr gibt zwischen dem Gedanken als einem unabhängigen Gebilde einerseits und dem Medium, das diesen Gedanken nur transportiert, andererseits, da kann die Kommunikation nicht mehr als der Transport eines Inhalts von einer Person zu einer anderen angesehen werden, und die Übersetzung nicht mehr als ein Wechsel des Transportmediums bei gleich bleibendem Inhalt. Die Gleichheit von Inhalten kann dann nichts Vorgegebenes sein, sondern es muss sich bei ihr um eine für bestimmte Zwecke erzeugte begrenzte Äquivalenz handeln, um eine Gleichwertigkeit unter bestimmten Gesichtspunkten und unter bestimmten Zwecken (ebd.:43).

Augenfällig wird diese Überlegung am Beispiel der Übersetzung eines Gedichts, das, um seinen lyrischen Gehalt zu behalten, in einer anderen Sprache

neu gedichtet werden muss, um überhaupt eine Gleichwertigkeit zu erreichen (ebd.:43). Ein weiteres Beispiel von Schneider ist die sozial- oder kulturwissenschaftliche Übersetzung, denn sie muss damit rechnen, dass komplexe sprachliche Ausdrücke nur als Teil eines (z. B. religiösen) Sprachspiels einen nachvollziehbaren Sinn ergeben. Würde man hier bei Aussagen über eine einzelne religiöse Praktik (z. B. das Gießen von Taufwasser über den Kopf eines Säuglings) ein semantisches Äquivalent in japanischer Sprache für japanische Buddhisten anstreben, würde man den Gehalt der Praktik geradezu verkennen. Sinn und Bedeutung gewinnen Einzelaussagen nur im Geflecht eines Sinnzusammenhangs und dessen Verortung in einer Lebensform.

„Sprachspiel“ und „Lebensform“ sind Begriffe der pragmatischen Sprachtheorie Wittgensteins. Sie besagt, dass eine konkrete sprachliche Äußerung kein Drittes, kein Transportmittel, kein Mittleres zwischen dem gemeinten Sinn des Sprechers und dem aufgefassten Sinn des Hörers ist.

Der Sinn lässt sich von dem, was ihn hat (z. B. von der konkreten, situierten sprachlichen Äußerung), nicht trennen, er lässt sich aus dem, was im Transportmodell als Behälter gilt, nicht herausnehmen. Er ist nicht der Inhalt einer Form, die als ein Gefäß anzusehen wäre, von dem man absehen dürfte, weil man meint, denselben Inhalt auch anders transportieren zu können (ebd.:45).

Für die beiden zentralen Begriffe „Sprachspiel“ und „Lebensform“ in der pragmatischen Sprachphilosophie Wittgensteins trifft das schon Gesagte über die Sprache selbstverständlich ebenfalls zu: dass sie ihre Bedeutung durch ihren Gebrauch in den Diskursen Wittgensteins gewinnen und dass ihre „Übersetzung“ in die Sprachspiele anderer Gegenstandstheorien nur bedingt ein Äquivalent erzeugen. Bezels Beitrag zu Wittgensteins Interpretation ist besonders um die Einheit von Lebenswerk und der Entwicklung dessen Denkens bemüht und betont, dass Wittgenstein sein philosophisches Fragen in einen „riesigen anthropologisch fundierten kulturtheoretischen Rahmen“ stellt (Bezel 2000:14).

Sprache ist also [für Wittgenstein, H. S.] ein Funktionszusammenhang, er existiert genau darin und dadurch, dass die Menschen handeln. Sprache ist Praxis. Sie existiert nicht als Entität zu einem bestimmten Zweck, sondern als Prozeß mit vielen Zwecken (Bezel 2000:15).

Im Begriff des Sprachspiels ist diese grundlegende Annahme, dass Sprache als Sprachhandlung charakterisiert ist, umgesetzt. Sprachspiele – also Sprechhandlungen – sind in Lebensformen oder Tätigkeiten situiert. So kann das Sprechen eines Satzes als ein Zug betrachtet werden, der in einem Sprachspiel gesetzt wird. Der Begriff des Sprachspiels benutzt das Spiel als heuristisches Denkmodell für Sprache:

- Das Zeichen einer Schachfigur repräsentiert diese nicht substanzuell als Gegenstand, sondern die Spielfigur ist ein Zeichen für etwas und ge-

Forschungsprofil

- winnt seine Bedeutung einzig und allein aus der Gesamtheit der Regeln des Schachspiels, die für seinen Gebrauch gelten.
- Ein Spiel ist nichts Festes, Gegebenes, also kein durch Grenzen genau bestimmbar Gebilde. So wie die Regeln des Fußballspiels nicht das Spieltempo festlegen, ist auch die Sprache nicht umfassend von Regeln begrenzt. Das Modell des Sprachspiels bietet an, die Vagheit der Regeln, die Unschärfe des Sprachgebrauchs sowie die grundsätzlich vorhandene Entwicklungsoffenheit der Sprache in Rechnung zu stellen.
 - Der Sinn einer einzelnen Äußerung kann nicht isoliert vom Sprachspiel und vor allem auch nicht vom Prozessverlauf erschlossen werden. Eine Äußerung ist eine Handlung, der Spielzüge vorausgehen und folgen können. Wie in einem Spielverlauf können auch in einem Sprachspiel die Züge, die gesetzt werden, nicht vorausgesehen werden.
 - Das Sprachspiel bezeichnet also etwas Unvorhersehbares. Das Sprachspiel hat einen offenen Charakter – die Regeln können verändert werden.

Sprache in ihren vielfältigen Formen (die ersten Worten eines Kindes und ihre Wiederholung durch seine Eltern; Befehle und nach Befehlen handeln; eine Novelle schreiben und lesen; einen Witz erzählen; eine theoretische Argumentation) ist nichts anderes als jeweils ein spezifisches, konkretes Sprachspiel. Sprache ist ein System von Sprachspielen und ist Sprachspiel (Bezzel 2000:20).

Und das schließt ein, dass jede sprachliche Äußerung gesellschaftliches Handeln ist und jede praktische Handlung „sprachlich“: „Und eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen“ (PU 19)³⁴ Wittgensteins sprachphilosophischer Denk- und Formulierungsansatz darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass er den Begriff „Sprache“ wörtlich und übertragen verwendet, dass jeder Zeichengebrauch für ihn Sprache ist und damit Sprache jeden formalen Begriff überschreitet in Richtung soziale Gemeinschaft, Gesellschaft, Kultur: Lebensform und Sprachform sind für ihn untrennbar (Bezzel 2000:20; Hervorh. i. O.).

Der Begriff ‚Sprachspiel‘ bringt zum Ausdruck, dass das Sprechen der Sprache ein Aspekt einer Tätigkeit oder einer Lebensform ist. Das in einer Lebensform situierte Handeln-und-Sprechen (Sprachspiel) ist Symbolgebrauch und setzt den Sinn gewissermaßen für andere sichtbar in Kraft, bringt so die Bedeutung hervor, die das Handeln-und-Sprechen hat.

Um Wittgensteins Begriff der Lebensform jenseits seiner Deskription zu erfassen, ist es wichtig, seinen Begriff von Welt einzubeziehen. Wittgensteins zentrale Aussagen „Die Welt ist alles, was der Fall ist“ und „Was der Fall ist,

34 Das Kürzel PU 19 steht für den Abschnitt mit der Nummer 19 in dem Werk „Philosophische Untersuchungen“ von Wittgenstein. „Man kann sich leicht eine Sprache vorstellen, die nur aus Befehlen und Meldungen in der Schlacht besteht. – Oder eine Sprache, die nur aus Fragen besteht und einem Ausdruck der Bejahung und der Verneinung. Und unzählige Andere. – Und eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen“ (Wittgenstein 2003: 21).

die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten“ (erster und zweiter Satz im „Tractatus“³⁵) bringen seine Strukturphilosophie zum Ausdruck und sind interpretationsbedürftig. Wenn gesagt wird, „Die Welt ist, was der Fall ist“, schließt dies die Vorstellung von einer Welt als „physikalische Vorhandenheit“ aus, d. h. eine Wirklichkeitsauffassung von der Welt der Dinge (ebd.).

Für Wittgenstein besteht die Welt nicht aus „Gegenständen“, aus Gegebenem Sie ist, sie existiert nur *als* Konfiguration. Indem er bereits mit der Phrase „was der Fall ist“ jede Faktizität strukturalisiert, gibt er eine Wirklichkeitstheorie, die „logisch“ in einem neuen Sinne und nicht ontologisch³⁶ zu nennen ist, weil sie das Scheinproblem der „Objektivität“ der Welt transzendiert (Bezzel 2000:58 Hervorh. i.O.).

Ohne die Tatsachen der Welt zu leugnen, bestehe Wittgenstein darauf, dass Tatsachen für den Menschen letztlich immer kulturelle Tatsachen seien (Bezzel 2000: 131). Es können zwei Wirklichkeitsauffassungen unterschieden werden:

- die Wirklichkeit als Welt der Dinge im Sinne einer physikalischen Vorhandenheit
- die Wirklichkeit als Konfigurationen von Sachverhalten und Tatsachen – die philosophische Haltung dazu ist „Schau“ und „So ist die Welt“

Die logisch-dynamische Struktur der Welt resultiert daraus, dass der Sachverhalt eine Verbindung von Gegenständen ist und diese Sachverhalte mit der Welt als Konfiguration von Tatsachen verknüpft sind. Die Welt hat eine dynamische Struktur. Sie ist ein Aggregat von Wirklichkeitskonfigurationen (Bezzel 2000:59). Vor dem Hintergrund dieser Wirklichkeitsauffassung ist es plausibel, so wie Schatzki es tut, Lebensformen als „vorübergehende Zustände“ zu betrachten, nämlich, „wie es um etwas steht und dies für einen ist“ („how things stand and are for someone“; Schatzki 1996:22).³⁷

35 Vgl. Wittgenstein 2001.

36 Gemeint ist, dass die Welt bzw. die Wirklichkeit nicht dingontologisch aufgefasst wird.

37 Schatzki (1996) interessiert an Wittgensteins philosophischem Werk jene Denkfiguren, die die Innen/Außen-Dichotomien überwinden und Geist/Handlung/Körper als nichtgetrennte Einheit zu erfassen vermögen. Bedeutsam ist für ihn deshalb, dass Wittgenstein psychische Phänomene als „Lebensformen“ betrachtete, die durch Tun und Sprechen („by bodily doings and sayings“) zum Ausdruck gebracht werden. Lebensformen sind in der Interpretation Schatzkis „vorübergehende Zustände“, nämlich „wie es um etwas steht und dies für einen ist“ („how things stand and are for someone“; Schatzki 1996:22). Schatzki betont die performative Seite des Sprechens und Tuns und argumentiert, dass Menschen durch die Teilhabe an sozialen Praktiken eine performative wie interpretative Kompetenz erwerben (ebd.:23). Er betont, dass die Lebensformen (wie es um etwas steht und dies für einen ist) nicht Handlungen bedingen im Sinne einer Ursache-Wirkung-Kausalität. Sprechen und Tun vergegenwärtigen ‚nur‘, wie es um etwas steht und wie dies für einen ist (d. h. die Lebensformen). In Schatzkis Interpretation ist der Körper eine Einheit, durch dessen Tun (Sprechen und Gefühle) psychologische Zustände manifestiert und bedeutet werden. Und diese Position ist weder mentalistisch noch behavioristisch

Und so ist auch der oft zitierte Satz Wittgensteins zu verstehen: „Die Welt des Glücklichen ist eine andere als die Welt des Unglücklichen.“ Die Subjektivierung des logischen Weltbegriffs macht die Überwindung der Innen/Außen-Dichotomie nicht rückgängig. Sprachspiele sind wie gesagt situiert und Bestandteil von Lebensformen und Tätigkeiten. Aus der situierten Position resultiert, dass die Welt als dynamische Figuration von Wirklichkeiten logisch strukturiert ist – so wie dies in dem richtungsweisenden Satz zu hören ist: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“³⁸

Wir können also festhalten, dass die repräsentationalistische Bedeutungstheorie sich von der pragmatischen Bedeutungstheorie in Bezug auf die jeweils zugrunde gelegte Wirklichkeitsauffassung unterscheidet. Schatzki (1996:21) konstatiert die herausragende Bedeutung der pragmatischen Sprachphilosophie Wittgensteins im Denken des 20. Jahrhunderts, die darin liegt, die Dichotomie von Innen- und Außenwelt zu überwinden. Die Innen-/Außenwelt-Differenz geht auf die Vorstellung zurück, dass der Geist des Menschen ein ontologisches Substrat bzw. eine Region im Körper ist, die alle als mental zu bezeichnenden Funktionen und Eigenschaften beherbergt (Seele, Psyche, Verstand oder Bewusstsein) (Schatzki 1996:19). Schneider (2002) erhellt kontrastierend, dass die repräsentationalistische Bedeutungstheorie die Innen/Außen-Dichotomie der empiristischen Erkenntnistheorie aufnimmt und deshalb zu der Vorstellung gelangt, dass Bedeutungen mentale Phänomene sind.³⁹

(ebd.:25). In Wittgensteins pragmatischer Bedeutungstheorie sind die Bedeutungen der Sprache ihr Gebrauch in einem Sprachspiel.

- 38 Man könnte auch sagen, mein in Lebensformen und Tätigkeiten situiertes Zeichengebrauch ist meine Welt.
- 39 „Die empiristische Erkenntnistheorie denkt sich im Innern des erkennenden Menschen eine Projektionsfläche, auf der die Welt sich für das Subjekt, das als ein Betrachter dieser Fläche gedacht wird, abbildet. Dieses innere Abbild erscheint demnach als ein *Medium*, wenn die *Sprache* auf der erkenntnistheoretischen Bühne noch gar nicht aufgetreten ist. Das innere Bild fungiert als das Vermittelnde zwischen der Welt und dem Subjekt: Die Welt bildet sich auf der Projektionsfläche ab und das Subjekt studiert nicht die Dinge, sondern die so entstehenden inneren Abbilder, zum Beispiel vergleicht es ein aktuelles Bild mit solchen, die früher schon einmal aufgetaucht sind. Nach dieser Vorstellung ist dann auch nicht mehr der uns vertraute Mensch derjenige, der erkennt. Das Subjekt der Erkenntnis ist vielmehr eine mentale Verdoppelung der uns bekannten Person, ein zweites rein geistiges Ich [...], das nur zur Projektionsleinwand und zu dem, was auf ihr erscheint, einen direkten Zugang hat, nicht zu den sich dort abbildenden Dingen. Die konsequenterweise dann sogenannte ‚Außenwelt‘ [...] kennt dieses mentale Ich [...] nur durch Rückschlüsse, nur auf vermittelte Weise, vermittelt durch das Medium der inneren Bilder. [...] Die geistigen Gehalte, die Bedeutungen, die in den sprachlichen Äußerungen enthalten sind und von ihnen transportiert werden sollen, werden dabei als *allgemeine* innere Bilder gedacht, im Kontext eines gestuften Prozesses, der von den konkreten optischen Empfindungen bis zu streng genommen gar nicht mehr abbildbaren Inhalten reicht“ (Schneider 2002:46; Hervorh. i. O.).

Kommen wir zurück zur Klärung des translatorischen Handelns, das wir im Rückgriff auf Wittgensteins Sprachspieldenken nun präziser fassen können. Übersetzen ist ein Erfordernis jeglichen Kulturverstehens und kann im Kontext des Sprachspieldenkens als ein Zug in einem Sprachspiel betrachtet werden (ebd.: 2002)⁴⁰. Das Sprachspieldenken geht davon aus, dass Spielzüge nicht vorhersehbar sind. Dementsprechend schlägt Schneider vor, das Übersetzen als einen Zug in einem Sprachspiel zu betrachten, dessen Fortsetzungszüge sinnvoll sein sollen, ohne dass diese deshalb auch vorhersehbar sein können (ebd.:56). Die Anschluss- und Fortsetzungshandlungen können äußerst vielfältig und verschieden sein. Es hängt von der Pragmatik des Kontexts ab, welche Fortsetzungshandlungen sinnvoll sind, angemessene Fortsetzungshandlungen darstellen und ggf. eine Kette von Fortsetzungshandlungen in Gang zu setzen vermögen. Wenn man wie Straub die Denkfigur des Übersetzungshandelns im Kontext der pragmatischen Bedeutungstheorie konsequent weiterdenkt, wird erkennbar, dass die als Fortsetzungshandlung konzipierte Übersetzung eine komplexe Handlung mit performativem Charakter ist. Übersetzungsleistungen sind nämlich integraler Bestandteil sozialer Praxis, die den Umgang der Personen miteinander und das eigene Selbstverhältnis umfasst (Straub 2002:368).

Für Fuchs (2002) ist die Übersetzungsleistung zwischen Lebensformen bzw. Teilkulturen eine soziale, intentionale Handlung, die stets in Interaktionszusammenhänge verwickelt ist (ebd.: 292). Übersetzen ist eine Frage der praktischen Hermeneutik dort, wo die Koexistenz von Lebensformen und Teilkulturen Übersetzungsleistungen erfordert (z. B. zwischen Akteuren des staatlichen Schulwesens und Angehörigen von Familien, die als Einwanderer in diesem Schulsystem nicht enkulturiert wurden).

Übersetzung kann nur diskutiert werden, wenn man sie in allgemeine Interaktionszusammenhänge eingelassen sieht. Übersetzung bezeichnet eine Dimension sozialen Austauschs, sie bildet keine abgelöste Sphäre. Entsprechend gilt, dass Übersetzung immer partial, punktuell erfolgt. Weite Kontextbereiche bleiben in jedem Moment unübersetzt. (ebd.:296).

Mit Blick auf das Misslingen von Übersetzungen betont Fuchs (ebd.:292), dass sich das Übersetzen daran messen lassen muss,

- inwieweit und in welcher Form die Übersetzung den Kontext aufnimmt, in dem eine Äußerung, eine Artefakt, eine Kulturpraktik oder ein Text steht

Im mentalistischen Verständnis sind Bedeutungen von Sprache geistige mentale Phänomene (vgl. Fußnote 85).

40 Tatsächlich argumentiert die Skopostheorie der Übersetzung, dass Übersetzungsleistungen dann als gelungen gelten, wenn die geforderte praktische Funktion des Zieltextes erfüllt wird (Renn 2002).

Forschungsprofil

- welche Modalitäten bei der Übersetzung zur Geltung kommen, die den Umgang mit dem Anderen und Fremden bestimmen

Übersetzungen sind nämlich Handlungen, die performativ wirksam werden und Eingriffe in die soziale Welt und das Selbst Einzelner darstellen (Straub 2002:363). Deshalb sind das Erkennen und Anerkennen von Differenz und der Dialog ein moralisches Gebot in einem von Macht und Herrschaft durchzogenen Handlungsfeld.

Wenn wir in dieser Arbeit das Vorgehen sozialwissenschaftlicher Forschung, das Beratungshandeln und das Organisieren zu Teilen als Übersetzungen betrachten, dann ist es hilfreich, den übergreifenden Kern, aber auch Unterschiede kenntlich zu machen. In der hier skizzierten pragmatischen und performativen Lesart eines ubiquitären Übersetzungsbegriffs lässt sich zunächst als Kern des Übersetzungshandelns festhalten:

Im Vollzug des Übersetzens erhält ein spezifischer Sinnzusammenhang in den Sprachspielen eines Kontexts 2 jenseits (trans) desjenigen Kontexts 1, in dem er situiert ist, eine spezifische neue und andere Bedeutung. Im besten Fall kommt es zu einer kreativen Fortsetzung oder Neu-Konstitution.⁴¹ Lebensformen, Konzepte, Wissen und Werte können auch abgewertet werden und erhalten dann in Form der Negierung Bedeutung. Übersetzungserfordernisse ergeben sich, wenn Kontexte in ein Verhältnis gesetzt sind; das kann ein reziprokes Verhältnis sein, das wechselseitig Verstehensleistungen, Veränderungen und kreative Repertoire-Erweiterungen in Gang setzt. Dies muss aber nicht der Fall sein, etwa in solchen Fällen, in denen funktional differenzierte Kontexte in ein Verhältnis gesetzt sind (Rechtsprechung; Therapie). Übersetzungen können auch misslingen. In solchen Fällen wird es vermieden, das Andere und Fremde zu erkennen und anzuerkennen.

Beraten setzt einen lebensweltlichen Kontext (den Kontext des Klienten) mit dem funktionalen Kontext der Beratung in ein Verhältnis und erfordert von allen Beteiligten Übersetzungsleistungen. Unter systemtheoretischen Vorzeichen besteht zwischen Lebenswelt und der funktionalen Strukturierung von Beratung ein Strukturbruch, wobei das Funktionssystem Beratung lebensweltlich fundiert ist (Schäffter 2001a:201ff). Beratung etabliert eine intermediäre Struktur: das Beratungssystem. (Schäffter 2009b) Auftraggeber und Ratsuchende sind gefordert, den Beratungsanlass zu explizieren. Im Sprachspiel der Beratung werden sie fortgesetzt implizites, lebensweltlich gebundenes Wissen explizieren. Beratende erschließen kontinuierlich die Sinnstrukturen des Falls (hermeneutisches Fallverstehen) und ‚übersetzen‘ ihn in den konzeptuellen Rahmen ihrer professionellen Beratungstätigkeit.

41 Renn (2002: 19) im Rückgriff auf Shimada (2000). Der kulturelle Transfer in Gestalt politischer Begriffe einer fremden Kultur muss dann von der Konstitution entsprechender Institutionen und Praktiken in der eigenen Kultur begleitet werden.

Beratende spezifizieren ihre Übersetzung/Fortsetzung im Sprachspiel der Beratung als Interventionen. Die Implikatur des Sprachspiels ‚Beratung‘ ist die Unterbrechung von Routinen der Lebenswelt und der Modus, ‚etwas‘ kontingent zu setzen (es geht auch anders). Beratung übersetzt in den Kommunikation des Beratungssystems generische konzeptionelle oder wissenschaftliche Wissensbestände.

Organisationen sind ein Koordinationsnexus von Handlungen. Das Zusammenspiel von Teilperspektiven, die Verknüpfung funktionaler arbeitsteiliger Differenzierungen und die Neukombination von Verknüpfungen sowie die Integration kultureller Diversität ist ein Outcome des Organisierens, das der Organisation der Organisation zuzurechnen ist (Priddat 2004:153). Im Prozess des Organisierens werden Bedeutungen generiert, die den Nexus von Handlungen koordinieren. (Vgl. das Konzept des Sensemakings in Organisationen bei Weick 1995; vgl. in II 6.3 Abbildung II-13 und Fußnoten 150 und 159.) Organisation der Organisation kann man sich also als Kommunikation vorstellen, die neue Bedeutungen zu generieren vermag, der Handlungen folgen (Priddat 2004:153). Hiermit ist ein erste basale Ebene der Übersetzung markiert: eine Kommunikation, die Kommunikationen interpretiert und Bedeutung im Hinblick auf Handlungen strukturiert. Organisation ist nicht nur arbeitsteilig, sondern auch sprachteilig. Organisation wird als Präsenz/Ko-Präsenz von multiplen Sprachspielen (ökonomische, technische, rechtliche, bürokratische, moralische Sprachspiele, die sich mit Sprachspielen der Fachdomänen überlappen) erkennbar, was zunächst einmal als ihr Ressourcenreichtum betrachtet werden kann. Andererseits erfordert es die Koordination der Aktivitäten, diese Diversität zu reintegrieren. Hiermit ist eine zweite Ebene der Übersetzung markiert: Die Lösung des Koordinationsproblems liegt nicht in einer Vereinheitlichung der Sprache, sondern in Übersetzungsleistungen, die die Diversität erhalten (Priddat 2004:155).

Sozialwissenschaftliches Forschen bezeichnet Renn (2002) als methodisches Übersetzen; damit will er deutlich machen, dass es sich um eine Übersetzungsleistung eigenen Typs handelt. Ähnlich wie das wechselseitige Kulturverstehen erfordert kulturwissenschaftlich inspirierte Sozialforschung, sich einer ‚fremden‘ Kultur in einer „dichten Praxis“ zu nähern und dieses „dichte Gewebe aus Praktiken und Symbolisierungen“ (Geertz zit. in Renn 2002:18) zu erschließen.

Wissenschaftliches Arbeiten beinhaltet außerdem den Übergang von der Sprache der pragmatischen Teilhabe zur wissenschaftlichen, diskursiv-argumentativen Rede innerhalb eines theoretischen Diskurses. Das Übersetzen der Verstehensleistungen in Form wissenschaftlicher Rede kann man sich sehr gut als eine komplexe Fortsetzungshandlung im Feld der Wissenschaft vorstellen. Theorien sind Sprachspiele der diskursiven Rede im Feld der Wis-

Forschungsprofil

senschaft (Kieser 2001:1002)⁴². Übersetzen ist also auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung Fortsetzungshandeln, denn die Präsentation kultureller Teilwelten im Feld der Wissenschaft kann keine bedeutungsäquivalente Re-Präsentation sein.

Grundsätzlich ist es so, dass soziale Praxis/Lebenswelt offen ist für differente Fragestellungen, Bezugstheorien und Forschungszugänge. Interpretation muss man sich als einen Prozess des Relationierens vorstellen, und das Schreiben selbst ist letztlich eine kreative Neuschöpfung des Erkenntnisgegenstands im Sprachspiel der Wissenschaften. Das methodische Übersetzen verlangsamt das Übersetzungshandeln, es pendelt mit Blick auf Welterweiterung unablässig zwischen den Kontexten des theoretischen Diskurses und der sozialen Praxis. Der in Sprachspielen der Praxis situierte Sinn wird in den semantischen Verweisungszusammenhang sozialwissenschaftlicher Diskurse übersetzt.

42 Kieser reflektiert sein Verhältnis zu Organisationstheorien und die Tatsache, dass er in seiner wissenschaftlichen Laufbahn Theorien gewechselt hat, so: „Für mich sind Theorien Sprachspiele, mit denen man bestimmte Probleme mehr oder weniger interessant diskutieren kann. So habe ich auch nichts dagegen Theorien zu wechseln und mal die eine oder andere auszuprobieren“ (Kieser 2001:102).

II Theoretisches Konstrukt

Weiterbildung ist im Vergleich zu den klassischen Professionen ein relativ junger Beruf, der sich in den alten Bundesländern erst seit den 1970er Jahren zu einem institutionalisierten Muster von Arbeitskraft entwickelt hat. Drei Jahrzehnte später beobachten Schrader und Hartz (2003:142), dass die Beruflichkeit der Erwachsenenbildung voranschreitet – ihre Professionalisierung aber stagniert. Für die Selbstbeschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildung ist diese Differenz hoch bedeutungsvoll und braucht eine Erklärung.

1 Weiterbildung: Profession oder Professionalität?

Historisch haben sich Berufe zusammen mit der beruflich verfassten Arbeit in der Industriegesellschaft gebildet (Arnold und Lipsmeier 1995:19). Im Begriff ‚Beruf‘ ist heute noch der ursprüngliche Sinn des Worts enthalten – ein Verweis auf Berufung. Damit war die Vorstellung verbunden, dass Gottes Vorsehung für jeden Menschen einen Beruf bereithält, den er erkennen und in dem er arbeiten soll (Weber 1973:361).

Die Berufsidee ist nach Weber (ebd.:378) konstitutiv für den modernen kapitalistischen Geist. In der Phase des Übergangs zur Industriegesellschaft wurde die Berufsarbeit in der dominanten protestantisch-asketischen Deutung zu einer von Gott gewollten rationalen Lebensführung, die sich von der Arbeit an sich abhob (ebd.:362). Der Begriff des Berufs war in der christlich-religiösen Deutung noch subjektiv und ethisch geprägt. Er betonte die persönliche Eignung und Neigung einer Person (Arnold und Lipsmeier 1995:19). Mit zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung der Industriegesellschaft trat an die Stelle des Sinnhorizonts ‚Eignung und Neigung‘ ein objektiver Berufsbegriff (ebd.). Beruflichkeit wurde nun als „Prinzip kultivierter Arbeit“ eine institutionalisierte gesamtgesellschaftliche Strukturvorgabe zur Koordination komplexer arbeitsteiliger Gesellschaften (Kutschka 2008:2). Das Prinzip der Beruflichkeit rekurriert auf die Differenz zwischen Arbeit/Beruf, die die qualifizierte Erwerbsarbeit von der unqualifizierten Jedermannsarbeit unterscheidet.

Der Beruf wird heute als ein feststehendes, personenunabhängiges, standardisiertes Muster von Arbeitskraft bzw. Arbeitsfähigkeiten definiert (Lasz-

Theoretisches Konstrukt

lo 1991:23; Kutscha 2008). Das Arbeitskraftmuster setzt sich aus einer charakteristischen Arbeitsaufgabe (Pflege; Weiterbildung; Hauswirtschaft, Garten und Landschaftsbau; Grafik und Layout), einer typischen Rolle und den dazugehörigen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen. Berufe sind gesellschaftlich ausgehandelte Fähigkeitsprofile, die ein qualifikatorisches Ordnungsmuster darstellen. Auf der Makroebene der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sind Berufe Tauschmuster am Arbeitsmarkt (Lazlo 1991:23). Die Qualifikationen sind das Bindeglied zwischen der (Berufs)-Bildung und der Beschäftigung. Sie stellen eine systematische Verbindung von personen-gebundenen erlernten Befähigungen und beruflichen Aufgaben in der betrieblichen Arbeitsorganisation her: Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bei der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zur Anwendung kommen (Teichler 1995:501). Der Beruf steht also im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Arbeitsaufgaben und des Arbeitsplatzes sowie dem qualifikatorischen Potenzial des Arbeitsvermögens einer Person. Berufe legen die unmittelbaren Arbeitsanforderungen in einer breiteren Perspektive aus und stellen Berufsangehörige dadurch mit aktiven Gestaltungskompetenzen und mit Qualitätsbewusstsein aus (Gieseke 1994:292f).

Seit Mitte der 1980er Jahre wird in den alten Bundesländern der gesellschaftliche Wandel unter der Perspektive von Modernisierungsprozessen diskutiert. Als Folge der Enttraditionalisierung industriegesellschaftlicher Lebensformen wird bewusstseinsfähig, dass auch die Beruflichkeit von Arbeit sich verändert und der Beruf seine ordnungsstiftende Kraft verliert (Arnold und Lipsmeier 1995:20). Befürworter der Stabilität des Berufskonzepts betonen, dass trotz der festgestellten Erosionstendenzen die latenten Funktionen von Beruflichkeit in der Arbeitsorganisation und auf dem Arbeitsmarkt fortbestehen.

Gegenläufig zum Diskurs zum gesellschaftlichen Wandel von Berufen gewinnt seit den 1970er Jahren die Beruflichkeit der Arbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen enormen Bedeutungszuwachs. Hintergrund ist die Professionalisierung dieses Tätigkeitsbereichs. Dieser Prozess ist in den alten Bundesländern eng an die Expansion der Erwachsenen- und Weiterbildung gebunden. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 und der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 hatten für die alten Bundesländer neue politische Leitlinien verankert. Neu waren damals Vorstellungen von einer „flächendeckenden Versorgung“, von „der Qualität der Bildungsangebote“ und von einer „Professionalisierung der Lehrenden“ (Nuissl 2005:392). Dieser Bildungspolitik verdankt die Erwachsenenbildung ihren professionellen Schub (Gieseke 1994:282). Im Zuge der Expansion ist es gelungen, das Berufsbild des Erwachsenenpädagogen/der Erwachsenenpädagogin zu konstituieren, universitäre Ausbildungsgänge zu institutionalisieren und die Zuständigkeit für einen bestimmten Aufgaben-

und Arbeitsbereich zu beanspruchen (Nittel 2000:17). Die Professionalisierung des Berufs wurde von Vertretern und Vertreterinnen der Profession, der Praxis und der Wissenschaft als ein bildungspolitisches Projekt betrieben (Gieseke 1994:295). Aus Sicht von Gieseke war

diese Außenorientierung mitentscheidend für die nicht gelungene professionelle Entwicklung. Sie führte auch dazu, daß den internen Wissensbeständen und erwachsenenpädagogischen Inhalten nicht das Interesse zufließt, das notwendig ist, um von außen ein Lösungsmonopol für feldbezogene Handlungsprobleme zu erhalten (ebd.).

1.1 Profession: Telos der Professionalisierung

Die Legitimierung der jungen Wissenschaftsdisziplin und die akademische Ausbildung zum Erwachsenenpädagogen sind eng verbunden mit dem soziologischen Berufskonzept der Profession. Die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung beansprucht, die „Folgen sich nicht vollziehender Professionalität für die Teilnehmer abzuwenden“, indem der Beruf – die Profession – Erwachsenenbildnern hilft, sich anhand eigener beruflicher Standards als Angehörige einer Profession zu verorten (Gieseke 1994:291).

Professionen sind besondere Berufe. Sie beruhen auf einer gefestigten „Berufskultur“ (Nittel 2000:45), die eine Einbindung der Berufsangehörigen ermöglicht. Unter den Angehörigen entsteht ein auf Werten und Interessen gegründetes Wir-Gefühl, das auch eine Abgrenzung gegenüber der Umwelt erzeugt. Professionalisierung ist ein typisches Muster der Genese von Berufen. Hieraus müssen nicht zwingend Professionen hervorgehen (Nittel 2000:50). Professionalisierungsprozesse sind also zunächst berufsständische Bestrebungen, welche die ‚Handlungschancen‘ von Berufsgruppen erweitern und sichern sollen. In der Erwachsenen- und Weiterbildung ging es um die Ausweitung von Stellen, um Statusverbesserung, den Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen und den Aufbau von Strukturen der Aus- und Fortbildung. Die Profession stellt hingegen eine gefestigte Berufskultur dar.

Das Subjekt einer Profession ist mit der Summe all jener beruflichen Rollenträger identisch, die im Besitz einer bestimmten beruflichen Lizenz und des damit korrespondierenden Berufswissens sind und somit von der personalen Seite her die Bedingungen für die Möglichkeit des professionellen Handlungssystems sichern (ebd.).

Das professionelle Handlungssystem ist in der Struktur des Handlungsfeldes gegründet. ‚Profession‘ bezeichnet eine komplexe Struktur, die weit über das qualifikatorische Ordnungsmuster eines Berufs hinausweist. Eine Profession ist ein besonders ausgewiesener akademischer Beruf, der ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das dazu erforderliche Wissen systematisch anwendet (Nittel 2000:18). Erst das

Theoretisches Konstrukt

bestimmte Verhältnis von Typik der Arbeit einerseits und gesellschaftlicher Arbeitsteilung andererseits konstituiert ein hinreichendes Set an Gemeinsamkeiten unter den Inhabern einer Berufsrolle, um dem professionellen Komplex [...] zugerechnet zu werden (Nittel 2000:18 im Rückgriff auf Parsons).

Der Referenzpunkt für die Bestimmung einer Profession ist die funktionale Differenzierung der Gesellschaft: Es wird der Zusammenhang von gesellschaftlichen Funktionssystemen und der Leistung der Professionsangehörigen betrachtet, die sie zur Lösung von sowohl gesamtgesellschaftlich relevanten als auch individuell bedeutsamen Problemlagen erbringen. Deshalb ist für die Konstitution und Kultivierung einer Profession ihre spezifische Einbettung in ein Funktionssystem entscheidend (Nittel 2000:44).

In den entwickelten Industriegesellschaften können zwei Typen von Funktionssystemen unterschieden werden: Funktionssysteme mit einer hohen Diversifikation in Berufsrollen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft) sowie Funktionssysteme, die eine geringe berufliche Diversifikation aufweisen und monoprofessionell dominiert werden durch eine Leitprofession, die eine gesteigerte Definitionsmacht ausübt (Gesundheitssysteme: Ärzte; Rechtssysteme: Juristen, Bildungssystem: Lehrer) (ebd.). Erst solche Berufe sind Professionen, die eine Differenzierung in Leistungs- und Komplementärrollen vollzogen haben (professioneller Leistungserbringer versus Klientin/Patient/Teilnehmerin) und auf dieser Basis in Form einer direkten Interaktion an den Problemen der Klienten arbeiten, die in der Lebenswelt nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Eine wissenschaftliche Fachdisziplin steht dem handlungssichernden Anwendungswissen der Profession zur Seite (Nittel 2000:45).

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung wird beansprucht, dass Bildung ein funktionales Erfordernis der gesellschaftlichen Reproduktion darstellt.

Didaktisches Handeln als personenbezogene, komplexe Unterstützung des Lernens und der Bildung Erwachsener stellt die spezifische professionelle Art des Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n dar, die damit einen spezifischen Beitrag zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung leisten (Peters 2004:75).

Peters legt ihrer aktuellen Studie zur Erwachsenenbildungs-Professionalität (2004) folgendes Verständnis von Professionen in Abgrenzung zu nichtprofessionellen Expertenberufen zugrunde (Peters 2004:74):

Eine Profession bearbeitet in spezifischer Weise wesentliche und komplexe Belange von Personen, oft gemeinsam mit ihnen und in direkter Interaktion.

Die professionelle Dienstleistung ist zugleich von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, weil die bearbeiteten wesentlichen Belange wie Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung zugleich gesellschaftlich zentrale Werte darstellen.

Aus dem Zentralwertbezug professioneller Arbeit ergibt sich die jeweilige professionelle Aufgabe von Professionen, zu deren Realisierung sie durch ihre Leistung in spezifischer Weise beizutragen haben.

Professionen nehmen ihre jeweiligen Aufgaben und daraus resultierende Rollen- und Machtverhältnisse bewusst wahr und kontrollieren die Art der Aufgaben und Rollenwahrnehmung kollegial.

Sie gewährleisten und erweitern durch spezifische Berufsvorbereitung und berufliche Weiterbildung ständig das für die Wahrnehmung ihrer Aufgabe notwendige komplexe, allgemeine und spezifische Wissen und Können.

Als für Personen und die Gesellschaft zugleich wichtige Dienste Leistende, die sich demokratischer Kontrolle teilweise entziehen, verfügen Professionen über eine je aufgabenspezifische Handlungs-Ethik, an der sie ihr Handeln orientieren.

Im Interesse eines adäquaten, in erster Linie an der Professions-Aufgabe orientierten professionellen Handelns verfügen Professionen über eine relative Autonomie gegenüber ihrer Klientel und gegenüber ihren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern.

Eine Professionalisierbarkeit der Weiterbildung ist damit grundsätzlich denkbar. Doch der Beruf der Weiterbildung bleibt in Bezug auf die normativen Kriterien einer Profession defizitär (Nittel 2005:345). Das Handlungsfeld Weiterbildung zeichnet sich durch seine große Offenheit für unterschiedliche Berufe aus. Die Berufsausübung ist nicht notwendigerweise an erziehungswissenschaftlich fundierte Professionalität gebunden. Eine berufsständische Interessenvertretung ist kaum entwickelt. Das Handlungsfeld ist im Vergleich zur Schulbildung enorm diversifiziert. Die Institutionalisierung des Erwachsenenlernens ist in einer nach dem Subsidiaritätsprinzip gestalteten Ordnungspolitik und einer entsprechend pluralen Trägerstruktur segmentiert und auch in Bezug auf die jeweilige Funktion des Lernens und die angewendeten Grundformen des Lehrens sehr spezifisch. Typisch ist ein verästeltes Bild eines ausdifferenzierten Weiterbildungsangebots.

Exkurs: Zum Systemcharakter von Erwachsenen- und Weiterbildung

Folgt man der Argumentation, dass die Systembildung der Erwachsenen- und Weiterbildung anhand des Kriteriums zu beobachten ist, inwieweit sich ein monoprofessionell strukturierter gesellschaftlicher Funktionsbereich herausgebildet hat, scheint Weiterbildung keinen Systemcharakter beanspruchen zu können (Schrader und Hartz 2003:143; Nittel 2000:47). Erst wenn der Zusammenhang von Selbstreferenz und generalisierendem Kommunikationsmedium theoretisch reflektiert wird, um im Falle der Erwachsenen- und Weiterbildung die reklamierte Autonomie und Selbstorganisation des Systems zu rekonstruieren, wird erkennbar, dass der Systemcharakter angenommen werden kann (Olbrich 2005; Schäffter 2001a; J. Kade 1997; Lenzen 1997a). Im

Theoretisches Konstrukt

Rückgriff auf Lenzen (1997a) argumentiert Olbrich (2005:164ff), dass das generalisierende Kommunikationsmedium des Erziehungssystems der Lebenslauf ist. Die Systemkonstitution des Pädagogischen werde dadurch möglich, dass das Erziehungssystem „Optionen im Kombinationsraum Lebenslauf“ (Lenzen 1997a) bereithält.

Der Lebenslauf ist das strukturierende Kommunikationsmedium für das gesamte Bildungssystem:

- frühkindliche Erziehung und Bildung
- Schulbildung
- Berufsbildung
- Erwachsenen- und Weiterbildung

Unter dem Gesichtspunkt der Temporalisierung des Lebenslaufs kann das Weiterlernen nach der Berufsausbildung als ein abgrenzbares, operativ geschlossenes und ausdifferenziertes Teilsystem rekonstruiert werden. Die besondere Struktur des ausdifferenzierten Weiterbildungssystems – die Anlehnung organisierten Lernens an differente Funktionssysteme (Gesundheit, Wirtschaft, Politik usw.) – ist kein Nachteil, sondern Ausdruck der spezifischen Funktion von Weiterbildung im Lebenslauf Erwachsener. Im Unterschied zu den Lernenden in den Lebensphasen antizipierender Schul- und Berufsbildung sind Erwachsene strukturell mit mehreren Umweltsystemen verkoppelt, die für sie Relevanz erhalten (Beruf – Wirtschaft; Elternschaft – Erziehung; Steuerzahler/Wähler – Politik usw.).

Weiterbildung differenziert sich immer weniger aus dem Erziehungssystem – und emergiert sowohl im Hinblick auf die Funktion als auch auf die Struktur in verschiedenen Systemkontexten, z. B. im Wirtschaftssystem, im Betriebssystem, im Arbeitsmarktsystem, im politischen, im Rechts- und im Gesundheitssystem (Olbrich 2005:165).

Diese Anlehnungssysteme übernehmen in den Überschneidungsbereichen gegenüber dem System Weiterbildung nicht die alleinige Führung. Es handelt sich um eine strukturelle Kopplung, wie sie systemtheoretisch auch in allen anderen Funktionssystemen angenommen wird, da grundsätzlich alle Funktionssysteme strukturell miteinander verbunden sind. Die Kontingenz, d. h. die Operationsalternativen und entsprechenden Freiheitsgrade der Selbststeuerung des Systems Erwachsenen- und Weiterbildung, liegt nach Olbrich darin, einer Instrumentalisierung durch die Anlehnungskontexte entgegenzuwirken und seiner Eigenlogik – dem Lernen und der Bildung Erwachsener – zu folgen.

Die Profession Erwachsenenbildung sehen Schrader und Hartz (2003:145) sowie Peters (2004) weiterhin als „Telos“ einer Professionalisierung an. Es wird angenommen, dass der Prozess der Professionalisierung des Berufs „nur“ einen längeren Zeitraum beansprucht, als es die relativ kurze Phase seit Beginn der Akademisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung

in den 1970er Jahren erlaubte. Offensichtlich kann aber keine in der Gesellschaft verankerte Weiterbildungs-Profession vorausgesetzt werden. Es ist vielmehr so, dass der professionstheoretisch konstruierte Beruf sich vom empirisch vorfindbaren Beruf verselbständigt.

Statt also daran festzuhalten, dass Erwachsenen- und Weiterbildung eine Profession werden könnte, weil dies die erwartbare Sozialform des Berufs ist, ist es offensichtlich angemessener, diese Sozialform als ein Konstrukt aus kritischer Distanz zu betrachten. Damit verliert die Sozialform der Profession an Selbstverständlichkeit, die zu einem Bruch mit professionstheoretischen Leitbildern des Berufs führt.

Für die Selbstaufklärung von professionellen Berufen ist Stichwehs historische Aufarbeitung der Sozialform Profession besonders interessant. Er stellt nämlich die Frage, wie die „historische Semantik der Profession“ in die „Selbstauffassung von Berufen“ (Stichweh 2005:36) Eingang gefunden hat. In einem soziologischen Kontext bedeutet der Begriff ‚Semantik‘, dass sozial bedeutsame, übergreifende begriffliche Leitvorstellungen im Sinne eines kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestandes dauerhaft und wiederverwendbar zur Verfügung stehen.

1.2 Profession: Semantik in der Selbstauffassung personenbezogener Dienstleistungsberufe

Stichweh leistet eine soziologisch informierte Rekonstruktion der Sozialform Profession in einer historischen Perspektive von der Entstehung der Professionen bis zur Gegenwart. „Die Professionen entstanden zusammen mit den Universitäten und sie waren für diese konstitutiv“ (Stichweh 2005:31). Im Spätmittelalter verwalteten die professionellen Fakultäten Theologie, Medizin, Jurisprudenz das Wissen mit dem höchsten Prestige, das allein den Status des wissenschaftlichen Wissens für sich reklamieren konnte (ebd.). Die soziale Organisation der Professionen bildete sich in einem langen Zeitraum heraus. Im rechtlichen Sinne handelt es sich dabei um Korporationen, die historische Vorläufer moderner Organisationen darstellen.

Eine Korporation ist eine rechtliche Entität, die von geistlichen und weltlichen Gewalten lizenziert und mit Eigentum und anderen Rechten und Privilegien ausgestattet wird. Zu diesen Rechten und Privilegien können Monopole für einen bestimmten Handlungsbereich gehören, die dann das Recht und die Verpflichtung einschließen, die Aufsicht über andere, informelle Praktiker im selben Handlungsbereich zu übernehmen (Stichweh 2005:33).

Die Sozialform der Korporation antizipierte im frühneuzeitlichen Europa „in einem strukturellen Sinn die neuen Prinzipien der wissensbasierten funktionalen Expertise und der funktionalen Spezifikation“ (ebd.) in einer Gesell-

Theoretisches Konstrukt

schaft, die zu diesem Zeitpunkt durch die Differenzen Ehre, Würde und Status ständisch geordnet war (ebd.).

Im 19. Jahrhundert veränderten sich die gesellschaftlichen Prämissen der frühneuzeitlichen Situation der Professionen. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Profession eine Form der Strukturbildung war, die die Kontinuität im Übergang von der ständischen Gesellschaft des Alten Europa zur Moderne des 19. Jahrhunderts sicherte (ebd.:34). Die professionellen Wissenssysteme Theologie, Medizin, Jurisprudenz der ständischen Gesellschaft mussten sich nun in ein ausdifferenziertes System wissenschaftlicher Disziplinen eingliedern und akzeptieren, dass sie neben anderen Wissenssystemen und deren Organisationsformen stehen. Diese Diversifikation von Wissenssystemen vollzog sich analog zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, die in einer langfristigen Perspektive die ständische Ordnung der Gesellschaft überwand. „Dies sind die Funktionssysteme, in denen die auf Wissen basierte Dominanz professioneller Gruppen im 19. Jahrhundert kontinuiert und manchmal sogar gesteigert wird.“ (ebd.) Beispielsweise kam der universitär ausgebildete Lehrer an Gymnasien hinzu. Professionen zeichnen sich in dieser Phase dadurch aus, dass sie zwischen der alten und der neuen Sozialordnung standen.

Ihre Wissensansprüche und ihre Handlungsfähigkeit werden immer mehr auf eine spezifische funktionale Domäne eingeschränkt. Andererseits werden typische strukturelle Eigenschaften und Verhaltenseigentümlichkeiten der vormodernen Professionen weit in das 19. und 20. Jahrhundert kontinuiert. Zu diesen Kontinuitäten gehört ein Lebensstil, der einer geschichteten Sozialordnung adäquat zu sein scheint: Unter allen Umständen wurde der Professionelle als ein öffentlicher Repräsentant der Probleme, die in seinem Zuständigkeitsbereich liegen, aufgefasst (Stichweh 2005:35).

Die Sozialstrukturen der Professionen veränderten sich am Übergang zu den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft. Die vormoderne Sozialform der Korporationen verlor ihre ordnungsbildende Kraft; typisch wurde der verbandsförmige Zusammenschluss der Professionellen. Professionen zeichneten sich außerdem durch eine „gewisse antiorganisatorische Präferenz“ aus (ebd.); „nur in engen Grenzen formalisierte interne Hierarchien“ wurden toleriert, leitend war das Modell des „Individualpraktikers“ (ebd.). Wenn Professionelle Angestellte von Organisationen waren, versuchen sie, dort „als Individualpraktiker zu operieren“ (Stichweh 2005:36).

Am Anfang des 20. Jahrhunderts, zu einem Zeitpunkt, da sich Organisation und Beruf als moderne Sozialformen herausgebildet hatten, wurde von der sich etablierenden Wissenschaft der Soziologie das Prinzip der Professionalisierung wiederentdeckt. Etwa zeitgleich mit der Krise des Kapitalismus wurde als Kontrastierung zu Wirtschaft und Geschäftswelt eine „historische Semantik“ wiederbelebt und konnte in die Selbstauffassung der Berufe Eingang finden (Stichweh 2005:36). Aus systemtheoretischer Sicht handelt es

sich um einen *re-entry*, d. h. den Wiedereintritt einer Unterscheidung in einen Bereich, der mittels dieser Unterscheidung erstmals ausdifferenziert worden ist (ebd.:36). Die Soziologie der Professionen fundierte theoretisch folgende Charakteristika der Professionen:

- die Bindung professionellen Handelns an zugehörige Wissensbestände
- die Dienstideale
- das Konstrukt des Klienten: typische Problemsituationen, in denen der Bedarf des Klienten nach Hilfe entsteht⁴³
- Vertrauensbildung als Basis der Interaktion einerseits und „Radikalisierung“ der Asymmetrie von Professionellen und Klienten
- die Schließung professioneller Communities

Auf der Basis der in der Professionssoziologie fundierten Charakteristika hat es nun – das ist Stichwehs These – bis zu den 1970er Jahren wiederholt Versuche gegeben, weitere Berufe zu professionalisieren. Die Selbstbeschreibung der Berufe passte sich an die Theorie der Professionen an. Verwissenschaftlichung und Ausdehnung von Ausbildungszeiten sollten belegen, dass die Berufe über eine extensive Wissensbasis verfügen (Stichweh 2005:39). Aus einer

historischen Semantik [wurde, H. S.] eine gut formulierte Sozialtheorie, die behauptet, dass die Professionen ein sowohl historisch innovatives wie auch strukturtragendes Moment der modernen Gesellschaft sind (ebd.).

Stichwehs historische Rekonstruktion der Strukturform Profession führt bis zu einer Gegenwartsdiagnose. Demnach gelingt es den Professionen nicht mehr, ihre Sonderstellung zu verteidigen. Eine Entwicklung betrifft die Struktur des monoberuflichen Funktionssystems.

Die Kontinuität der Strukturform Profession im Übergang von der ständischen Gesellschaft des frühneuzeitlichen Europa zur modernen Gesellschaft ruht auf der außergewöhnlichen Erfindung des monoprofessionellen Funktionssystems (Stichweh 2005:40).

Damit ist gemeint, dass eine Profession die Leitprofession für ein gesellschaftliches Funktionssystem (Mediziner/Gesundheit, Lehrer/Bildungssystem) wird. Die Leitprofession wird nun durch eine interne Differenzierung aufgelöst: Lehrerinnen, Sozialpädagogen, Berufspädagoginnen, Wirtschaftspädagogen, Erwachsenenbildnerinnen, Medizinpädagogen oder Pflegepädagoginnen sind interne Differenzierungen des Funktionssystems Erziehung/Bildung.

43 Der Klient/die Teilnehmerin ist ein Konstrukt einer professionellen Community – es gibt Klienten/Teilnehmerinnen nicht an sich. An das in einer professionellen Community etablierte Klientenbild schließt die Performance des Professionellen an.

Theoretisches Konstrukt

In jüngster Zeit wird ein Fachhochschulstudium für Erzieher, Erzieherinnen institutionalisiert. Auch im Gesundheitssystem gibt es diese Entwicklung: Hier wird die Leitprofession des Mediziners durch Pflege, Psychotherapie, Ergotherapie usw. differenziert. Insgesamt gesehen führt dies zu einer professionellen Pluralisierung in einem Funktionssystem, die die faktische und normativ gestützte Kontrolle nur einer Leitprofession auflöst. An dieser Stelle setzt nach Stichweh die notwendige Kooperation unter den Berufsgruppen ein, und die Organisation übernimmt eine Koordinierungsaufgabe.

Entscheidungen über das relative Gewicht verschiedener Berufsgruppen fallen jetzt zunehmend innerhalb von Organisationen, die in diesem Funktionskomplex ihren Tätigkeitsschwerpunkt haben (Stichweh 2005:41).

Organisation und eine in den Massenmedien kommunizierte Kritik führen nach Stichweh dazu, dass Evaluation, Qualitätsmanagement und Rechnungsprüfung eingeführt werden. Eine weitere gesellschaftliche Strukturveränderung – die Herausbildung einer wissensbasierten Ökonomie – führt dazu, dass das Wissen nicht mehr bei privilegierten Expertengruppen monopolisiert ist. Überall in der Gesellschaft, in Gruppen und Zusammenhängen der Zivilgesellschaft, in Kommunikationszusammenhängen der Wirtschaft und der Politik, wird Wissen generiert und angewendet, das nicht mehr dem Wissenschaftssystem entstammt, folglich dort auch dort nicht erzeugt wurde und verwaltet wird. Als Konsequenz verlieren die Professionen ihre Sonderstellung, das im Wissenschaftssystem produzierte und verwaltete Wissen exklusiv anzuwenden. Die Pluralisierung des Wissens und die Pluralisierung der Wissensproduktion werden für die Wissensgesellschaft charakteristisch. Jeder beruflichen Gruppe kann eine Kompetenz zugeschrieben werden, die auf dem Wissen basiert, das diese Gruppe verwaltet – auch wenn das Wissen ein praktisches Wissen ist. Diesen Prozess der Strukturveränderung bezeichnet Stichweh als „Diversifizierung von Professionalität“ (ebd.:40).

Wissen und Organisation als zwei universell gewordene Ressourcen bzw. Mechanismen, die beide orthogonal zur funktionalen Differenzierung stehen, haben die Professionen gewissermaßen im Prozess ihrer Universalisierung ausgehöhlt (Stichweh 2005:42).

Strukturbildung erfolgt nicht mehr durch die Sozialform der Profession, sondern durch die Sozialform der Organisation.

1.3 Professionalität: Sozialform des Arbeitsvermögens

Vor dem Hintergrund von Stichwehs Diagnose, derzufolge die Universalisierung des Wissens als Ressource und die Universalisierung der Organisation

als gesellschaftlich institutionalisierter Mechanismus die Sozialform der Profession aushöhlen, schlägt diese Forschungsarbeit vor, Professionalität als eine zeitgemäße Sozialform des Arbeitsvermögens zu bestimmen. Unter dieser kategorialen Fassung wird Erwachsenen- und Weiterbildung entgegen einer professionstheoretischen Sichtweise rekonstruiert. Es wird ersichtlich, dass Erwachsenen- und Weiterbildung keine „Vorstufe“ einer sich herausbildenden Profession und auch keine Semi-Profession⁴⁴ ist. Professionalität kann ihr auch dann zugeschrieben werden, wenn sich die Professionalisierung der Weiterbildung nicht vollzieht.

Dies geht weit über eine professionstheoretische Sichtweise hinaus, wie sie Peters (2004) vertritt. Zu Beginn der Verwissenschaftlichung der Erwachsenen- und Weiterbildung wird insbesondere in der Literatur soziologischer Prägung (Nittel 2000:70) angenommen, dass sich Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung einstellt, wenn die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung vollzogen ist (Gieseke 1994:291). In großer Übereinstimmung wird argumentiert, dass erst die Fokussierung auf Professionalität den disziplinären Fachdiskurs aus der Engführung einer berufsständischen Perspektive herausgeführt hat (Tietgens 1988; Gieseke 1994; Dewe 1999; Nittel 2000 und 2004; Schrader und Hartz 2003). Professionalität, die als gekonnte Beruflichkeit aufgefasst wird, verlangt aus Sicht von Nittel eine

deziert handlungstheoretische Betrachtungsweise. Professionalität ist keineswegs an die Existenz einer Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personengebundenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex anerkannter Professionen hinaus (Nittel 2004:350).

Professionalität entwickelt sich in den ausdifferenzierten Strukturen des Weiterbildungsfeldes. Ein juristisch gesicherter Berufsstand mit geschützten Qualifikationsstandards hat sich nicht etabliert. Vorstellungen von einer einheitlichen qualifikatorischen Basis der Weiterbildung oder einer einheitlichen genuin erwachsenenpädagogischen Professionalität bilden die empirisch vorfindbare Wirklichkeit des Handlungsfeldes nicht angemessen ab (Schrader und Hartz 2003:145; Nittel 2004:345).

Die Kategorie der Professionalität wird allerdings in unterschiedlichen Diskursen und somit von unterschiedlichen Beobachtern in Anspruch genommen. (Nittel 2000:15 und 70ff, Peters 2004; Helsper u.a. 2008) Wir bekommen es deshalb mit dem Problem des Paradigmenpluralismus zu tun.⁴⁵ Was „Professionalität“ ist, kann man also erst dann wissen, wenn man beo-

44 Diese Sichtweise wird von Rabe-Kleberg (1996) eingenommen, die in ihrem Beitrag die klassischen Professionen mit den personenbezogenen Dienstleistungsberufen Pflege und Erzieher vergleicht und daran die Frage der Geschlechterdifferenz thematisiert.

45 Diese Ausgangssituation hat mich bewogen, den Professionalitätsbegriff auf einer grundlagentheoretischen Ebene zu klären.

Theoretisches Konstrukt

bachtet, mit welchem Beobachter von Professionalität wir es zu tun haben. Kutscha fordert in der Auseinandersetzung über Beruf und Beruflichkeit, „die jeweilige Beobachterperspektive und die mit ihr intendierte Differenz klar zu machen, aus der heraus Probleme des Berufs und der Beruflichkeit bearbeitet und zu anderen Beobachterperspektiven in Beziehung gesetzt werden“ (Kutscha 2008:1) können.⁴⁶

Im disziplinären Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung bestimmen zwei Grundannahmen und Perspektiven die Diskussion des Professionalitätsbegriffs:

- Professionalität im Medium der Berufsarbeit
- Professionalität im Medium pädagogischen Wissens

Die erste Perspektive hält am tradierten Berufskonzept fest, das in der reflexiven Modernisierung posttraditionaler Gesellschaften kontiniert werden kann. Funktion und Rolle des Pädagogen/der Pädagogin in außerschulischen Feldern fußen auf pädagogischem Sonderwissen, kombiniert mit pädagogischem Können. Es kann – entgegen den Annahmen des Diskurses zur reflexiven Modernisierung posttraditionaler Gesellschaften – keine tiefgreifende Veränderung des Arbeitsbündnisses zwischen den Professionellen und ihren Klienten/Teilnehmerinnen festgestellt werden. Der Diskurs der reflexiven Modernisierung nimmt nämlich an, dass im Zuge der Veralltäglichen pädagogischen Wissens Professionen ihre Exklusivität des Wissens verlieren (Nittel 2004). Der professionstheoretische Referenzrahmen bezieht drei Ebenen ein: Profession/Beruf, Professionalisierung und Professionalität (Nittel 2000:15, 2004:344).⁴⁷

46 Aus Kutschas Sicht soll ein solcher Referenzrahmen folgende Perspektiven berücksichtigen (Kutscha 2008:1):

- Die gesellschaftstheoretische Perspektive: hierbei geht es um Fragen nach Formen und Funktionen der Beruflichkeit im Hinblick auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt;
- Die organisations- und institutionstheoretische Perspektive: hierbei geht es u. a. um Probleme der Ordnung und dauerhaften Strukturierung berufsförmig organisierter Arbeit einschließlich der damit verbundenen Fragen in Bezug auf Akteure, Steuerung, Bürokratisierung, Verrechtlichung der Berufsarbeit u. a.;
- Die handlungstheoretische und personale Perspektive: hierbei geht es im Besonderen um Probleme der Entwicklung berufsrelevanter Handlungs- und Kompetenzstrukturen im Kontext personeller Handlungszusammenhänge innerhalb und außerhalb von Organisationen;
- Und – integrativ – die soziokulturelle Perspektive: hierbei geht es um die „relationalen“ Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Subsystemen (Beschäftigungs-, Bildungs-, Sozialsystem u. a.) einerseits und Handlungssubjekte andererseits, unter deren Aspekten sich Phänomene der Beruflichkeit im jeweiligen kulturellen Zusammenhang vergleichend beobachten und analysieren lassen.

47 Nittel schlägt ebenfalls ein Metabetrachtung auf plurale Beobachterpositionen vor. Aus seiner Sicht differenziert sich die Beruflichkeit von Erwachsenenpädagogen bzw. Weiterbildnerinnen nach drei Seiten aus: Profession, Professionalität und Professionalisierung (2000:15):

Professionalität markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit, der sich weitgehend einer Überführung in Routinen oder organisationales Handeln entzieht, da er durch Intuition, persönlichen Stil und individuelles Ermessen bestimmt wird. Die Kategorie bezeichnet demnach einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bzw. des Arbeitsvollzugs selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt (Nittel 2004:350f).

Professionalität ist an eine komplementäre Berufsrolle und an ein erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Fachwissen gebunden. Dieses in der Berufsausbildung erworbene und in der Berufsarbeit erweiterte Wissen leistet fortwährend „die Transformation von professioneller Kompetenz in berufliches Können“ (Nittel 2004:351).

Da das berufliche Arbeitsvermögen in einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung erworben und in einer organisierten Praxis reproduziert wird, ist folglich das Verhältnis von Organisation und Profession/Beruf berührt. Aus professionstheoretischer Beobachterposition gehören Beruf/Profession zur Umwelt der Organisation (Nittel 1999:168). Um die Strukturdifferenz ‚Profession/Organisation‘ aufrechtzuerhalten, wird der Betrieb als Medium der Berufsausübung gedeutet und die in organisierter Berufspraxis erworbenen Kompetenzen dem Beruf und der beruflich fundierten Professionalität zugerechnet. Harney rekonstruiert zwei Handlungslogiken und Sinn Grenzen beruflichen und betrieblichen Handelns (Harney 1998).

Während die Reproduktion des als Berufsausbildung erworbenen Arbeitsvermögens als Professionalität dargestellt werden kann, handelt es sich beim unter betrieblichen Bedingungen erworbenen Arbeitsvermögen um informelle Kompetenzen. Das Arbeitsvermögen (Realitätskomponente) kann demzufolge aus zwei Perspektiven thematisiert werden: aus der Perspektive der Berufsform und aus der Perspektive der Betriebs- oder Organisationsform. Wenngleich angenommen wird, dass der Betrieb grundsätzlich das Potenzial hat, Arbeitsvermögen zu konstituieren, sind die berufliche Sozialform und die organisatorische Sozialform inkommensurabel: Entweder handelt es sich um Professionalität oder um informell erworbene Kompetenzen. Formal wird der Beruf als eine zweistellige Relation betrachtet: als Relationierung der funktionalen und der subjektorientierten Sicht (Kutschka 2008:1). Innerhalb dieser wechselseitigen Bestimmung ist eine weitere Bestimmungskom-

-
- Aus heuristischen Gründen, aber auch aufgrund der Notwendigkeit, eine theoriestrategische Komplexitätsreduktion vorzunehmen, erscheint es angebracht,
 - bei der Erschließung von Professionalität handlungstheoretische und wissenssoziologische Zugänge,
 - bei der Ergründung von Professionalisierungsvorgängen prozess- und machttheoretische Zugänge,
 - zur Bestimmung einer Profession gesellschafts- bzw. strukturtheoretische Theorien zu wählen.

Theoretisches Konstrukt

ponente (Konstitution von Professionalität durch Organisation) nicht darstellbar. Erst auf einer logisch betrachtet anderen, d. h. Metaebene können beide Bestimmungskomponenten relationiert werden.

Organisatorische Funktion und gesellschaftliche Funktion des Arbeitsvermögens sind Reflexionsebenen verschiedener Tiefe, die nicht in einer Ebene abgebildet werden können. Übergeordneter und strukturbildender Sinnzusammenhang des Funktionssystems ist die Institution des lebenslangen Lernens Erwachsener. Im Prozess funktionaler Differenzierung bildet das Funktionssystem Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl den Beruf des Erwachsenenpädagogen, der Weiterbildnerin als auch pädagogische Organisationen heraus. *Profession/Beruf* und *Organisation* haben nämlich den Status von „institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben“ (Wehrsig 2000:177). Der Beruf und pädagogische Organisationen sind in den strukturbildenden Zusammenhang der Re-Institutionalisierung des Lernens Erwachsener eingebettet. Universelle Basis und Konstitutionszusammenhang funktional didaktisierter Lernstrukturen sind die beiläufigen Lernstrukturen der Alltagswelt (Schäffter 2001:267.) Aus der Situation der Inkommensurabilität der beiden Beschreibungen personengebundener beruflicher Professionalität und organisationsgebundener informeller Kompetenzen führt erst die Reflektion beider Relationen auf einer übergeordneten Metaebene. Kade und Seitter bestimmen Professionalität im Medium des pädagogischen Wissens und klären damit die Realitätskomponente ‚Professionalität‘ kategorial neu, nämlich auf der Metaebene pädagogischer Kommunikation. Damit wird es möglich, Professionalität von den Sozialformen Beruf und Organisation völlig abzulösen.

Diese zweite Perspektive gewinnt also ihre Stoßrichtung aus dem Abstoßeffekt vom Konzept der Profession als einstigem Telos der Professionalisierung (Kade und Seitter 2004, 2007). Hintergrund dieser Perspektive ist das Programm einer „kontrollierten Entgrenzung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung“ (J. Kade 1994:160). Unter den Rahmenbedingungen einer disziplinären Professionsorientierung der Erziehungswissenschaft zielt das Programm auf die Aufwertung von Themenbereichen, „von denen aus die Berufsfelder pädagogischer Professionen von einem Standpunkt jenseits ihrer Grenzen betrachtet werden können“ (J. Kade 1994:160). Kade und Seitter untersuchen, unter welchen Bedingungen pädagogische Professionalität sich dort entwickelt, wo sie nicht durch disziplinäre und professionelle Bezugssysteme legitimiert und stabilisiert wird (Kade und Seitter 2004:326). Vor dem paradigmatischen Hintergrund ihrer These der Universalisierung, der Entgrenzung und der Veralltäglichung des Pädagogischen in modernen, als Wissensgesellschaften beschriebenen Gesellschaften (2004, 2007) bestimmen sie Professionalität kategorial als *reflektierte Relationierung von Wissen und Können* (Kade und Seitter 2004:335). Ihre Be-

obachtungsperspektive überschreitet den Bezugsrahmen Profession/Beruf und rekurriert auf eine systemtheoretisch fundierte Beschreibung des *Pädagogischen als pädagogische Kommunikation*, die sich als eine spezifische Kommunikation aus den möglichen Kommunikationen der Sozialwelt heraushebt. In einer pädagogischen Kommunikation werden die operativen Elemente ‚Vermitteln von Wissen‘ (Lehre), ‚Aneignen von Wissen‘ (Lernen) und ‚Überprüfen von Wissen‘ (Wurde Wissen angeeignet?) verknüpft – doch erst die Tatsache, dass diese Verknüpfung im Rückbezug auf pädagogisches Wissen reflexiv beobachtet wird, macht eine Kommunikation zu einer pädagogischen Kommunikation. Auch wenn von Wissen die Rede ist, muss nach der Beobachterperspektive gefragt werden. Unter Wissen werden nämlich keine Dispositionen und Handlungsressourcen der Subjekte verstanden, sondern ein Medium, in dem die Akteure ihre pädagogischen Kommunikationen beobachten. Pädagogisches Wissen ist die Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit durch die Akteure pädagogischer Kommunikationen.

In der reflexiven Modernisierung posttraditionaler Gesellschaften vollziehen sich zwei Prozesse parallel: *die Zunahme* der lebenslaufbezogenen Vermittlung, Aneignung und Überprüfung pädagogischen Wissens (Umfang und Bedeutung des Lebenslangen Lernens nehmen zu) vollzieht sich bei einer gleichzeitigen zunehmenden *Diffundierung, Diversifizierung und Verfügbarkeit* pädagogischen Wissens. Für die Beobachtung pädagogischer Professionalität ist insbesondere die Beschreibung relevant, derzufolge sich beide Prozesse nicht nur „innerhalb ‚pädagogisch‘ eindeutig markierter Kontexte und Handlungsrollen“ vollziehen (Kade und Seitter 2004:326; J. Kade 2007:17). Die Prozesse der Zunahme, Diffundierung und Diversifizierung pädagogischer Kommunikation kristallisieren sich zudem in den unterschiedlichsten Institutionalisierungskontexten aus und sind dort auch jenseits expliziter professioneller und organisatorischer pädagogischer Rahmungen und ihrer entsprechenden Handlungsrollen eingelagert (Kade und Seitter 2004:326).

In den von Kade und Seitter empirisch untersuchten Feldern (ein Unternehmen und ein Verein im Feld der Sozialarbeit) ist pädagogische Kommunikation nur ausnahmsweise in der Vollform als integrierter Zusammenhang von pädagogischen Absichten, von Vermitteln, Aneignen und Überprüfen von Wissen, zu beobachten. Stattdessen existiert das Pädagogische als eine netzwerkartige Textur. Die Verknüpfung der ereignishaften Elemente Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen ist entweder explizit in die fortlaufenden Kommunikationsroutinen koordinierter Arbeit verwoben oder in Verbindung mit Geselligkeit in hybride Arrangements implizit eingebunden. Die empirische Forschung zur Universalisierung des Pädagogischen beobachtet, unter welchen Bedingungen sich Professionalität dort entwickelt,

Theoretisches Konstrukt

wo sie nicht durch disziplinäre und professionelle Bezugssysteme legitimiert und stabilisiert wird.

Es ist gebunden an den jeweiligen individuellen Akteur, an seine arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen und an seine Berufsbiographie. Gerade diese ist ein wichtiger Ort seines Erwerbs, wenn es nicht in (Weiter-)Bildungsveranstaltungen, wie in einem Hochschulstudium oder einer Fortbildung, systematisch erworben wurde. Die Wissensqualität dieses Wissens ist nicht durch den Bezug auf die (Erziehungs-)Wissenschaft oder eine pädagogische Profession begründet (Kade und Seitter 2004:336).

Wie erwerben die individuellen Akteure ihr pädagogisches Wissen? Kade und Seitter beobachten in ihrer Studie, dass die Universalisierung pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens mit einer Tendenz zur (Universalisierung der) Selbstbeobachtung einhergeht. Selbstbeobachtung ist eine soziale Form, pädagogisches Wissen zu erzeugen – eine wesentliche Leistung, die die Akteure selbst erbringen.

Selbstbeobachtung ist diejenige soziale Form, in der sich Reflexivität als Bezug auf andere und anderes im Inneren des individuellen Wissens einprägt. Sie ist zugleich die Form, in der individuelle Akteure durch andere irritierbar werden. Solche Differenzenerfahrungen können die Reflexivität, die Revision, die Kritik, aber auch die Bestätigung individuellen Wissens steigern (Kade und Seitter 2007:231).

Die Praktik der Selbstbeobachtung hat vielfältige Formen und wird entweder individuell-intern bzw. sozial stimuliert oder medial provoziert, oder organisationsinduziert vollzogen. Die Kommunikationsroutinen der Arbeitswelt samt Selbstbeobachtungspraktik sowie Dokumentation und Weitergabe des erzeugten Wissens sind komplexen Lehr- und Lernarrangements vergleichbar (Kade und Seitter 2004:330).

Pädagogische Professionalität entwickelt sich in den untersuchten Feldern kontextabhängig. Übergreifend beobachten Kade und Seitter, dass sich die zunächst beiläufig stattfindende Selbstbeobachtung zunehmend institutionell verfestigt und differenziert und dass dies mit neuen Formen der Koordination der Arbeit durch die Organisation einhergeht. Das pädagogische Wissen ist in hohem Maße von der „kommunikativen Etablierung eines Selbstbeobachtungshabitus“ (ebd.:339) in den Organisationskontexten abhängig. Da sich die Akteure das durch Selbstbeobachtung erzeugte Wissen zunehmend unabhängig von disziplinären und/oder professionellen Bezügen aneignen, verkörpern sie auch den reflexiven, selbstorganisierten Lerner. Ihre Professionalität beweist oder bewährt sich nicht primär durch den Bezug auf pädagogisches (Vermittlungs)-Wissen des Lehrens (erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Fachwissen), sondern durch die Entwicklung eines Selbstbeobachtungshabitus’.

Die beiden Wissenschaftler sprechen deshalb von einer doppelten Professionalität Lebenslangen Lernens – nämlich der auf Lehre, d. h. pädagogisches Vermittlungswissen zentrierten Professionalität des Lehrens und der

auf Aneignungswissen zentrierten Professionalität des Lernens. Professionalität als reflektierte Relationierung von Wissen und Können kann sich folglich sowohl auf Lehre (Vermittlung) als auch auf Lernen (Aneignung) beziehen. Kades und Seitters Beobachtungen der Erzeugung pädagogischen Wissens im Modus der Selbstbeobachtung führen zu einer Beschreibung einer Art ‚Auto-Professionalisierung‘ von Handlungskontexten und den teilhabenden Akteuren: Es bildet sich eine doppelte, sich wechselseitig bedingende und verstärkende Professionalität Lebenslanges Lernens heraus, wenn Akteure und Akteurinnen ihre Aneignungsoperationen thematisieren, wenn Aneignung sich selbst zum Adressat pädagogischer Beobachtung macht und Aneignung die Schwierigkeiten und Fähigkeiten des Selbstlernens zum Bestandteil kontinuierlicher Reflexion werden und wenn dies sogar unter dem Gesichtspunkt eines möglichen späteren Lehrens beobachtet wird (Kade und Seitter 2005:340): „Die Rede von der Professionalität lebenslangen Lernens zielt auf diese Verbindung einer kontinuierlichen, beobachteten und reflektierten Aneignung und Weitergabe von Wissen“ (ebd.).

Mit der Diagnose der Universalisierung, der Entgrenzung und der Veralltäglichung des Pädagogischen fordern Kade und Seitter ein, dass Erziehungswissenschaft und Praxis wahrnehmungsfähig dafür werden, dass das Lernen Erwachsener im schulischen Modell „geschlossener Räume“ nicht wirklichkeitsgemäß erfasst wird (Kade und Seitter 2007:312) und es deshalb alternativer Beschreibungs- und Gestaltungsmodelle bedarf (ebd.:321). Die Autoren schlagen eine sozialtheoretische Perspektive vor: den systemtheoretisch fundierten Begriff der Kommunikation.

Jedes soziale Geschehen ist zwangsläufig Kommunikation, so die gesellschaftstheoretische Grundannahme dieser Studie [...]. Pädagogische Kommunikation ist insofern der Inbegriff all derjenigen Praxisformen, die im Mittelpunkt von – im weitesten Sinne – Erziehung und Bildung, damit des Erziehungssystems stehen.“ (Kade und Seitter 2007:13) „Er [der Begriff Kommunikation H.S.] erlaubt es, pädagogische Praktiken jenseits reduktionistischer Programmatiken in enger Verbindung mit von ihnen unterschiedenen sozialen Praktiken als immer erst herzustellende Realitäten, somit kontextbezogen zu beschreiben (Kade und Seitter 2007:322).

Die Perspektive einer Professionalität Lebenslangen Lernens orientiert sich damit umfassend an den Prozessen der Institutionalisierung des Erwachsenenlernens und an den institutionalisierten Praktiken, in denen das Lernen Erwachsener seine Ausdrucksgestalt findet. Wenn Professionalität auf einer Meta-Ebene im Medium pädagogischen Wissens bestimmt wird, so löst sich die Beschreibung des Arbeitsvermögens von institutionalisierten Sozialformen (Beruf, Organisation, Zivilgesellschaftliche Strukturen). In ihrer Studie kommen Kade und Seitter zu dem Ergebnis, dass das pädagogische Wissen individuell, lokal, situations- und organisationspezifisch eingesetzt wird (Kade und Seitter 2004:336). Bei der reflektierten Relationierung von Wissen

Theoretisches Konstrukt

und Können (universelle pädagogische Professionalität) handelt es sich nicht um isoliert vorkommenden Phänomene, denn das pädagogische Wissen hat eine kollektive Struktur: die Erzeugung pädagogischen Wissens im Modus der Selbstbeobachtung ist in soziale Praktiken und entsprechende Wissens- und Bedeutungsstrukturen eingebettet. So ist die soziale Praktik der Selbstbeobachtung universell und fundiert in unterschiedlichen Kontexten die Erzeugung pädagogischen Wissens entweder individuell- intern, sozial- stimuliert, medial provoziert oder organisationsinduziert.

An diese phänomenologische Beschreibung, wie pädagogisches Wissen vielfältig erzeugt und eingesetzt wird, schließt die kategoriale Bestimmung von Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens an, die darauf zielt, Professionalität nicht losgelöst auf einer Metaebene, sondern in gegenseitiger Abhängigkeit von den institutionalisierten Sozialformen Beruf und Organisation neu zu fassen. Sie löst das Problem der Inkommensurabilität zweierwertiger Relationen in einem reflexionslogischen triadischen Erkenntnismodell.⁴⁸ Wenn wir uns unserer Erkenntnistätigkeit vergewissern (Frage nach dem Wie des Erkennens), dann wird Reflexion in der Regel als eine subjektive Tätigkeit aufgefasst, eine spezifische Realitätskomponente (hier Arbeitsvermögen) in einer bestimmten dyadischen Relation zu denken und identitätslogisch zu konstruieren, beispielsweise

- Kontextur 1: Arbeitsvermögen – Subjekt
Beruf als institutionalisierte Form der Bereitstellung kollektiven Arbeitsvermögens wird zu einem in einer Berufsausbildung erworbenen, subjektiven, personengebundenen Arbeitsvermögen
- Kontextur 2: Arbeitsvermögen – Organisation
Betrieb als Teilung und Koordination von Arbeitskraft sowie Vernutzung und Entwicklung von Arbeitskraft zur Reproduktion des Betriebs
- Kontextur 3: Arbeitsvermögen – Institution
das *Pädagogische* als reflektierte Relationierung von Wissen und Können in einer pädagogischen Kommunikation

„Eine Kontextur ist [...] eine Realitätskomponente, gleichwohl wird sie durch ihre Grenze gegenüber anderen Kontexturen definiert“⁴⁹ (Ort

48 Die für die vorgetragenen Überlegungen relevante Referenztheorie findet sich in den Diskursen in Anschluss an die Arbeiten von Günther 1976 und insbesondere bei Ort 2007; sie wird auch für die Theorie der Erwachsenenbildung erschlossen (Schäffter 2001:225; Schäffter 1992: 12)

49 Die Grenzziehung der Kontexturen fragmentiert die lebensbiografisch erworbenen Kompetenzen: In der Kontextur „Subjektgebundenes Arbeitsvermögen: Beruf“ ist pädagogische Professionalität als ein individuelles subjektgebundenes Arbeitsvermögen definiert, das durch eine pädagogische Berufsausbildung gebildet wird. Professionalität wird als „gekonnter Beruf“ spezifiziert. Könnerschaft ohne Berufsausbildung ist demzufolge nicht Professionalität, sondern (Laien)Kompetenz. Aber auch die betriebliche

2007:100). Innerhalb einer Kontextur kann jeweils nur einer der beiden Werte thematisiert werden (hier Arbeitsvermögen) der andere ist inoperational und reflexiv auf den anderen bezogen (ebd.: 100).

Im Unterschied dazu geht das triadische reflexionslogische Modell von Reflexionsrelationen zwischen den drei Realitätsthematiken (Kontexturen) aus, die Mehrdeutigkeit erzeugen und dem erkennenden Subjekt abverlangen, Entscheidungen zu treffen, welche Konstituente einer Relation als Anfang (nämlich als Realitätskomponente) gesetzt wird und welche Konstituente als reflexive Relation zur Deutung hinzugezogen wird (Ort 2007:95ff im Rückgriff auf Günther 1976). Daraus entsteht die Polykontexturalität einer mehrdeutigen Realitätsthematik. Kontexturen können also in Relationen zueinander stehen. Dadurch kann im dreiwertigen System

eine neuartige Situation entstehen, in der ein Wert nicht nur einen anderen Wert reflektiert und somit eine Kontextur bildet, sondern darüber hinaus die Relation zweier anderer Werte als Kontextur insgesamt. Diese Reflexion einer Wertalternative ist die Rejektion (Ort 2007:100f).

Die Rejektion reflektiert keinen Wert, sondern Kontexturen. In anderen Worten: Im reflexionslogischen Modell wandelt sich der Erkenntnisgegenstand (z.B. Professionalität) von einer Realitätskomponente zu einer mehrdeutigen Realitätsthematik: Polykontexturalität bedeutet demnach uneingeschränkte Möglichkeit der Relationierung verschiedener Kontexturen auf vielfältige Weise vor jeglicher Bestimmung einzelner Relationen und Wertbesetzungen.

Wenn wir versuchen, Professionalität kategorial zu fassen, wird erkennbar, dass Professionalität als eine mehrdeutige Realitätsthematik zu interpretieren ist. Ihre Beschreibung im Modell der triangulären Struktur hat eine heuristische Funktion. So meint Kontextur/Kontextierung in Gotthard Günthers formaler Logik Relevanzbereiche, die nicht aufeinander zurückführbar sind: in diesem Zusammenhang ‚Beruf/Profession‘, ‚Betrieb‘/Organisation‘ und ‚Institution/Funktion‘. Dem reflexionslogischen Denken geht es allerdings nicht darum, eine Realitätskomponente in einer anderen Kontextur erneut identitätslogisch zu konstruieren. „Hierfür sorgt die neu eingeführte Reflexionsform der Rejektion, die keinen Wert reflektiert, sondern Kontexturen. Sie kann sich gar nicht mehr auf Werte beziehen“ (Ort 2007: 102). Da die Rejektionen keine bestimmten Realitätskomponenten reflektieren, kann Professionalität auf jeweils drei binär angelegte Kontextierungen zurückgeführt werden, für die das jeweils „ausgeschlossene Dritte“⁵⁰ den Rejektionswert im Sinne einer für das relationale Feld maßgeblichen Reflektionsinstanz bildet.

Konstitution des Arbeitsvermögens in Form informeller Kompetenzen wird nicht der Kontextur ‚Subjektgebundenes Arbeitsvermögen: Beruf‘ zugeschlagen.

50 Günthers reflexionslogische Logik zeigt die Limität der Gültigkeit der klassischen Logik auf. Er kritisiert, dass die zweiwertige Logik nur das „mit sich selbst identische Sein als Thema der Reflexion“ zulässt (Orth 2007: 29). Ausgeschlossen bleibt das tertium non

Theoretisches Konstrukt

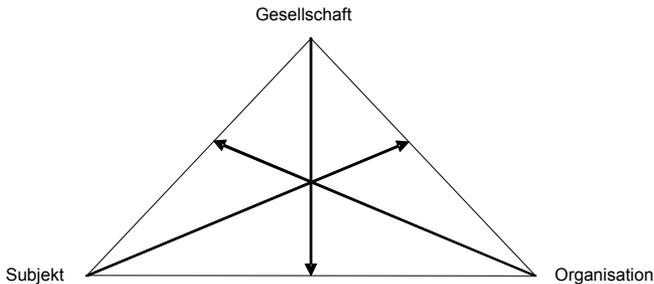


Abbildung II-2: Gegenstandskonstitution als Polykontexturalität und Relationierung binärer Kontexturen (eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund der skizzierten Heuristik einer triangulären Struktur kann ich den Prozess meiner theoriegenerierenden Suchbewegungen beschreiben, der drei binäre Konfigurationen berührt. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ formulierte die Gestaltungsaufgabe des Projekts „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ innerhalb der Kontextur ‚betriebsförmige Weiterbildungseinrichtung‘, und zwar als Mitarbeiterentwicklung (vgl. III 1). Im Prozess der Dekontextualisierung des praxisgebundenen Wissens habe ich auf der Basis stattgehabter Praxis und ihrer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung die binäre Kontextur ‚Beruf/Profession‘ kontingent (bestimmungsbedürftig) gesetzt, indem ich den Rejektionswert ‚Organisation‘ als Reflexionsinstanz zur Klärung der Kategorie ‚Sozialform des Arbeitsvermögens‘ ins Spiel gebracht habe.

Das Konstrukt der ‚organisationsgebundenen Professionalität‘ deutet Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität und wertet damit die betriebliche (Re-)Produktion des Arbeitsvermögens auf. Auch in der Berufsbildungsdiskussion wird das Leitkonzept der Beruflichkeit diskutiert und reformuliert, da erkennbar ist, dass die Sozialform des Berufs die im Zeitalter industrieller Produktion aufgebaute Strukturierungskraft eingeübt hat.

atur. Das tertium non datur ist eine Reflexion auf die infinite Iterierbarkeit der identitätslogischen Reflexion. „Das Dritte kann innerhalb einer zweiwertigen Logik nicht formal dargestellt werden und wird deshalb als ‚außerhalb‘ des Denkens“ ausgeschlossen, weil es weder der Realitätskomponente noch der Reflexion innerhalb der Kontextur zugeordnet werden kann (Orth 2007:106).

Beruflichkeit *auch* im Modus flexibler Formen der Kompetenzentwicklung zur Geltung zu bringen wäre die wohl konsequenteste Position, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen könnte, sofern sie am Prinzip der Beruflichkeit festhalten und dennoch vermeiden möchte, den Anschluss an die Modernisierungsanforderungen der Arbeitswelt zu verlieren (Kutscha 2008: 8; Hervorh. i. O.).

Die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit ermöglicht neue Denk- und Handlungsspielräume (Kutscha 2008:7). Während der Begriff ‚Beruf‘ ein gesellschaftlich legitimes Arbeitskraftmuster bezeichnet, wird unter ‚Beruflichkeit der Arbeit‘ das den empirischen Berufen zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens verstanden. Beruflichkeit impliziert kultivierte Arbeit, die entsprechend einen individuellen Bildungsprozess erfordert. Das Prinzip der Beruflichkeit der Arbeit kann auch im Modus flexibler Formen subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung gebracht werden (ebd.). Kutscha postuliert eine „Flexibilisierung unter dem Anspruch der Beruflichkeit“, denn das Prinzip der Beruflichkeit der Arbeit soll bei aller notwendigen Flexibilisierung weiterhin seine Bindekraft als Sinnstruktur für die Entwicklung und Aufrechterhaltung subjektiver Erwerbsbiografien entfalten (Kutscha 2008: 7). Das tradierte Berufskonzept implizierte eine gesellschaftliche Ordnung und Berufe als Garanten für den Erwerb und die Veräußerung eines kollektiven Arbeitsvermögens. Nur so konnte der Beruf als Besitzstand gedeutet werden (Harney 1998: 108). Vor diesem Hintergrund stellt die Individualisierung des Arbeitsvermögens eine enorme Verschiebung der Bedeutung des Begriffs und der Institution des Berufs dar. Der lebensgeschichtliche individuelle Kompetenzerwerb ist in wechselnde institutionalisierte bzw. organisationale Kontexte eingebettet – und wird auch als Institutionalisierung des individualisierten Arbeitsvermögens von Fachkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch sie selbst fassbar. In den Konzepten des Arbeitskraftunternehmers, der Freiberuflerin, der festen freien Mitarbeiterin, des Selbstmarketings, der Karriereplanung, des Portfolios oder des strategisch denkenden Mitspielers in der Organisation kommt diese Dimension – nämlich der Selbst-Institutionalisierung des eigenen Arbeitsvermögens – zum Ausdruck.

Wie zu sehen ist, führt die Reflexion einer Kontextur aus der Perspektive des Rejektionswerts dazu, dass vertraute Vokabulare und Annahmen reflektiert und neu bestimmt werden. Die Reflexion der Kontextur ‚Betrieb‘ im Rejektionswert der gesellschaftlichen Institution regt beispielsweise dazu an, das betriebswirtschaftliche Paradigma zu überschreiten und die Sozialität bzw. Kulturalität der Unternehmung bzw. der öffentlichen Einrichtung einzubeziehen (vgl. II 5). Wird das ‚Subjekt‘ als Reflexionsinstanz zur Klärung der strukturellen Kopplung zwischen Funktionssystem, Organisation und Leistungen der Organisation für Systeme der Umwelt einbezogen, so verändert sich auch die Beschreibung dieser Relation (vgl. II 3.2). Professionalität

Theoretisches Konstrukt

wird im Rückgriff auf Giddens' Theorie der Strukturierung als kompetentes Handeln wissender Subjekte aufgefasst, die auf ein ‚lokales‘ Set von Bedeutungsbeständen und Handlungsmitteln zurückgreifen und durch ihr Handeln die Struktur und die darin angeordneten Relationen erzeugen, die zugleich Medium ihres Handelns sind. Reflexive Akteure/Akteurinnen re-produzieren die reflexive Strukturierung eines organisationalen Feldes, das durch eine Institutionalform bestimmt wird (vgl. II 7).

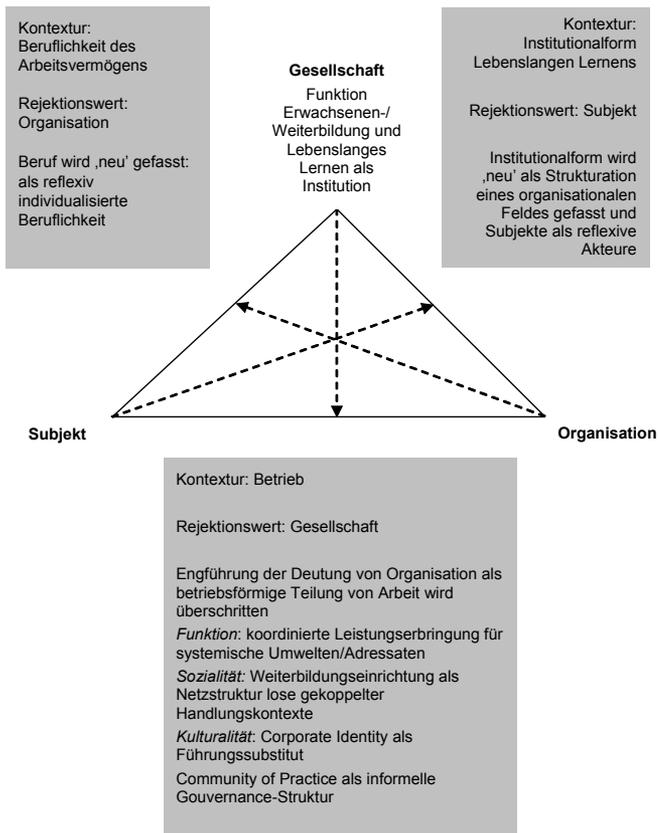


Abbildung II-3: Heuristik der relationalen Gegenstandskonstitution von Professionalität in einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität (eigene Darstellung)

Im Hinblick auf die Fallanalyse lässt sich an dieser Stelle schon sagen, dass bei der Rekonstruktion und Einzelanalyse empirisch nachweisbarer Formen der Professionalitätsentwicklung ebenfalls von einer triangulären, dreiwertigen Struktur ausgegangen werden kann. Im Zusammenspiel der triangulären Struktur von Professionalität lassen sich Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als integrierte Prozesse der Subjektbildung und Strukturbildung beschreiben und in ihrer Entwicklung bzw. in ihrer Veränderungsdynamik rekonstruieren (vgl. III 3).⁵¹

Das Konzept der „Professionalität Lebenslangen Lernens“ (Kade und Seitter 2005) öffnet sich zur Seite sozialer Praktiken der Selbstbeobachtung und des Selbstlernens. Es löst sich vom Prinzip der komplementären Klienten-Professionellen-Rollen und geht davon aus, dass pädagogische Rollen-segmente temporär und situativ von einem immer größeren Personenkreis übernommen werden (Kade und Seitter 2005:335). Die hier vorgestellte Perspektive organisationsgebundener Professionalität schlägt an dieser Stelle vor, die Erzeugung pädagogischen Wissens im Modus der Selbstbeobachtung als eine Variante bzw. als eine Steigerung zu verstehen, in der sich Professionalität als tätigkeitsintegrierte Form des Kompetenzerwerbs entwickelt. Unter den Vorzeichen des neuen Konzepts von Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung (Kutscha 2008:7) wird die von Kade und Seitter beobachtete Etablierung des Selbstbeobachtungshabitus' als eine allgemeine Form der Professionalitätsentwicklung anerkannt. Diese Form der Professionalitätsentwicklung ist immer schon genuiner Bestandteil des Berufskonzepts, das eine individuelle Professionalisierung der Pädagogen und Pädagoginnen voraussetzt (Nittel 2004). Im Konzept des reflexiven Praktikers hat Schön (1983) die Differenz zwischen dem systematischen, wissenschaftlich erzeugten Fachwissen und dem handlungsleitenden Expertenwissen neu ins Verhältnis gesetzt. Das eingesetzte Wissen der wissenschaftlich ausgebildeten Experten ist nicht disziplinar geordnet, sondern ein dynamisches Erfahrungswissen, da das in der Praxis gewonnene Erfahrungswissens

51 Um zu vermeiden, dass das Denken erneut in eine identitätslogische Perspektive driftet, soll eine andere denkbare Praxis kurz angezeigt werden, die ebenfalls als Zusammenspiel einer triangulären Struktur rekonstruiert werden könnte: Nehmen wir an, in einem Unternehmen kommt es zunehmend zu einer Entgrenzung der Personalentwicklung, und in einem Prozess der Bedeutungsbildung beginnen Führungskräfte, das Konzept der ‚Lernenden Organisation‘ auf ihre Führungsarbeit anzuwenden. Das Aufgabenverständnis personaler Führung erweitert sich ebenfalls, und Vorgesetzte bekommen es mit Fragen der Personalentwicklung zu tun. In der Rekonstruktion könnte der Fokus auf die Frage gerichtet werden, wie die pädagogischen Praktiken und die Erfahrungen der Führungskräfte rekursiv auf die subjektgebundene, reflexiv individualisierte Beruflichkeit des Arbeitsvermögens zurückwirken. Organisation kommt ins Spiel, wenn reflektiert wird, in welcher historisch und kontextuell situierten Phase des Organisationswandels die Institutionalform Lebenslangen Lernens transformiert. Die Kontextur ‚Betrieb‘ wird zu beobachten sein, um die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten zu erfassen.

Theoretisches Konstrukt

in jedem Problemlösungsprozess aktualisiert und neu geschaffen wird (vgl. II 2.2.2).

Da Kade und Seitter die Ablösung des pädagogischen Wissens von der pädagogischen Berufsrolle des Lehrers und die Konstitution pädagogischer Professionalität jenseits solcher prototypischer pädagogischer Organisationen (Schule, Volkshochschule, Berufsbildungswerke) konstatieren, die die Eindeutigkeit der pädagogischen Berufsrolle garantieren, kann an dieser Stelle der Einwand erhoben werden, dass die Perspektive der Universalisierung der Professionalität Lebenslangen Lernens und das hier favorisierte Konzept der Beruflichkeit *nicht* in Einklang zu bringen sind. Es ergibt sich daraus ein noch zu lösender Widerspruch in der Konstruktion der Beobachtungstheorie, denn die These von der Universalisierung Lebenslangen Lernens schließt ausdrücklich und zu Recht auch die individuelle Selbstadressierung des Lernens in alltagsweltlichen Kontexten ein. Damit ist gemeint, dass ich eine neue Arbeitsaufgabe nicht als Flexibilisierungszumutung, sondern als eine Lerngelegenheit interpretiere, oder dass ich eine Theateraufführung nicht nur unmittelbar als ästhetisch-künstlerisches Erlebnis wahrnehme, sondern als eine Gelegenheit, ‚etwas Neues‘ über das moderne Theater zu lernen. Statt nun das alltagsgebundene Lernen und die Selbstadressierung des Lernens als eine Entgrenzung des ursprünglich an eine Profession gebundenen pädagogischen Sonderwissens und der exklusiven Zuständigkeit des Professionellen für das Lernen zu deuten – kann man diese Seite der Universalisierung des Lebenslangen Lernens im Rückgriff auf Schäffters Theorie der Institutionalisierung auch als Konstitutionsbedingung für die Herausbildung des Funktionssystems Lebenslanges Lernen auffassen (Schäffter 2001a:225). Als Folge der reflexiven Modernisierung der Gesellschaft kann sogar zunehmend beobachtet werden, dass das Funktionssystem (bzw. die pädagogischen Kommunikationen des Funktionssystems) die Selbstadressierung eines Lernanlasses und die Selbstlernfähigkeit der Adressaten explizit voraussetzt und dieses zum Ausgangspunkt für die Angebotsentwicklung macht – z. B. für ein gemeinsames Bildungsangebot (gemeinsame Theaterbesuche mit anschließender Gesprächsrunde) oder für ein Coaching-Angebot, das auf die Förderung und Unterstützung der Selbstlernfähigkeit in angespannten Arbeitssituationen zielt.⁵² Vor diesem Hintergrund wird hier vorgeschlagen, den Beobachtungsstandpunkt zu verschieben und die Kontextur (nicht den Kontext) des Ler-

52 Der Funktionswandel der Weiterbildung ist, wie bereits in der Einleitung dargestellt, Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit und wird in dieser Arbeit als Professionalität für das selbstorganisierte Lernen thematisiert. Der Wechsel der Funktion der Weiterbildung von der Wissensvermittlung zur Funktion der Lernunterstützung findet nämlich im empirischen Praxisprojekt statt, wenn das IT-Zentrum ein Selbstlernzentrum-IT entwickelt und aufbaut (vgl. III). Kade und Seitter sprechen von der Generalisierung des Selbstbeobachtungshabitus, bei der der Lernerhabitus und der Vermittlungshabitus parallel ablaufen und sich wechselseitig verstärken (Kade und Seitter 2004:326).

nens bzw. der Wissensvermittlung zu beobachten statt der Konstruktion und Etablierung der pädagogischen Professionsrolle.

Schäffter unterscheidet zwischen den lebensweltlichen Relevanzen und der alltäglichen Kontextierung des Lernens in ihrer Differenz zur funktional strukturierten Kontextierung des Lernens. Er bestimmt den Begriff der Kontextierung im Rückgriff auf die von Gotthard Günther entwickelte formale Logik: Kontextierung bezieht sich auf einen paradigmatischen Strukturbruch zwischen den genannten Relevanzbereichen, die in ihrer Logik nicht aufeinander zurückführbar sind. Der Begriff des Kontexts meint hingegen den konkreten soziokulturellen Sinnhorizont, der anhand von Kontextmarkierungen beobachtbar ist (Schäffter 2001a:225). Auf der Basis von Kontextmarkierungen kann analytisch die Kontextur des Lernens bestimmt werden⁵³ – ob es sich um alltagsgebundenes Lernen ohne funktionale Strukturierung handelt oder um ein Lernen in einem funktional strukturierten Kontext. Wie Kade und Seitter beobachten, ist die funktional strukturierte Kontextierung pädagogischen Wissens bzw. des Lernens im Funktionssystem Lebenslanges Lernen nicht exklusiv an eine pädagogische Professionsrolle gebunden, sondern auch mit anderen Funktionsrollen (Vorgesetzte/-r, Qualitätsbeauftragte/-r, Mentor/-in, Netzwerkkoordinator/-in, Künstler/-in usw.) verknüpft. Hier wird die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit relevant. Diese Unterscheidung soll den Blick für die lebensbegleitende subjektive Konstruktion des Berufs öffnen und zugleich für den damit verbundenen Zwang, aber auch die damit verbundenen Freiheitsgrade zur Steigerung der Anschlussfähigkeit des individuell erworbenen Arbeitsvermögens und des Kontextwechsels.

Wird Beruflichkeit pädagogischer Arbeit im Modus flexibler subjektiver Kompetenzentwicklung gefasst, so kann von pädagogischer Professionalität die Rede sein, wenn pädagogische Kommunikation auf einer funktionalen Institutionalisierung fußt, d. h. die Akteure im Namen eines Dritten – beispielsweise im Namen des Erhalts von Beschäftigungsfähigkeit oder im Namen von Teamfähigkeit, im Namen der beruflichen Entwicklung im Unter-

53 So findet ein geselliges Gespräch mit einer Freundin am Wochenende im Garten, das ein berufliches Problem thematisiert, in der alltäglichen oder lebensweltlichen Kontextur statt. Die Praktik der Selbstbeobachtung ist hier Ausdruck der Universalisierung des Selbstbeobachtungshabitus' und der Veralltäglichung pädagogischen Wissens. Da es sich um ein privates, freundschaftliches Gespräch handelt, wechselt die Freundin nach einiger Zeit das Thema. Der Kommunikationskontext strukturiert die Thematisierung nicht funktional und sichert diesen Lernzusammenhang auch nicht strukturell. Hier liegt der Unterschied zu organisationalen Arrangements, die einen Selbstlernhabitus etablieren. Im Namen einer funktionalen Relevanz (z. B. der Lernenden Organisation, der Verbesserung der Teamfähigkeit, der Verbesserung der Arbeitsleistung, der beruflichen Entwicklung) wird pädagogische Kommunikation strukturiert, organisatorisch gesichert (z. B. als Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräch) und auf Dauer gestellt.

nehmen oder im Namen der Lernenden Organisation – einen Handlungskontext strukturieren bzw. Wissen oder einen Selbstbeobachtungshabitus adressieren und dies auch adressieren *können*, da die Akteure diese Erwartung im Namen des Dritten wechselseitig ratifizieren (vgl. II 6.3). Eine solcher überindividueller Sinn- und Bedeutungszusammenhang lässt darauf schließen, dass ein Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung in den Mikrostrukturen der Organisation stattgefunden hat. Hierin zeigt sich gerade das Organisatorische der pädagogischen Kommunikation, denn nach Weick ist der Prozess des Organisierens ein Prozess der Sinnstiftung (vgl. II 6.1).

Pädagogische Professionalität schließt die Fähigkeit ein, Kontexte funktional zu markieren, sodass situativ erkenntlich wird, ob es sich um eine pädagogische Kommunikation handelt oder nicht.⁵⁴ Wenngleich Professionalität nicht an eine pädagogische Professionsrolle gebunden ist, so konstituiert sie sich in funktional strukturierten pädagogischen Handlungskontexten. Dies unterscheidet pädagogische Professionalität von der pädagogischen Kompetenz, die Eltern in ihren Familien erwerben und einsetzen, denn Familie ist eine Institution, steht aber außerhalb der Funktionssysteme. Funktionale Diktatorisierung und Organisation der elterlichen Erziehungsarbeit würde die Institution der Familie gefährden. Und so führen Ratgeberliteratur und Selbstlernkompetenz auch nicht automatisch zur individuellen Professionalisierung in allen Lebensbereich, ohne diese zu gefährden (z. B. Sexualität, Liebe, Partnerschaft) – obgleich Professionalität in jedem Fall Selbstlernkompetenz voraussetzt.

Werden pädagogische Zusammenhänge auf Wiederholung oder Dauer gestellt, geht primäre Selbstorganisation über in eine verobjektivierende funktionale Selbst- oder Fremdadressierung des Lernens (Name, Funktion, Ziel der Gruppe) und in eine organisierende Tätigkeit, die Einzeltätigkeiten zu einem Prozess verknüpft (Beschreibung des Lernanlasses, Festlegungen

54 Hierzu gibt es sehr viel Fachliteratur, die Vorgesetzten die Unterscheidung zwischen Kritikgespräch, das arbeitsrechtliche Konsequenzen hat, und einem Entwicklungsgespräch vermittelt. Scheins Konzeption des Feedbacks erklärt die Voraussetzungen des lernförderlichen Feedbacks (Schein 2000): Wenn man in einer systemtheoretisch fundierten Beobachterperspektive pädagogische Kommunikation im Kontext von Organisationen beobachtet, wird relevant, diese Beobachterperspektive mit der systemtheoretischen Beschreibung der Organisation in Beziehung zu setzen – die davon ausgeht, dass Organisation als Kommunikation von Entscheidung beschrieben werden kann (II 4.3). Die Kommunikation von Entscheidung schließt auf einer Metaebene den Wechsel zwischen pädagogischer Kommunikation und Entscheidungskommunikation ein. Praktiken der Organisationsberatung und des organisationalen Lernens ermöglichen es, die Interpunktion von Entscheidung und pädagogischer Kommunikation zu verändern. Statt die Entscheidung in der Hierarchie zu treffen und anschließend in einer pädagogischen Kommunikation zu vermitteln, wird zunächst in der Heterarchie pädagogischer Kommunikation Wissen generiert, das damit die daran anschließende Entscheidung der Hierarchie informiert (vgl. Selbstbeschreibung des SOL-Projekts in Schicke 2004:30). Vgl. dazu auch Kapitel (II 5.5).

zu Ort, Zeiten, Zuständigkeiten, Einladung/Information, Ergebnissicherung, Produktion des Anschlusses oder Abschluss).

Aus dieser noch handlungstheoretisch beschreibbaren organisierenden Tätigkeit konstituiert sich mit zunehmender Dauer und Häufigkeit und wachsendem Umfang organisierender Einzeltätigkeiten die pädagogische Organisation, für die erneut kenntlich zu machen ist, aus welcher theoretischen Position sie beobachtet wird. Darum wird es in den anschließenden Kapiteln II 3–II 7 dieser Forschungsarbeit gehen. Ziel ist es nämlich, vertiefend zu verstehen, wie pädagogische Organisation im Sinne eines sozialen Mechanismus der Koordination (also nicht als Ort/Schule) und Erwachsenenbildung als Beruf/oder Teilfunktion eines subjektiven Konstrukts der Beruflichkeit sich wechselseitig konstituieren.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird deutlich werden, dass der handlungstheoretische Zugang bei der Forschung zu Kompetenzstrukturen nicht ausreichend ist und dass die Konstitution von Kompetenzen erst durch eine zusätzliche organisationstheoretische Perspektive zufriedenstellend geklärt werden kann (vgl. II 7). Und folglich spreche ich auch nicht von pädagogischer Professionalität *in* Organisationen (vgl. Helsper u. a. 2008), sondern von ‚organisationsgebundener Professionalität‘. Die reflexionslogische Konstruktion einer Realitätsthematik zielt jedoch nicht darauf, einen Erkenntnisgegenstand identitätslogisch zu konstruieren, sondern geht von einer prozessualen und nicht abschließbaren Mehrdeutigkeit der Realitätsthematik aus: ‚Organisationsgebundene Professionalität‘ ist eine erweiternde Perspektive auf die Sozialform des Arbeitsvermögens. Aus einer anderen Perspektive (‚Subjekt‘, ‚Institution/Funktion‘) können andere Relationierungen entschieden und neue Konfigurationen konturiert werden. ‚Organisationsgebundene Professionalität‘ ist ein theoretisches Konstrukt.

2 Von der professionstheoretischen zur kulturtheoretischen Sicht

Die kulturtheoretische Perspektive zur Deutung beruflicher Lernunterstützungspraxis wird in einer Zeit angeboten, da die gesellschaftliche Funktion des Erwachsenenlernens jenseits der „erziehungswissenschaftlich eindeutig professions- und organisationsbezogenen Markierung“ (Kade und Seitter 2002) aufgewertet wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann nicht abgeschätzt werden, welche Konsequenzen es haben wird, wenn Wissenschaft und Praxisfeld sich im Deutungshorizont von Lernkultur – d. h. der gesellschaftlichen Institutionalisierung sozialer Praktiken des Lernens und Leh-

rens – wechselseitig beobachten und interpretieren würden. Müsste Wissenschaft dann interdisziplinär organisiert sein? Welche Konsequenzen könnte es haben, wenn die normativen Kriterien des professionstheoretischen Konzepts – beispielsweise die Respektierung autonomer Lebenspraxis – nicht mehr in Anschlag genommen werden, um professionalisierte Praxis von nicht professionalisierter Praxis zu unterscheiden (Wagner 1998)? Würde damit eine für die Zivilisation wichtige Unterscheidungsfähigkeit verlorengehen? Oder stimmen wir zu, dass die professionstheoretische Auffassung nicht den realen Beruf, wie ihn Praktikerinnen und Praktiker interpretieren, sondern den überhöhten Beruf meinte? Die ethischen Implikationen der Berufsausübung werden im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft. Anspruch ist es vielmehr, den Sinn- und Bedeutungswandel des Professionalitätsverständnisses nachzuzeichnen und ihn damit zur Diskussion zu stellen.

2.1 Professionalität: Die professionstheoretische Perspektive

Die klassischen Professionstheorien haben aus Sicht von Oevermann die institutionellen Erscheinungsweisen von Professionen als besondere Berufe (vgl. II 1.1) behandelt, aber die Professionen nicht ausgehend vom typischen Handlungsproblem erklärt und begründet. „Es fehlte immer die Rekonstruktion der typischen Handlungslogik der Professionen in Reaktion auf das typische Handlungsproblem“ (Oevermann 2008:56). Oevermann greift auf die objektive Hermeneutik und ihre strukturelle Methodologie zurück, um die typische Handlungslogik der pädagogischen Profession zu rekonstruieren. Das typische Handlungsproblem ist die stellvertretende Bewältigung von Krisen. „Stellvertretend“ meint, dass die Krise einer Lebenspraxis nicht in der Lebenspraxis, sondern stellvertretend in einer professionalisierten Praxis bearbeitet wird. Für die stellvertretende Bearbeitung lebenspraktischer Krisen ist konstitutiv, dass spezialisierte Berufsrollen und entsprechende Komplementärrollen des Laien/der Klientin entstehen (Oevermann 1996:41f). Die stellvertretende Bearbeitung von lebensweltlichen Krisen folgt einer bestimmten Strukturlogik, welche von den Professionellen mittels ihrer Professionalität hervorgebracht wird.

Zur Strukturtypik professionalisierten Handelns zählt die besondere Aufgabe von Professionen: nämlich „die Bearbeitung der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Oevermann 2008:43). Dazu muss professionalisiertes Handeln eine besondere Vermittlungsleistung vollziehen, die lebensweltlich vorzufindende Situation des Klienten deuten und die Problemlösung (Technologie) in einer eigenen, nicht technokratischen Sinnperspektive repräsentieren (Stichweh 1992:43f). Für eine Profession ist in funktional differenzierten Gesellschaften nämlich bestimmend, dass sie die Fähigkeit entwickelt,

die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem Kern professioneller Wissensbestände her zu definieren und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen (Stichweh 1992:38).

Nach Oevermann vollzieht sich professionalisiertes Handeln zwar unter den „Bedingungen verwissenschaftlichter Rationalität“ (Oevermann 1996:80), doch bei der stellvertretenden Krisenbewältigung wird das Wissen interventionspraktisch und nicht technokratisch angewendet. „Man kann aber auch Wissen interventionspraktisch anwenden, indem man es gewissermaßen an die Einsicht eines Klienten appellierend, klärend, beratend, therapierend oder sonst wie umsetzt“ (Oevermann 2008:58). Oevermanns Konzept der stellvertretenden Krisenbewältigung wird in der Teildisziplin Erwachsenen- und Weiterbildung ausgedeutet. Für Schmitz, der Erwachsenenbildung als einen lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess konzipiert, soll die Vermittlung systematischen Wissens an die Ausdeutung der Lebenswelt durch die Teilnehmenden anschließen. Schmitz begreift Erwachsenenbildung als ein „Wirksamkeit transformierendes Gespräch“ (Schmitz 1989:75).

Ausgehend von einem in der phänomenologischen Tradition verstandenen Begriff der Lebenswelt wird Erwachsenenbildung – als ein spezifischer Typus pädagogischer Interaktion – theoretisch gefaßt als ein außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelter, aber auf diese intentional bezogener kommunikativer Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit. Handeln als ein Prozeß der Lebensbewältigung durch praktische Entscheidung, die intellektuell zu begründen sind, stellt sich aus dieser Sicht dar als ein fortlaufender Versuch der Herstellung unproblematischer Situationen durch Erkennen der Bedingungen des Handelns. In diesem ständigen Problematischerwerden der Welt ist Erwachsenenbildung eine mögliche Instanz der Herstellung materialer Rationalität und Verhaltenssicherheit. Sie ist neben Beratung und Therapie eine der professionell unterstützten Instanzen, die sich wesentlich des Gesprächs als einer dialogisch ermöglichten Form der deutenden Übersetzung zwischen innerer und äußerer Realität bedienen (Schmitz 1998: 48).

Das pädagogische Handeln vermittelt „fallverstehend zwischen der subjektiv verfügbaren Erfahrungswelt und der Phänomenologie der noch unbekannt, aber durch Lernen prinzipiell greifbaren Ausschnitte der äußeren Realität“ (Schmitz 1989: 75). Die Aufgabe der Erwachsenenpädagogin/des Weiterbildners ist es, im Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien den Teilnehmenden zur Selbstaufklärung ihres Alltagswissens zu verhelfen (ebd.:74). Im Unterschied dazu deutet Dewe Erwachsenenbildung als einen impliziten Bildungsprozess. Er unterscheidet zwischen kognitiv-expliziten und struktural-impliziten Wissen: Implizit bleibende (Wissens-)Strukturen kommen im Handeln zur Wirkung. In impliziten Bildungsprozessen geht es darum, den „strukturellen Kern“ für konkrete Situationen des Handelns zu „rekonstruieren“ und „auszubuchstabieren“. In impliziten Bildungsprozessen vollzieht sich der Erwerb „einer Kenntnis ‚kompetenten‘ Handelns“ (Dewe 1999:70).

Theoretisches Konstrukt

Es wird praktische Handlungsfähigkeit erworben. Doch der implizite Bildungsprozess soll nicht mit dem Konzept des „Learning by Doing“ verwechselt werden.

In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Fall eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird (ebd.:70).

Die Lernsituation und die in ihr möglichen Erkenntnisprozesse schließen an die Lebenspraxis der Teilnehmenden an. Es bedarf professioneller Formen zur Explikation der Sinn- und Bedeutungsstrukturen lebenspraktischen Handelns. Diese zielen darauf, den latenten Sinngehalt der sprachlichen Handlungen in der Lernsituation zu erschließen, d. h. den erfassten subjektiven Sinn in einer dialogischen Kommunikation so „verfügbar“ zu machen, dass ein „stellvertretendes“ Deutungsangebot des latenten Sinngehalts im Sinne höhersymbolischen Wissens die subjektive Sinnstruktur der Lernenden bewahrt. Lernende können ihrerseits diese Deutung erschließen, also ihr Wissen transformieren.

Das Konzept der ‚stellvertretenden Deutung‘ bezieht sich aus meinem Verständnis der Logik professionellen Handelns auf die Nahtstelle des hermeneutischen Fallverstehens in einer dialogischen Kommunikation. Am Begriff der stellvertretenden Deutung wurde kritisiert, dass er im Kontext des psychoanalytischen Übertragungsmodells verortet ist.⁵⁵ Der Begriff markiert eine Asymmetrie im Professionellen-Klienten-Verhältnis. Der Klient, die Klientin ist auf Deutungsangebote angewiesen, da ein bestimmter Zusammenhang nicht durchschaubar ist. Diese Perspektive ist im Begriff der ‚stellvertretenden Deutung‘ aufgenommen (Stichweh 1992:44). Stichweh präferiert dagegen den Begriff der Vermittlung. Aus seiner Sicht betont der Begriff ‚Vermittlung‘, dass der Professionelle eine intermediäre Position in Bezug auf die Repräsentation einer Sinnperspektive oder Sachthematik einnimmt, die er dem Klienten, der Klientin vermittelt. Der Professionelle vermittelt ein Verhältnis zu diesem gesellschaftlichen Wissensbestand.

Das professionstheoretische Professionalitätsverständnis ist mehr als eine sozialwissenschaftliche Rekonstruktion des Berufshandelns – es formuliert ein ethisches, wertorientiertes Handlungskonzept für Pädagogen. Professionalität soll technokratische Problemlösungen beruflichen Handelns unter Bedingungen verwissenschaftlichter Rationalität und rollenförmiger Interaktion abwenden. Das professionalisierte Handeln von Pädagoginnen ist grundsätzlich der Respektierung und Wiederherstellung autonomer Lebenspraxis der Teilnehmenden verpflichtet. Das Konstrukt ‚autonome Lebenspraxis‘ geht

55 Der Begriff der stellvertretenden Deutung, der von Schmitz und Dewe in den Diskurs zur erwachsenenpädagogischen Professionalität eingebracht wurde, blieb umstritten (Tietgens 1988; Peters 2004; Faulstich 2003).

von der Annahme aus, dass sich Subjekten strukturell ein optionaler Spielraum praktischer Handlungen eröffnet, dass aus diesen Möglichkeiten eine Auswahl getroffen werden muss und dass dazu nur zu einem Teil bewährte Routinen angewendet werden können, denn Lebenspraxis ist grundsätzlich zukunfts offen (Oevermann 1996:77). In besonderen Fällen ergeben sich eine offene Krisensituation, in der bewährte Entscheidungsregeln nicht mehr greifen, aber eine Entscheidung getroffen werden muss, auch wenn sie im Moment nicht begründbar, sondern ihre Begründung nur retrospektiv eingelöst werden kann.

Indem sich Lebenspraxis dieser Bewährungsdynamik stellt, überführt sie ihr strukturell grundsätzlich gegebenes Autonomiepotential und das damit formulierte Autonomieproblem in eine lebenspraktisch mehr oder weniger gut gelungene bzw. manifest realisierte faktische Autonomie (ebd.:78).

Gesellschaftliche Vorsorge reagiert auf das Problem, dass in modernen Gesellschaften eine autonome Lebenspraxis ungewiss ist, und institutionalisiert eine „prophylaktische“ Vorsorge in Form von Schulbildung und Berufsbildung. Gesellschaftliche Vorsorge reagiert auch dann, wenn eine autonome Lebenspraxis faktisch manifest nicht realisiert werden kann. Unter diesen beiden Gesichtspunkten konstituiert sich das professionalisierte Handeln, denn für den Fall der Beschädigung leiblicher und psychosozialer Integrität hält professionalisierte Praxis eine „Krisenlösung“ bereit. Professionalisierte Praxis hat die Funktion, die selbstverständliche Geltung von Normalitätswürfen der Praxis wiederherzustellen (bzw. in der Schulbildung prophylaktisch zu ermöglichen).

Die besondere Strukturlogik professionalisierten Handelns wurzelt darin, dass sich im Prozess zunehmender Rationalisierung von Lebenspraxis eine Wissensbearbeitung und Wissensverwaltung spezialisiert und ausdifferenziert, die Krisenkonstellationen rekonstruiert und Krisenlösungen methodisch kontrolliert generiert. Solche kollektiven Innovationen ermöglichen eine gesteigerte erfahrungswissenschaftlich fundierte pädagogische Praxis zur Wiederherstellung autonomer Lebenspraxis (Oevermann 1996:92). Es entwickelt sich damit auch eine von der „Praxis-Verantwortung entfernende“ und sich „geistig-intellektuell verselbständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen und von normativen deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis“ (Oevermann 1996:84), die idealtypisch an einer erkenntniskritischen Überprüfung von Geltungsansprüchen orientiert sei. Der idealtypische Habitus professionalisierter Praxis zeige sich deshalb auch darin, sich kritisch zu den tatsächlichen Verhältnissen der jeweiligen konkreten Praxis ins Verhältnis zu setzen und praxisüberschreitende konkurrierende Gesichtspunkte gedankenexperimentell in Beziehung zu setzen (ebd.:87). Professionalisierte Handlungspraxis unterstellt grundsätzlich, dass die erfahrungswissenschaftlich erzeugten Erkenntnisse zu Krisenkonstellationen und Krisenlösungen

Theoretisches Konstrukt

nicht die Funktion der autonomen Lebenspraxis übernehmen können. Der Entscheidungs- bzw. Handlungszwang und auch das Risiko der Handlung liegen in der Lebenspraxis selbst. Folglich ist die Vermittlung des theoretischen Wissens zu Krisenkonstellationen und zu Problemlösungsmustern nur als eine praktische Operation denkbar (ebd.:79). Klientenbezogene Praxisformen sind der gesellschaftlich-lebenspraktische Ort, in der die Vermittlung von Theorie und Praxis als praktische Operation vollzogen wird. Darin wurzelt die besondere Dialektik professionalisierten Handelns.

Diese Dialektik ist zugleich die Basis der Professionalisierungstheorie, weil professionalisiertes Handeln wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis und in der Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie im Namen von Wissenschaft der Art besteht, dass dabei die Autonomie durch eine bevormundende Wissenschaftspraxis nicht auf der anderen Seite Schaden leidet. Damit haben wir eine erste Bestimmung professionalisierten Handelns zur Hand. Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität⁵⁶, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis (Oevermann 1996:80).

Deutlich wird, dass das Konstrukt der professionalisierten Praxis ein herausforderndes, spannungsreiches Ideal, eine Maxime für die Angehörigen pädagogischer Berufe formuliert. Anhand von drei Grundmustern soll dies weiter dargelegt werden.

2.1.1 Gesteigerter Begründungszwang und gesteigerter Entscheidungszwang

Klientenbezogene Praxisformen sind ihrerseits gesellschaftlich-lebenspraktische Orte: Es müssen ständig praktische Entscheidungen getroffen werden. Es gibt aber wesentliche Unterschiede zur Lebenspraxis des Alltags: In einer professionalisierten Praxis ist der Entscheidungszwang „gesteigert“. Es müssen Entscheidungen stellvertretend für eine beschädigte Lebenspraxis, die sich der Behandlung anvertraut, übernommen werden. Gleichzeitig ist der Begründungszwang gesteigert, da diese stellvertretende Deutung des existenziellen Problems eines Klienten in einer professionalisierten Praxis nur in

56 Die wissentheoretischen Annahmen, die Oevermann 1996 vertrat, präziserte er in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2008. Er argumentiert, dass die Professionalisierungstheorie implizit auch eine Wissenstheorie sei. Professionen wenden Wissen interventionspraktisch und nicht ingenieurial an. Die interventionspraktische Wissensanwendung setzt aber standardisiertes, wissenschaftlich bewährtes und methodisiertes Wissen voraus (Oevermann 2008:58). Wissen ist hierbei kein subjektiv zuschreibbarer mentaler Zustand (ebd.:59). Wissen wird stattdessen im Rückgriff auf die Sprechakttheorie als Ensemble propositionaler Gehalte aufgefasst, die in Sprechakte des Behauptens eingebettet sind. Die standardisierten Gehalte des Wissens beruhen auf Routine (Oevermann 2008:61).

dem Maße möglich ist, in dem sich die Entscheidung auf eine „methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen kann“ (Oevermann 1996:24). Im Sinne einer Risikoabwägung handelt es sich um begründete Entscheidungen. Die technokratische Anwendung standardisierter Rezepte und feststehender Programme unterläuft das Ideal einer „lebendigen zukunfts offenen Beziehung in einem Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen“ (ebd.:122). Handlungskonstellationen sind nicht vollständig transparent.

Es sind also rationale Entscheidungen zu treffen, auch wenn eine wissenschaftliche Grundlage dieser Entscheidung nicht oder nicht vollständig zur Verfügung steht. Luhmann und Schorr (1982) haben hierfür den Begriff des ‚Technologiedefizits‘ von Erziehung und Pädagogik gewählt. Grundlegende Wirkungsunsicherheit, aber auch die Begrenzung des Möglichkeitsraums eines pädagogischen Arrangements in Bezug auf Ressourcen, Zeit und Lerngegenstand in Anbetracht von Wirkungsabsichten und Kontextbedingungen erzeugen Widersprüche und Paradoxien. Nittel hebt hervor, dass eine professionalisierte Praxis in diesem Sinne ein „Handeln ohne Netz und Boden“ sei, das ohne eine sicherheitstiftende externe Autorität auskommen muss (Nittel 2000:81).

2.1.2 Wissenschaftlich-deduktives und hermeneutisch-fallbezogenes Wissen

Zu einer professionalisierten Praxis gehört, das praktische Handeln in theoretische Modelle einordnen und als Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Theorien begründen zu können. Dieses Wissen dient der Erklärung pädagogischer Praxis. Das Wissen alleine ‚reicht‘ jedoch nicht, um Lernende in ihrer Lerntätigkeit zu unterstützen. Hinzukommen muss das hermeneutische Erschließen der konkreten „Fallstruktur“ und ihrer lebenspraktischen Einbettung. Das Erklären und das Fallverstehen sind nach Oevermann zwei „polar zueinander stehende kognitive und methodische Operationen“ (1996:126). Das Erklären erfordert eine „distanzierende analytische Herauslösung und Identifikation einzelner Kausalbeziehungen“. Erklären ist immer eine „Subsumtion des Falls“ unter ein „explanatives Wissen“, während das hermeneutische Fallverstehen den konkreten Fall in seiner Gestalt intuitiv erschließt (ebd.:126).

Die professionelle Arbeit steht in einem Spannungsdreieck der Handlungstypen Diagnose, Schlussfolgerung (Inferenz) und Anwendung (Klatetzki 2005:263 und Rabe-Kleberg 1996:295, jeweils im Rückgriff auf Abbott 1988).

Theoretisches Konstrukt

Abbott bezeichnet die Inferenz, das kognitive Schlussfolgern, als die eigentliche „reine“ professionelle Tätigkeit, weil streng genommen Diagnose und Behandlung vermittelnde Tätigkeiten sind: Durch die Diagnose werden Informationen in das professionelle Wissenssystem aufgenommen und durch die Behandlung werden Informationen aus dem Wissenssystem nach außen weitergegeben und übertragen. Inferenz ist demgegenüber eine gänzlich interne professionelle Angelegenheit: Die kognitive Schlussfolgerung benutzt die durch Diagnose verfügbar gemachten Informationen und leitet aus ihnen Behandlungsmöglichkeiten ab (Klatetzki 2005:263f).

Das kognitive Schlussfolgern der Pädagogin, des Pädagogen gilt als die eigentliche professionelle Leistung. Hier werden Fallinformation und professionelles Wissenssystem kognitiv ins Verhältnis gesetzt. Professionalisierte Praxis ist nicht standardisierbar, denn jede Diagnose ist „eine Rekonstruktion der Einzigartigkeit der historischen Konkretheit des Bildungsprozesses einer Lebenspraxis“ (Oevermann 2008:62).

Was ist nun der hermeneutisch zu erschließende konkrete Fall in der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. im Kontext Lebenslangen Lernens? Zwei Sichtweisen stehen für die Vielfalt einer ausdifferenzierten Weiterbildung: Nach Koring ist der konkrete Fall die kognitive, soziale, emotionale und existenzielle Lernproblematik der Teilnehmenden in ihren Aneignungsprozessen. Sie muss vom Pädagogen gedeutet werden, um Angebote zur selbsttätigen Bearbeitung der Probleme zu machen (Koring 1992:187) Worauf zielen diese hermeneutischen Aktivitäten des Pädagogen in der Weiterbildung? Nach Koring soll sich das mäeutische Vorgehen nicht auf den zu vermittelnden Stoff beziehen, sondern auf die Selbsttätigkeit der Lernenden. „Selbsttätigkeit entsteht immer, wenn sich die Lernenden zu einer Situation und einem Thema verhalten. Sie produzieren im Aneignungsprozess individuelle Lesarten von Situationen und Themen“ (Koring:188). Dieser subjektive Sinn soll zum Ausdruck kommen können. Lernende sollen mit ihrem latenten subjektiven Sinn in Kontakt gebracht werden, damit sie selbst daran arbeiten können. Mäeutische Pädagogik unterstützt die „lernfördernde Sinn-Produktivität“ der Teilnehmenden (ebd.). Schmitz (1989) und Dewe (1999) konzipieren – wie bereits oben dargestellt wurde – Erwachsenenbildung als einen lebenspraktischen Erkenntnisprozess und richten den Blick auf das Alltagswissen, das durch pädagogische Praktiken der Explizierung impliziter Wissensstrukturen (Dewe 1999) und durch höhersymbolische objektive Deutungsangebote gesellschaftlicher Wissensbestände in einem dialogischen Gespräch transformiert werden soll (Schmitz 1989).

Das hier dargelegte Grundmuster widersprüchlicher Formen der Wissensverwendung ist deshalb eine Frage gelingender Professionalität, weil in der Bearbeitung pädagogischer Fallstrukturen hermeneutische und wissenschaftliche Kompetenz zum Tragen kommen soll. Die Maxime zu verwirklichender Professionalität fordert, dass Theorieverstehen und Fallverstehen gleichzeitig stattfinden und dass beide Sphären ineinander integriert werden.

Die Perspektive einer mäeutischen Pädagogik macht deutlich, dass eine professionalisierte Praxis keine wissenschaftlichen Wissensbestände anwendet, sondern der Ort ist, an dem das wissenschaftliche Wissen ‚nur‘ auf die Lösung der Probleme konkreter Lebenspraxis bezogen werden kann. Professionalität zeigt sich darin, die Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Nutzung divergierender Rationalitätsmuster zu betrachten. Erst eine gelungene reflexive Relationierung beider Wissensformen verhindert, dass die Arbeit am Fall unter einer diffus-partikularen oder unter einer wissenschaftlich-technokratischen Perspektive vereinseitigt wird (Koring 1992:190).

2.1.3 Funktional spezifische und funktional diffuse Anteile der professionellen Rolle

Professionalisiertes Handeln ist eine Beziehungspraxis. Als Typus berufsförmig ausgeübter Rollenbeziehung wird sie als Arbeitsbündnis bezeichnet (Oevermann 1996:125). Hier kommt ein weiterer Kern soziologischer Theoriebildung zum Tragen. Er bezieht sich auf die Frage der Sozialbeziehungen zwischen Professionellen und Klienten, Klientinnen. Das therapeutische Handeln ist Modell für eine idealtypische Struktur des Arbeitsbündnisses: Es ist eine widersprüchliche Einheit funktional spezifischer und funktional diffuser Anteile. Der Unterschied liegt darin, dass in sozial diffusen Beziehungen (z. B. zwischen Partnern in einer Partnerschaft) alles thematisierbar ist und der Ausschluss eines Themas begründet werden muss. In rollenförmigen Sozialbeziehungen sind aufeinander bezogene Rollendefinitionen normativ durchgesetzt, die alle denkbaren Themen auf zugelassene Themen begrenzen. Hier ist im Unterschied zu diffusen Sozialbeziehungen der Einschluss eines Themas begründungsbedürftig, weil es nicht Teil des normativen Verständnisses ist. Spezifisch zuständig sind Pädagogen, Pädagoginnen in einem Arbeitsbündnis ‚nur‘ für alle Aspekte des Lernens bzw. der Weiterbildung. Doch die professionelle Unterstützung des Erwachsenenlernens in einer lebenspraktischen, existenziellen Dimension erfordert es, dass die ganze Person zum Ausdruck kommen kann und dass die Beziehung ausreichend diffus ist, damit die eigentliche funktionale Kernaufgabe bearbeitet werden kann (Nittel 2000:83). Die Ausübung der fachlichen Expertise erfordert nämlich eine „gelingende Vertrauenskommunikation“ (Wenzel 2005:63).

Eine zentrale Bedingung professionalisierter Praxis ist deshalb das Arbeitsbündnis. Damit überhaupt ein Arbeitsbündnis zustande kommen kann, müssen sich die Teilnehmenden selbst für eine Teilnahme entscheiden. Ihre Entscheidung gewährleistet ihre Autonomie, und so obliegt es auch ihrer Autonomie, das Arbeitsbündnis fortzusetzen. Professionelle müssen ein Beziehungsangebot für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit machen und sich

Theoretisches Konstrukt

folglich ebenfalls als ganze Person einbringen. Professionell Handelnde sichern durch Grenzziehung, dass das Arbeitsbündnis nicht in eine gänzlich diffuse Sozialbeziehung übergeht.⁵⁷ Sie agieren ihrerseits eigene diffuse Anteile nicht aus. Grundsätzlich ist aber die spannungsreiche Balance zwischen funktionalen und sozial diffusen Anteilen des Arbeitsbündnisses nicht auflösbar.

Die professionstheoretische Perspektive beansprucht, die Binnenstruktur und Logik professionellen Handelns aufzuklären (Dewe 1999:100). Professionalität kommt nach Nittel (2000:84) zum Ausdruck, wenn die widersprüchlichen Konstellationen in Rechnung gestellt werden und wenn professionell Handelnde sich darin reflexiv vergewissern, sie aushalten und balancieren. Professionalität ist aber auch eine Qualität des Handelns.

Professionalität wird als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt, wobei unter ‚gelingen‘ nicht mehr oder nicht weniger verstanden wird als die Vermeidung von Vereinseitigungen (ebd.).

Nittels Argumentation schließt an das Konzept professionalisierter Praxis an und läuft darauf hinaus, unter Professionalität einen bestimmten Handlungsmodus und eine (selbst)reflexive Haltung zu verstehen. Nittel bezeichnet seine Position als „differenztheoretisches Verständnis von Professionalität“ (Nittel 2000:80), weil im Konzept einer professionalisierten Praxis Professionalität als „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ ausgewiesen ist (ebd.). Aus Sicht von Peters (2004) löst sich dieses Begriffsverständnis vom Kern dessen, was es beschreiben sollte, nämlich das berufliche Handeln von Erwachsenenpädagogen und -pädagoginnen.

Professionalität ist in dieser [in Nittels, H. S.] Beschreibung tatsächlich nicht mehr als ein implikationsreicher „Topos“ und nicht näher definierte Maxime des professionellen Handelns, mitunter auch ein Titel für die nahezu mythisch überhöhte „Widersprüchlichkeit“ professionellen Handelns (Peters 2004:123).

Peters (2004) bezieht den Begriff ‚Professionalität‘ auf die spezifische Berufsaufgabe von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen und deren Handeln.

2.1.4 Erwachsenenbildungs-Professionalität

Der Begriff ‚Erwachsenenbildungs-Professionalität‘ wurde von Peters (2004) gewählt und theoretisch bestimmt. Ausgehend vom Referenzrahmen der soziologischen Professionstheorie für die Selbstbeschreibung des Berufs Er-

57 In der Erwachsenen- und Weiterbildung wurde unter diesem Gesichtspunkt das Phänomen des geselligen Klientelismus diskutiert.

wachsenenbildung, definiert Peters Professionalität als kompetentes didaktisches Handeln:

Erwachsenenbildungs-Professionalität erweist sich als kompetentes didaktisches Handeln, das auf das Lernen und die Bildung von Personen und auf Bildung als gesellschaftlichem Wert bezogen ist, das die daran geknüpften individuellen und gesellschaftlichen Interessen personen- und sachgerecht in Beziehung zu setzen vermag und das die jeweiligen Lern- und Bildungsinhalte sowohl nach Maßgabe ihrer (wissenschaftlichen) Wahrheit und Richtigkeit als auch nach Maßgabe ihrer interessensspezifischen partikularen Relevanz und Nützlichkeit angemessen berücksichtigt (Peters 2004:125f).

In einer handlungsanalytischen Betrachtung hat Erwachsenenbildungs-Handeln folgende Merkmalsdimensionen und Qualitäten (Zusammenfassung der Darstellung von Peters 2004:100–113):

- *Handlungsaufgabe*: Leistung eines professionellen Beitrags zur Bildung Erwachsener und damit zugleich zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung
- *Handlungsreferenzen*: der/die gebildete Erwachsene, die gebildete (Welt-)Gesellschaft – (gesellschaftlicher Zentralwert Bildung)
- *Handlungsart*: didaktisches Handeln zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener in Kooperation mit lernbereiten und lernfähigen Erwachsenen
- *Handlungsfiguren*: Ermitteln von individuellen und gesellschaftlichen Lerninteressen; Diagnose von Lernfähigkeit; didaktische Planung von Lernprozessen; Lernveranstaltungen und Lernprogramme; indirekte und direkte Ermöglichung des Lernens Erwachsener durch die Herstellung didaktischen Materials, räumlich-zeitlicher Lernarrangements, Beraten, Begleiten, Moderieren, Lehren, Anleiten, Unterweisen, didaktische Beobachtung, Auswertung und Reflektion didaktischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, Beurteilung des didaktischen Handelns und des Lernhandelns
- *Handlungstypus*: didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie von relevantem wissenschaftlichem und beruflichem Wissen und Können der/des Handelnden
- *Handlungsstruktur*: differenzierte Rollen von didaktisch handelnden Erwachsenenbildnern/-bildnerinnen und lernbereiten und lernfähigen Erwachsenen; Asymmetrie des didaktischen Verhältnisses von Erwachsenenbildnerinnen und Lernenden; Repräsentanz der strukturellen Handlungselemente: professionell arbeitende/-r Erwachsenenbildner/-in, lernbereite und lernende Erwachsene, Lern- und Bildungsinhalt, gesellschaftliches Interesse am Lernen und an der Bildung Erwachsener
- *Handlungsmerkmale*: auf das Lernen und die Bildung Erwachsener bezogen; hoher Stellenwert direkter, didaktisch geprägter Interaktion zwi-

Theoretisches Konstrukt

schen Erwachsenenbildnern und lernbereiten Erwachsenen; begrenzte Planbarkeit und Technologisierbarkeit des interaktiven didaktischen Handelns; begrenzte Kontrollierbarkeit des Handlungserfolges; Erfolgsunsicherheit des auf Mitwirkung der Lernenden angewiesenen didaktischen Handelns

- *Handlungsqualität (Professionalität)*: gelingende didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung Erwachsener; gelingende didaktische Relationierung wissenschaftlichen und beruflichen Wissens und Könnens im didaktischen Erwachsenenbildungshandeln
- *Handlungserfolg*: gelingende Lern- und Bildungsprozesse als Ergebnis der Leistung eines professionellen didaktischen Beitrags zur Bildung Erwachsener (neben deren eigener Lern- und Bildungsleistung)

Erwachsenenbildner und -bildnerinnen leisten einen spezifischen Beitrag zur Bildung Erwachsener. Nach Peters entsteht eine professionelle Handlungsqualität – die die Autorin als Erwachsenenbildungs-Professionalität bezeichnet –, wenn es dem/der Professionellen gelingt, die individuellen und gesellschaftlichen Bildungsinteressen sinnvoll zu verknüpfen sowie dabei partielles und allgemeines, wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich deren Rationalitäten so in Relation zu bringen, dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich wird (2004:125).

„Professionsspezifisches berufliches Handeln“ wird durch die Aufgabenorientierung, professionell eingesetztes Wissen und Können und den Handlungsethos der Erwachsenenbildner und -bildnerinnen wirksam (Peters 2004:125). Erwachsenenbildungs-Professionalität zeigt sich als gelingende didaktische Relationierungs-Leistung und als kompetentes didaktisches Handeln.

Indem Erwachsenenbildner/innen in ihrem didaktischen Handeln sowohl wissenschaftliches Wissen und Können in seiner Universalität und spezifischen Rationalität und alltägliches sowie berufliches Wissen und Können in seiner Partikularität und ebenfalls spezifischen Rationalität einsetzen, sorgen sie nicht nur für die Wahrheit, Richtigkeit und Vollständigkeit, sondern zugleich für die interessensbezogene Relevanz und Nützlichkeit der Lern- und Bildungsinhalte und tragen so neben individuellen und gesellschaftlichen Belangen ihrer jeweiligen Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber Rechnung, die an der Vermittlung von Wissen und Können ein Interesse haben, auf dem die Partikularität und Rationalität des beruflichen Wissens und Könnens von Erwachsenenbildner/inne/n in erster Linie beruht (ebd.).

Erwachsenenbildungs-Professionalität ist ein theoretisches Konstrukt. Handlungstheoretisch betrachtet nimmt dieses Konstrukt viele Schichten professionalisierten Handelns auf. Es beruht auf der Grundannahme, dass professionell Handelnde in reflexiven Kognitionsprozessen die strukturelle Komplexität ihrer Handlungssituationen und ihrer differenten Rationalitäten in Beziehung setzen und durch diese Relationierung Lernen und Bildung Erwachsener ermöglichen⁵⁸.



Abbildung II-4: Erwachsenenbildungs-Professionalität (Peters 2004:126)

58 Die Grafik aus Peters (2004, S. 126) wurde freundlicherweise von W. Bertelsmann zur Verfügung gestellt.

Theoretisches Konstrukt

Empirisch konnte Peters in den Beschreibungen der Interviewten kaum Hinweise auf diese Handlungsqualität finden (ebd.:223). Gegenstand ihrer Interviews mit Praktikern und Praktikerinnen in der Erwachsenen-Weiterbildung, die ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-Weiterbildung abgeschlossen hatten, war u. a. die Beschreibung des für die jeweiligen beruflichen Tätigkeiten eingesetzten Wissens und Könnens. Peters kommt in der Auswertung der Interviews zu dem Ergebnis, dass es in den Beschreibungen der Interviewten kaum Hinweise auf die zentrale Fähigkeit der Relationierung gibt. Das Ergebnis ist ernüchternd:

In den Beschreibungen der Interview-Partner/innen gibt es kaum Hinweise auf die professionstheoretisch als zentral geltende Fähigkeit, wissenschaftlich-universelles und beruflich-partikulares Wissen und Können im Handeln im Hinblick auf das Handlungsziel (hier: Bildung Erwachsener) gekonnt in Beziehung zu setzen und dabei sowohl die beteiligten individuellen Interessen als auch die bestehenden gesellschaftlichen Interessen zu relationieren, um so eine spezifische Handlungsqualität hervorzubringen (Peters 2004:223).

Anscheinend ist diese Praktik des Relationierens gar nicht oder wenig institutionalisiert, denn sie kommt in den Selbstbeschreibungen der Berufspraktiker nicht vor. Die empirische Studie von Peters ist für die Beschreibung des professionellen Handelns erkenntnisreich. Aus Sicht der interpretativen Sozialforschung (Straub 1999:112) bzw. der Handlungshermeneutik (Buck 1981) sind Handlungen vielschichtige symbolische Konstrukte (Straub 1999:112). Im Vollzug pädagogischer Handlungen kommt ein impliziter Sinn zum Ausdruck und ist für die Handlung konstitutiv, der über die vordergründigen, kurzfristigen und offenkundigen Intentionen und Ziele der Handelnden hinausweist. Retrospektiv wird dieser Sinn explizierbar und ausdrücklich. Indem wir das eigene Verhalten oder das Verhalten der anderen als sinnhaft interpretieren, geben wir ihm eine symbolische Bedeutung. Die Berufsangehörigen deuten offensichtlich ihre Handlungen bzw. ihre Praxis nicht nach den professionstheoretischen Schemata. Dies lässt den Schluss zu, dass der professionstheoretisch begründete Interpretationsrahmen professionellen Handelns zu einer theoriegeleiteten Überdetermination des Handelns führt, die nicht wirklichkeitsgemäß ist. Deshalb ist aber das Handeln der Praktikerinnen und Praktiker nicht strukturlos. Da es strukturloses Handeln nicht geben kann, stellt sich die Frage, welche Strukturen für den Ausdruck professionellen Handelns konstitutiv sind. Dieser Frage wird im Kapitel zur metatheoretischen Reflexion der Modellierung pädagogischen Handelns aufgegriffen und geklärt (II 2.3) und im Kapitel zur kulturtheoretischen Beschreibung von Professionalität (II 2.4) entfaltet. Zuvor wird die professionstheoretisch begründete Modellierung pädagogischen Handelns aus wissenschaftstheoretischer Sicht hinterfragt.

2.2 Professionalität: Die wissentheoretische Perspektive

Darstellung und Diskussion des Begriffs ‚Professionalität‘ haben bereits einen Eindruck davon vermittelt, dass ‚Wissen‘ eine konstitutive Komponente des Begriffs ‚Professionalität‘ ist. Professionalitätskonzepte entwerfen relationale Anordnungen von Wissensformen. Welches Wissen brauchen Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen? Auf diese Frage gibt Tietgens eine Antwort: Sie brauchen „deutendes Deutungswissen“ (Tietgens 1988:41). Wissenschaft stellt Berufspraktikern Deutungswissen zur Verfügung.

Wenn nur Gemessenes oder doch exakt Definiertes als Wissen gilt, dann bleibt in der Tat für die Erwachsenenbildung kaum Relevantes übrig. Ein solches Wissen entspricht aber auch nicht der Eigenart ihres Bearbeitungsfeldes. Es ist seiner Natur nach auf *heuristisch erschlossenes, hermeneutisch verarbeitetes Wissen* angewiesen (ebd.:40f; Hervorh. H. S.).

Den Realitätsbezug des Theoretischen reflektieren die Praktikerinnen situationsbezogen: Sie deuten das wissenschaftliche Wissen.

Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren (1988:37).

Professionalität ist für Tietgens nicht an die Bedingung eines wissenschaftlichen Qualifizierungsprozesses gebunden, sondern eine Anforderung der Praxis, denn Berufsangehörige arbeiten in wenig strukturierten, offenen Situationen, die „nichtlineare Such-, Findungs- und Entscheidungsprozesse“ (ebd.:39) implizieren.

Kann man sich dabei auf einen Erkenntnisfundus stützen, der Auslegungsmöglichkeiten für die jeweilige Situation erlaubt und hermeneutische Beweglichkeit gewährleistet, ist das Kennzeichen der Professionalität gegeben. (...) *So sind immer wieder neue Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen* herzustellen. Für dieses Durchschauen aber ist der Rückgriff auf Hintergrundwissen verallgemeinerter Art unumgänglich. So sind *Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz* verlangt, also ein Vorstellungsvermögen dafür, was sich im Beobachtbaren widerspiegelt, wie eine Annahme aufscheinen kann, was aus einem Vergleich zu entnehmen ist, welche Unbekannte in einer Wenn-dann-Relation enthalten sind. Man könnte zugespitzt formuliert sagen: *Professionalität erweist sich am Ausmaß des Wiedererkennungspotentials* (Tietgens 1988:39f).

Professionalität ist dann gegeben, wenn Berufsangehörige Vorgefundenes, Entscheidungen und Handlungen nicht (mehr) im Horizont des praktischen Alltagswissens deuten und beschreiben, sondern im Horizont wissenschaft-

Theoretisches Konstrukt

lich fundierter Deutungen des Berufs. Das Deuten hat zwei Referenzen: Es werden die Handlungssituation und das wissenschaftlich fundierte Deutungsangebot gedeutet. Dazu muss das wissenschaftliche Wissen hermeneutisch verarbeitet werden, damit es im Sinne einer Heuristik in wenig strukturierten und schwer überschaubaren Handlungssituationen das Handeln orientieren kann und zu einem „deutenden Deutungswissen“ in Aktion wird.

Entgegen Tietgens' ‚Wissensordnung‘ zählt Peters das wissenschaftliche Wissen zum Professionswissen, das Grundlage einer durch eine akademische Ausbildung und Berufseinübung gesicherten Professionalität ist (Peters 2004:15). ‚Professionswissen‘ konturiert sie als eine ausdifferenzierte Wissensordnung des akademisierten Berufs Erwachsenenbildung.

2.2.1 Professionswissen: Wissenschaftliches Wissen und pädagogisches Können

Professionell handelnde Erwachsenenbildner und -bildnerinnen sollen aus Sicht von Peters sowohl über wissenschaftliches Wissen und Können als auch über berufliches bzw. praktisches Durchführungswissen und Können verfügen (2000:143). Damit formuliert Peters nicht nur den umfassendsten Anspruch an die wissenschaftliche und berufspraktische Kompetenz von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen, sie trifft auch eine Verhältnisbestimmung. Die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Durchführungswissen kann so ausgelegt werden, dass ein in Ausbildung und Fortbildung vor-gelagerter wissenschaftlicher Wissensbestand in der *Berufsausübung* umgesetzt wird. Professionalität umfasst – wie gesagt – nicht nur Wissen, sondern auch Können.

Professionelles Können kann also alles in allem verstanden werden als die Fähigkeit einer Person zur Ausführung bestimmter Handlungen, die Beherrschung wesentlicher beruflicher Handlungsfiguren und des je eigenen professionellen Handlungstypus sowie die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine längere Einübung unter kollegialer Begleitung und Kontrolle verlangt (Peters 2004:161).

Peters bestimmt den Wissensbegriff im Rückgriff auf Nonaka und Takeuchi (1997) als „mit Erklärung verbundene richtige Vorstellung“ (Peters 2004:130). Wissen wird hier als ein dynamischer menschlicher Prozess vorgestellt: Menschen bringen sich durch Informationsaneignung und -verarbeitung in die Lage, ihre Vorstellungen zu erklären. Wissen umfasst berufshistorische, sozialwissenschaftliche, bildungstheoretische, adressatenbezogene, lerntheoretische, didaktische, ökonomische, juristische und verwaltungsmäßige Wissensbestände. Erwachsenenbildnerinnen brauchen soziologisches, ökonomisches, politisches und (sozial)psychologisches Wissen und entsprechende Urteilskraft. Erwachsenenbildner müssen in den Lern-

inhalten einer Sachthematik kundig sein und Lernsituationen gestalten können (Peters 2004:130–133). Urteilen und Gestalten sind Aspekte des Handelns – also performativ und durch Können gesteuert. Die Differenz zwischen Wissen (*knowledge/knowing that* im Sinne von „über Wissensbestände verfügen“) und Wissen (*knowing* im Sinne von „Wissen hervorbringen“) bleibt in Peters’ Beschreibung unscharf. Sie unterscheidet zwar zwischen Wissen und Können, vernachlässigt aber, das im Können integrierte und kreative *knowing*, die interpretative Kompetenz von Praktikerinnen in mehrdeutigen Handlungssituationen und das im Praxisvollzug generierte Problemlösungswissen, als Ressource professionellen Handelns auszuweisen. Zwischen Wissen und Können gibt es einen unauflösbaren Zusammenhang. Diesem Zusammenhang wird aus wissenstheoretischer Sicht besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Vorstellung, in der pädagogischen Praxis würde wissenschaftliches Wissen angewendet, ist aus wissenstheoretischer Sicht revidiert worden. Das wissenschaftlich erzeugte Wissen der Fachdisziplin Erziehungswissenschaft und das pragmatisch strukturierte alltägliche berufspraktische Wissen sind zwei differente Wissenstypen. Die abstrakten fachsystematischen Wissenssysteme der Professionen zeigen eine Beschaffenheit, die eine direkte Anwendung verhindert (Klatetzki 2005:269). Das praktische Wissen wiederum hat seine eigene Qualität, die darauf zurückzuführen ist, dass es im Vollzug der Praxis hervorgebracht und angeeignet wird (Rauner 2000:8f). In einer systemisch inspirierten Perspektive wird allerdings von einer Resonanz zwischen beiden Wissenstypen ausgegangen, die nicht nur unterschiedlich beschaffen sind, sondern auch in differenten Strukturen (Wissenschaftssystem und Praxissystem) erzeugt und tradiert werden. Zum Selbstverständnis professionalisierter Arbeit gehört jedoch die Annahme, dass sie sich durch eine verwissenschaftlichte Rationalität von der praktischen Kompetenz in Handwerksberufen unterscheidet. Da verwissenschaftlichte Rationalität nicht die Bevormundung des professionellen Handelns durch die Wissenschaftspraxis meint, wird ‚Professionalität‘ als eine Struktur, nämlich als der „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ bestimmt (Oevermann 1996:80). Aus wissenstheoretischer Perspektive ist „der Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ allerdings erklärungsbedürftig. Aus Sicht von Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) und (Dewe 2002) ist Oevermanns Beschreibung nicht wirklichkeitsgemäß, denn es gibt keinen „Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Dewe 2002:25). Pädagogen und Pädagoginnen handeln in bereits organisierter Praxis, die bewährte Lösungen in Routinen überführt und problematisch gewordene Lösungsstrategien reflektiert (Dewe im Rückgriff auf Weick 1985 u. a.). Statt wie Oevermann die Vermittlung von Theorie und Praxis gemäß der Strukturlogik professionalisierter Praxis in das individuelle Handeln und parallel mitlaufende kognitive Operationen von

Theoretisches Konstrukt

Pädagogen zu „verlegen“, deuten die Autoren die Profession als Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, „bei der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“ (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992:82).

Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992:82).

Wissenstheoretisch betrachtet, wird das Handeln nämlich nicht durch Wissen, sondern durch Können gesteuert (Dewe 2002). Die Aufgliederung des Handelns in Wissen, in Entscheidung und in Handlungsausführung ist nach Ryle (1969:54ff) nicht zutreffend. Das Handeln hat keine „verborgene Parallelausführung“, die sich mental im „Innenleben“ abspielt (Ryle 1969:54). Diese Erkenntnis verändert die Vorstellung davon, was als Handlungswissen bezeichnet werden kann. Die konventionelle Vorstellung war, dass das Wissen individuell in Köpfen gespeichert ist und im Sinne unterschiedlicher Wissensformen verfügbar ist: wissenschaftliches Wissen in Gestalt von Erklärungs-, Deutungs- und Problemlösungswissen, berufliches Erfahrungswissen, Methoden- und Regelwissen. Ein solches abrufbares Wissen hat aber lediglich den Charakter von Vorkenntnissen – es steuert das Handeln nicht. Stattdessen wird angenommen, dass das Können wissensbasiert ist: Das Können basiert auf einem impliziten Wissen – einem *knowing how*, das nachträglich expliziert werden kann (Dewe 2002:24).

Der Pädagoge kann durch einen besonderen Lernprozess, etwa durch die Steigerung seiner Reflexivität qua wissenschaftlicher Aus- und Fortbildung, sich das implizite Wissen verfügbar machen (Dewe 2002:24).

Die wissenschaftlich ausgebildete Praktikerin verfügt über mehr Reflexionswissen als ein Berufspraktiker ohne wissenschaftliche Ausbildung: Man weiß, was man tut (Dewe 2002:25). Die reflektierende Distanzierung entlastet vom Handlungsdruck der Praxis. Dewe argumentiert, dass Pädagogen in Bildungseinrichtungen vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben, und insofern hat das wissenschaftliche Wissen auch das Potenzial, Handlungsoptionen von Pädagoginnen zu limitieren. Das wissenschaftliche Wissen kann aber „nur“ als Konturierungsfolie dienen, um im Modus selbst-reflexiver Distanznahme das implizite *knowing how* in ein explizites *knowing that* zu überführen (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992:85; Dewe 2002:25). Aus Sicht von Dewe, Ferchhoff und Radtke entsteht ein dritter Wissensbereich.

Professionelles Wissen wird in dieser Konzeption aufgefaßt als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt (ebd. 1992:81).

Das pädagogische Professionswissen umfasst mehr als technisches Anwendungswissen, es „schließt unhintergebar situatives Urteilsvermögen“ ein (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992:82).

Wissenstheoretisch betrachtet gibt es allerdings für Praktiker und Praktikerinnen keine Notwendigkeit, das Handeln nachträglich wissenschaftlich zu begründen, um es dadurch als wahr und gültig auszuweisen. Nach Dewe (2002:26) folgt das Handeln kollektiven kulturellen Deutungsmustern. Diese Deutungsmuster sind sozial gültig gemacht (Dewe 2005:26). Sie werden von den Angehörigen eines Berufs geteilt. „Sie sind weder wissenschaftlich fundiert noch operieren sie im Bezugssystem wissenschaftlicher Wahrheiten“ (ebd.).

Ihre [der pädagogischen Konventionen, H. S.] nachträgliche Formulierung und ihre sozialwissenschaftlich gehaltene Begründung haben allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie“, die ganz und gar untauglich ist, um einen normativen Sollzustand zu bezeichnen (Dewe 2002:25).

Dewe, Ferchhoff und Radtke überschreiten in ihrer Argumentation den individualistischen Wissensbegriff, demzufolge pädagogisches Wissen als individuelle Disposition durch Informationsverarbeitung erworben wird und eine intrapsychische Operation darstellt. Pädagogische Konventionen sind aus ihrer Sicht kollektive Wissensstrukturen.

Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Organisation und der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch wissenschaftliche Reflexion. Deshalb sind sie nicht richtig oder falsch, sondern Formen der organisationalen Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situationen (Dewe 2002:25f).

Die Autoren konturieren den Begriff des Professionswissens neu:

Sie [die pädagogischen Konventionen, H. S.] enthalten ein Wissen an sich, das „schlau“ verwendet wird, ohne gewußt zu werden. Das Denken und Handeln des einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, die die gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, „um zu überleben“. [...] Es wird sichtbar, daß das „pädagogische Professionswissen“ nicht eine individuelle Schöpfung ist. Vielmehr bedient sich der Handelnde bei der Entscheidungsfindung bzw. der nachträglichen Begründung aus einer kollektiv erwirtschafteten Teilkultur bzw. aus einem berufsspezifisch bereitgestellten Fundus. „Pädagogisches Professionswissen“, sofern davon länger die Rede sein kann, steht in diesem Sinne zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltäglich-praktischen Wissen – es kennzeichnet den Modus der Relationierung des kognitiv Nicht-Vermittelbaren (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992: 87f).

Theoretisches Konstrukt

Wissenstheoretisch betrachtet, ist die professionstheoretisch begründete Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität professionellen Handelns wenig plausibel. Die starke Fokussierung der professionstheoretischen Perspektive auf den Aspekt der ‚Vermittlung von Theorie und Praxis‘ verstellt den Blick auf die Beschaffenheit und das Potenzial des praktischen Wissens.

2.2.2 Reflektierte Praxis und praktisches Wissen

Ein anderes Reflektionsmodell bietet Schön (1983). Er konturiert sein Konzept einer Epistemologie der Praxis in Abgrenzung zum Modell wissenschaftlich-technischer Rationalität. Bei Schön charakterisiert das praktische Wissen als ein *knowing-in-action* (Schön 1983:54): Reflektion findet nicht erst im Anschluss an eine Handlungsunterbrechung statt, sondern schon im Handlungsprozess selbst (ebd.:55). Die Reflektion des impliziten Wissens ist nämlich gewöhnlich situiert; sie fällt zusammen mit der Reflektion der Handlung, ihrem Zusammenhang, Gegenstands- und Inhaltsbezug. Indem der Praktiker versucht, den Sinn zu entschlüsseln und den Zusammenhang zu verstehen, reflektiert er auch sein Vorverständnis und sein Wissen, das implizit war und das er mittels Reflektion neu konstruiert (Schön 1983:49, 61). Schön bezeichnet diesen Vorgang als *reflection-in-action*.

Die internen Strategien der Repräsentation des impliziten Wissens scheinen sich aber nicht wissenschaftlichen Wissens zu bedienen. Nach Schön sind diese internen Strategien der Repräsentation des impliziten Wissens im Gespür des Praktikers für eine kompetente Performance verkörpert. *Reflection-in-action* erfordert nicht, dass das implizite oder intuitive Wissen vollständig repräsentiert wird. Das Reflektieren hat vielmehr den Charakter eines experimentierenden Probehandelns, es generiert neue Handlungen (ebd.:277ff). *Reflection-in-action* bedient sich eines konstanten Sinn- und Deutungszusammenhangs, in dem Praktikerinnen ihre Wirklichkeit beschreiben (ebd.:270). Praktiker haben ein praktisches, kein theoretisches Verständnis von den fachsystematischen Begriffen ihrer Wissens- und Handlungsdomäne. Das Gespür für das Medium seiner Praxis, die Sprache und das Handlungsrepertoire bestimmen die Qualität der *reflection-in-action* des Praktikers (Schön 1983:272). Durch zunehmende Berufserfahrung entwickelt sich die Fähigkeit, Situationen wahrzunehmen und differenziert zu erfassen. Dies wiederum erweitert auch die reflexive Kompetenz der Praktikerin, Handlungen zu entwerfen (ebd.:271).

Tabelle II-1: Die sechs Dimensionen des praktischen Wissens (Rauner 2004:19 im Rückgriff auf P. Benner 2000)

| | |
|------------------|---|
| Sensibilität | Bei zunehmender Berufserfahrung bildet sich die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewertung immer feinerer und feins-ter Unterschiede in den berufstypischen Arbeitssituationen heraus. |
| Kontextualität | Die zunehmende Arbeitserfahrung der Mitglieder der berufli-chen Praxisgemeinschaften führt zur Herausbildung ver-gleichbarer Handlungsmuster und Bewertungen sowie zu intuitiven Verständigungsmöglichkeiten, die weit über die sprachliche Verständigung hinaus reichen. |
| Situativität | Arbeitssituationen können situativ nur dann adäquat begriffen werden, wenn sie auch in ihrer Genese verstanden werden. Erfahrungsgeleitete Annahmen, Einstellungen und Erwartun-gen münden in das begreifende Erkennen und situative Han-deln ein und konstituieren eine außerordentlich feine Ausdif-ferenzierung der Handlungsentwürfe. |
| Paradigmatizität | Berufliche Arbeitsaufgaben haben dann eine paradigmati-sche Qualität im Sinne von „Entwicklungsaufgaben“, wenn sie im Entwicklungsprozess jeweils neue inhaltliche Proble-me aufwerfen, die dazu zwingen, bisherige Handlungskon-zepte und eingespielte Verhaltensweisen infrage zu stellen und neu einzurichten. |
| Kommunikativität | Die subjektiven Bedeutungsgehalte der kommunizierten Sachverhalte stimmen in einer Praxisgemeinschaft in hohem Maße überein. Der Grad des fachlichen Verstehens liegt weit über dem der außerbetrieblichen Kommunikation, die kon-textbezogene Sprache und Kommunikation erschließt sich in ihrer vollen Bedeutung nur den Mitgliedern der Praxisge-meinschaft. |
| Perspektivität | Die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben auf der Grundlage des prinzipiell unvollständigen Wissens (Wissens-lücken) ist kennzeichnend für das praktische Arbeitspro-zesswissen. Daraus erwächst eine Meta-Kompetenz, die zum Umgang mit nicht-deterministischen Arbeitssituationen befähigt. |

Der Anspruch von Benners interpretativer Studie war es deshalb, Aufgabenschwierigkeiten, Prioritäten, Beziehungsaspekte und Leistungen einer kompetenten Pflege zu erfassen. Dies erfordert es, Kontexte, Absichten und Interpretationen der Pflegenden zu berücksichtigen (Benner 1994:56f). Benner beschreibt sechs Dimensionen praktischen Wissens (Benner 2000:27–34), die Rauner unter Bezugnahme auf Ergebnisse der Qualifikationsforschung für die Beschreibung des Berufswissens in gewerblich-technischen Domänen verallgemeinert (Rauner 2004:19).

Theoretisches Konstrukt

Die qualitative Veränderung der Fähigkeiten hat P. Benner (1994) im Kontext ethnografisch und interpretativ ausgerichteter Sozialforschung zum praktischen Wissen von Berufspraktikern in der Pflege erforscht. Wenn man eine Praktik erlernt, geht man beim Einstieg regelorientiert vor. Eine erfahrene Expertin kann jedoch ihre Leistungen später nur steigern, wenn sie sich von den Regeln lossagt. Qualitative Veränderungen des Erfahrungswissens machen diese Leistungssteigerung möglich. Pflegeexperten sind dann auf der Basis ihres großen Erfahrungsschatzes in der Lage, jede Situation intuitiv zu erfassen. Sie erkennen den Kern des Problems ohne Betrachtung unfruchtbarer Alternativdiagnosen und -lösungen (P. Benner 1994:50).

Eine Folge aus diesem Modell besteht darin, daß formale Strukturmodelle, Entscheidungsanalysen und Prozessmodelle die höheren Ebenen pflegerischer Kompetenz, wie sie sich in realen Praxissituationen manifestieren, nicht angemessen beschreiben können (P. Benner 1994:56).

2.2.3 Subjektivierendes und objektivierendes Arbeitshandeln

Der Wissenstypus des erfahrungsgebundenen impliziten, in praktischen Handlungsvollzügen integrierten Wissens wird heute in Arbeitspsychologie, Industriesoziologie, Berufspädagogik und Expertiseforschung anerkannt (Rauner 2004:14; Kruse 2005:52). In den 1980er Jahren begann man, sich in der Qualifikationsforschung vom Erklärungsmodell der fortschreitenden Verwissenschaftlichung zu lösen und die Subjektivität des Arbeitshandelns zu entdecken (Baethge und Baethge-Kinsky 1995:152).

Zum Arbeitsprozesswissen gehört das subjektive Wissen, das kontextbezogen und implizit ist, das handlungsleitende kontextbezogene explizite Wissen sowie das objektive kontextfreie, handlungsrelevante und handlungsrechtfertigende wissenschaftsbezogene Wissen (Rauner 2004:15f im Rückgriff auf W. Hacker). Stehr charakterisiert das objektive wissenschaftsbezogene Wissen als „Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen“ (Stehr 2001:62). Zwischen dem im Handlungsvollzug realisierten Wissen (S. Kade 1990:15) und dem artikulierten, diskursiven kontextfreien Wissen, das in einer Gesellschaft zirkuliert besteht folgender Unterschied.

Wissen kann zu sozialem Handeln führen und ist gleichzeitig Ergebnis von sozialem Handeln. Hierin deutet sich bereits an, dass man das Vermögen zum Handeln keineswegs identisch setzen muss mit dem tatsächlichen Handeln, das heißt, Wissen ist nicht selbst schon Handeln (Stehr 2001:64).

Beim impliziten Wissen ist das genau anders – es ist an den Vollzug der Handlung gebunden. Deshalb hat das praktische Wissen seine eigene Qualität.

Für die Klärung des Begriffs Professionalität ist die Frage von Interesse, wie die differenten Wissensformen ins Verhältnis gesetzt sind. Mit dieser Frage setzt sich Kruse (2005) auseinander, um Probleme der Professionalisierung Sozialer Arbeit zu diskutieren.

Im Vergessen der subjektivierenden Potentiale, die aus den Grundzusammenhängen des Arbeitshandelns resultieren, soll Soziale Arbeit mit wissenschaftszentrierten Praktiken der Objektivierung kontrollierbar, messbar und teilbar gemacht werden. Diese aktuelle Tendenz lässt sich mit unterschiedlichen Schlagwörtern verdeutlichen: Standardisierung, Formalisierung; Controlling, Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung etc. [...] Zwar hängen Wissensbasierung und Professionalisierung empirisch zusammen, doch werden Professionalisierungsdiskurse i. d. R. vom Primat des objektivierenden Paradigmas normativ beherrscht. Die Folge ist eine einseitige Konzeptualisierung der Wissensbasierung praktischer Handlungsvollzüge, welche die subjektivierenden Wissens- und Handlungspotentiale ausblendet (Kruse 2005:52).

Kruse greift auf die Unterscheidung von Böhle und Milkau zwischen subjektivierendem und objektivierendem Arbeitshandeln zurück. In den jeweiligen Formen des Arbeitshandelns werden unterschiedliche Wissensbestände aktiviert: Während das objektivierende Arbeitshandeln fachsystematisch strukturiert, ggf. sogar wissenschaftlich begründet eine objektivierte Außenperspektive einführt, umfasst das subjektivierende Arbeitshandeln die komplexen sinnlichen Wahrnehmungen der Arbeitssituation. Subjektivierendes Arbeitshandeln vollzieht sich in einer ganzheitlichen und dialogischen Interaktionsweise mit der Umwelt, es aktiviert implizites Wissen und unterlässt Subjekt-Objekt-Dichotomisierungen (ebd.:53).

Dadurch wird die Handlungsform phänomenologisch und idiosynkratisch, ist schwer verbalisierbar und objektivierbar und wird mit begrifflichen Latenzen wie Intuition, Gefühl und Gespür umschrieben. Durch die Kontingenzen menschlicher Interaktion impliziert sie darüber hinaus auch Spontaneität, Kreativität und Improvisationsvermögen (ebd.).

Kruse argumentiert, dass beide Formen des Arbeitshandelns sich komplementär ergänzen. Da sie Unterschiedliches leisten, können sie auch fruchtbar verknüpft werden (Kruse 2005:53). Subjektivierendes Arbeitshandeln und objektivierendes Arbeitshandeln aktivieren unterschiedliche Wissensbestände. Subjektivierendes Arbeitshandeln ist implizites Wissen in Aktion. Das implizite Wissen in Aktion korrespondiert mit dem praxeologischen Handlungswissen. Funktion und Stellenwert des impliziten Wissens zeigt Abbildung II-5.

Während man ein Fachgebiet erlernt und darin kompetent wird, transformiert man das laienhafte Vorverständnis im Sinne eines naiv-empiristischen Meinungswissens. Das theoretische Methodenwissen und theoretische Fachwissen beruht auf positivistisch-empirischen Erkenntnissen. Auch das erfahrungsgebundene implizite Wissen ist eine empirische Wissensart – es hat aber epistemologisch eine andere Struktur. Für das Arbeits-

Theoretisches Konstrukt

handeln markiert es als handlungsfeldgebundenes Erfahrungswissen eine dritte Wissensform, die Kruse als ‚praxeologisches Handlungswissen‘ bezeichnet.

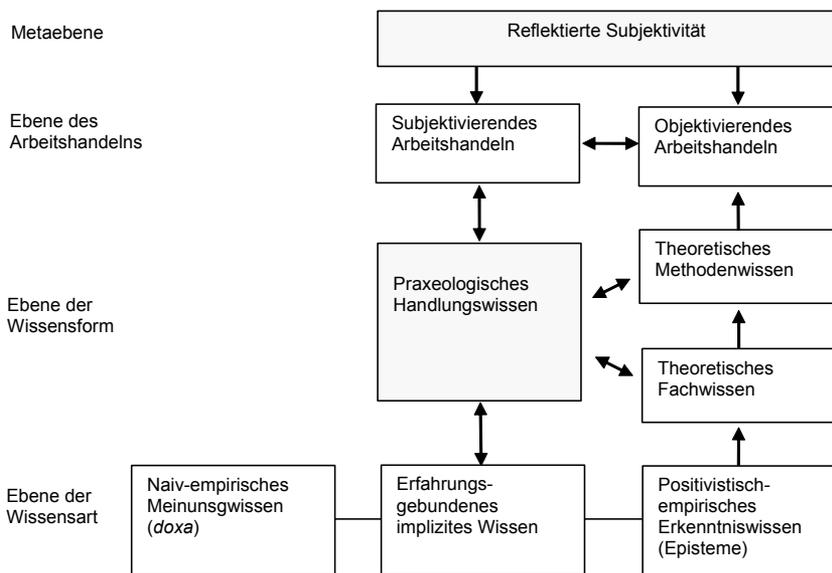


Abbildung II-5: Wissenssoziologisches Modell des Konzepts reflektierter Subjektivität (Kruse 2005:54)

Dieses Wissen ist ein vorreflexives Wissen zweiter Ordnung, das situative Rekontextualisierungs- und Transferaufgaben leistet. Da das praxeologische Handlungswissen es vermag, das erworbene theoretische Fach- und Methodenwissen an spezifische Handlungssituationen zu adaptieren und in konkrete Handlungen zu übersetzen, stellt es eine situative Syntheseleistung auf einer idiosynkratischen Ebene dar und basiert auf dem erfahrungsgeladenen impliziten Wissen (Kruse 2005:53).

Das implizite Wissen ist eine Wissensart, die das theoretische Fach- und Methodenwissen in Aktion zu bringen vermag (ebd.:53). Reflektierte Subjektivität hat auf einer Metaebene eine Validierungsfunktion, die Kruse als ein „hintergründig ablaufendes reflexives Programm“ beschreibt. Reflexiv werden dabei Handlungsweisen, Wissensformen und Wissensarten, so wie sie jeweils kontextuell zusammenspielen. Reflektierte Subjektivität versucht das komplexe Zusammenspiel aller konstruktiven Wissensanteile der Handlungsprozesse in den Blick zu nehmen (ebd.:54).

Die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen hat auch in der Erforschung der Wissensbasis von Organisationen Eingang gefunden (Nonaka und Takeuchi 1997; Willke 2000b; II 4). Theoretische Konzepte, die sich auf Polanyis Theorie des *tacit knowing* berufen, erwecken häufig die Vorstellung, explizites und implizites Wissen könnten als differente propositionale Wissensbestände referenziell bestimmt werden. Stattdessen hat das implizite Wissen eine dynamische Qualität – es kann situiert Fach- und Methodenwissen aktivieren (Kruse 2005:53).

2.2.4 Tacit knowing

Tacit knowing ist bei Polanyi als theoretischer Begriff entwickelt.

Diese Theorie ist primär keine Theorie über Wissen im propositionalen und statischen Sinne, sondern eine Theorie des Erkennens und Tuns, insbesondere auch des Verstehens und Lernens, sowie der Bewusstseinsvorgänge, die solche mentalen Akte begleiten (Neuweg 2001:134).⁵⁹

Polanyi wird also falsch verstanden, wenn man das implizite Wissen im Sinne eines propositionalen Wissens auffasst und es dem expliziten Wissen gegenüberstellt. Wahrnehmen, Erkennen, Tun und Verstehen werden von Polanyi vor dem Hintergrund der gestalttheoretischen Unterscheidung zwischen subsidiärem Hintergrundbewusstsein (proximaler Term) und der fokal bewussten Gestalt (distaler Term)⁶⁰ als aktiver Vorgang der Gestaltbildung entworfen. Mit dem Begriff der Gestalt wird etwas Vorübergehendes im Fluss des Werdens erfasst, das in einem bestimmten Moment das Feld des Erkennens⁶¹ dominiert. Gestalt ist holistisch und taucht als eine Ganzheit auf. In der Gestaltbildung bleiben die Elemente des subsidiären Hintergrundbewusstseins implizit – fokal bewusst wird die Gestalt. Gestaltbildung ist die Fähigkeit, Einzelheiten in Begriffen von Ganzheiten zu verstehen (Neuweg 1999:136 im Rückgriff auf Polanyi). Etwas interpretieren zu können ist eine intellektuelle Fähigkeit, die für Erkenntnis, Wissen, Kompetenz und Exper-

59 Neuweg (1999) leistet eine grundlegende Rekonstruktion von Polanyis Theorie des *tacit-knowing* im deutschen Sprachraum. Auf seine Arbeit beziehe ich mich in meiner Argumentation.

60 Proximal: dem zentralen Teil – der Körpermitte – zu gelegen. Distal: weiter von der Körpermitte entfernt liegend.

61 Eine Gestalt kann auch das Feld des Handelns mehrerer Mit-Handelnder dominieren. Dann spricht man von einer ‚Handlungsgestalt‘. Weitere Begriffe sind ‚Organisationsgestalt‘ und ‚Familiengestalt‘. Im Unterschied zu den Begriffen ‚Struktur‘, ‚Bedeutung‘ oder ‚System‘ verweist der Begriff der ‚Gestalt‘ auf den Aspekt des nur vorläufig Stillgestellten, das sich auflösen und eine-neue-Gestalt-bilden wird.

Theoretisches Konstrukt

tise entscheidend ist.⁶² Gestalt ist bei Polanyi kein („bloß“) psychologisches Konstrukt – denn Polanyi geht erkenntnistheoretisch von einer Kohärenz zwischen der Struktur des Verstehens und der Struktur des Verstandenen aus (Neuweg 1999:136).⁶³ Die Struktur des impliziten Wissens beschreibt Polanyi als „von-auf-Struktur“:

Das Subjekt muss [...] den proximalen Term zum proximalen Term *machen*, ihn zum Fingerzeig auf die Gestalt umfunktionieren, indem es von ihm weg auf etwas anderes achtet, ihm nicht fokal verhaftet bleibt. Die Struktur des impliziten Wissens ist so als „von-auf-Struktur“ beschrieben. Immer achten wir von etwas Fundierendem, das wir nicht als es selbst in den Blick nehmen, sondern instrumentell nutzen, auf etwas Fundiertes, dem unser eigentliches Interesse gilt (Neuweg 1999:137; Hervorh. i. O.).

Die Gestalt bildet sich erst, wenn von Teilen abgesehen wird. Das Fundierende muss implizit bleiben, damit es „den Blick freigibt auf das, was es fundieren soll“ (ebd.). Das Subjekt muss dementsprechend nicht um die Einzelheiten wissen, es weiß, wie man Einzelheiten als Gestalt versteht (ebd.). Es muss die zahlreichen Einzelheiten bei der Moderation einer Lerngruppe nicht kognitiv repräsentieren – sondern die Moderation ist als Gestaltbildung organisiert. Einzelheiten als Gestalt zu verstehen heißt auch, sie mit Sinn anzureichern. Sie tragen nun eine Bedeutung, die vorher verschlossen geblieben ist (ebd.).

Hintergrundbewusstsein und Fokalbewusstsein schließen sich nach Polanyi wechselseitig aus – man kann sich nicht im selben Moment vereint auf die fundierenden Einzelheiten des Hintergrunds und auf die fokale Gestalt beziehen. Entweder wirkt das Hintergrundbewusstsein fundierend – dann müssen wir uns auf es „verlassen“ können, oder wir machen den Hintergrund für eine kritische Analyse zugänglich – dann um den Preis der Zerstörung der Gestalt (Neuweg 1999:138). ‚Implizit‘ meint also bei Polanyi das Gegenteil von ‚fokal bewusst‘ (ebd.). In unserem Verhalten zeigen wir Wissen, das nicht fokal bewusst ist und das auch nicht leicht zu artikulieren ist. Deshalb kann man ‚implizit‘ auch als Gegenteil von ‚artikulierbar‘ auffassen (ebd.). Wir wissen dann im Handeln mehr, als wir zu sagen wissen (ebd., im Rückgriff auf Polanyi).

62 Weick betont, dass in Organisationen – d. h. in der Interaktion zwischen Subjekten – der Akt der Interpretation und Sinnggebung mehrdeutiger ‚Umwelten‘ ebenfalls als Gestaltbildungsprozess verläuft (vgl. II 6.1).

63 Der Gestaltansatz schließt an das phänomenologische Konzept des Bewusstseins an, das das repräsentationalistische Konzept des Bewusstseins (Trennung von Innen und Außen) überwand. Der Bewusstseinsstrom wird in der Differenzierung von Figur und Grund als fortwährender Prozess der Gestaltbildung konzipiert. Vgl. auch Fußnote 85.

Modell der impliziten Integration von Hintergrundbewusstsein und fokaler Gestalt bei Polanyi

Nach Polanyi ist das implizite Wissen ein Akt des Erkennens im Tun – kein Gefüge von Propositionen, sondern eine implizite Integration von subsidiärem Hintergrundbewusstsein und Fokus (Neuweg 1999:188). Das Fokalbewusstsein ist das bewusste Erleben des Subjekts; der Gegenstand des Fokalbewusstseins übernimmt die Funktion der Aufmerksamkeitsrichtung. Das subsidiäre Hintergrundbewusstsein „fungiert als Schlüssel, mit dem wir aufschließen oder erreichen, was im Fokus unseres Interesses liegt“ (ebd.). Das Subjekt – der Wissende – konstruiert „etwas“ aus dem Gefüge des Hintergrundbewusstseins und integriert somit Subsidiäres und Fokus.

Das subsidiäre Hintergrundbewusstsein wird „registriert oder benutzt, aber nicht als es selbst wahrgenommen“ (Neuweg 1999:189). Hintergrundbewusst ist eine funktionale Zurechnung des Bewusstseins. Hintergrundbewusst ist nicht weniger bewusst als der fokal bewusste Term – entscheidend ist die Funktion in der impliziten Integration: Es werden Erfahrungen funktional wirksam, ohne erinnert zu werden (ebd.:193). Hintergrundbewusstsein bedeutet nicht Unterbewusstsein, denn – jenseits der impliziten Integration in einem Akt des Erkennens im Tun, in dem es subsidiär wirkt – das Hintergrundbewusstsein ist in unterschiedlichem Maße bewusstseinsfähig (ebd.:194). Das subsidiäre Hintergrundbewusstsein kann in einem Akt der impliziten Integration mit unterschiedlichen Bewusstseinsintensitäten verbunden sein (ebd.). Subsidiäre Komponenten können als neuronale Prozesse unbewusst bleiben, als Kontextfaktoren diffus bewusst werden oder als Gegenstand in einem Problemfeld voll bewusst sein. So kann Organisation im Hintergrundbewusstsein eines/einer Lehrenden diffus bewusst sein, eine Teilnehmerstatistik stellt hingegen einen bewussten Term dar, der in der fokalen Erfahrung der Interpretation und Bewertung der Daten jedoch im Hintergrundbewusstsein implizit aufgehoben ist.

Polanyis *tacit-knowing*-Konzept basiert auf der gestalthaften Organisation des Wissens. So ist die Differenz zwischen dem artikulierten Wissen und dem *tacit knowing* kein referenzieller Unterschied, denn bei beiden Wissensformen ist eine „von-zu-Struktur“ im Erkenntnisprozess auffindbar. Das Implizite hat aber nach Polanyi Vorrang: Alles Wissen wurzelt im impliziten Wissen, das nicht vollständig expliziert werden kann. Das explizite Denken beruht auf einer „informellen Fähigkeit, Wirklichkeit in ein explizites System abzubilden und die Ergebnisse expliziter Operationen wieder auf Wirklichkeit zurück zu beziehen“ (Neuweg 1999:139). Alle wissenschaftlichen Theorien fungieren als fundierender proximaler Term im Tun (z. B. Anwendung eines didaktischen Konzepts bei der Planung eines Arrangements) und sind „nur“ einverleibter Interpretationsrahmen, den wir im Akt der impliziten Integration selbst nicht sehen (ebd.:139).

Theoretisches Konstrukt

Zum Hintergrundbewusstsein gehören (Neuweg 1999:192):

Die Mehrzahl innerkörperlicher Vorgänge und Zustände, insbesondere neuronale Prozesse; Reize unterhalb der Wahrnehmungsschwelle;
Teile beim Erkennen eines Ganzen, wobei die Teile-Ganzes-Beziehung auch eine Beziehung zwischen intelligiblen Entitäten (z. B. Wörter in der Gesamtbedeutung eines Textes; Daten in einem theoretischen Zusammenhang) sein kann;
„Marginale“ Anhaltspunkte, die ein Kontext bereithält und die den fokalen Term semantisch färben⁶⁴, der „Hintergrund“;
Indikatoren, auf deren Grundlage wir Erwartungen über Kommendes bilden;
Werkzeuge im Gebrauch;
Vom Subjekt ausgeführte Bewegungen, Teilhandlungen und innere Operationen

Jede Integration ist außerdem „begriffsgesteuert, theoriebeladen, schematisiert“ (ebd.:193). Deshalb zählt Polanyi zu den subsidiären Komponenten auch (Neuweg 1999:193):

Erfahrungen aus der Vergangenheit, von denen wir viele nicht mehr erinnern können [...],
„frameworks“ im Sinne impliziter Interpretationsrahmen,
Theorien und allgemeine intellektuelle Werkzeuge im Gebrauch,
„beliefs“ als Hintergrundüberzeugungen,
moralische Lehren, die wir verinnerlicht haben.

Im Hintergrundbewusstsein finden also Gegenwart (der Kontext, körperliche Vorgänge) und „Lernvergangenheit“ (ebd.:193) zusammen. Das heißt, im gegenwärtigen Akt des Erkennens – der impliziten Integration – wird die Gesamtheit des Wissens funktional wirksam (ebd.). Die Gerichtetheit des Bewusstseins in einer impliziten Integration bedeutet, dass der Vorgang, ein Objekt fokaler Aufmerksamkeit zu bilden, das implizite Hintergrundwissen nutzt – es erhält eine Funktion. Diese „von-zu-Beziehung“ hält nur so lange, wie eine Person, der Wissende, diese Beziehung aufrechterhält (Neuweg 1999:199). Das implizite Wissen hat eine funktionale, phänomenale und bedeutungsbildende⁶⁵ Dimension: „Das Subjekt erfasst mittels der von-zu-Ausrichtung seines Bewusstseins die Bedeutung des proximalen Terms, *versteht* ihn und seinen Zusammenhang mit dem distalen Term“ (Neuweg 1999:199; Hervorh. i. O.).

Das fokale Ziel – das Richten der Aufmerksamkeit von etwas auf etwas hin – ist ein Akt der Sinn-Gebung, in dem die subsidiären Elemente „von selbst“ etwas werden, das etwas bedeutet. Hier wird deutlich, dass Sinn und *tacit knowing* ineinandergehen. Polanyi interessierte vor allem der dynami-

64 Das heißt, Sinn und Bedeutung geben.

65 Neuweg bezeichnet im Rückgriff auf Polanyi diese Dimension als semantisch. Die Argumentation der Arbeit differenziert im Rückgriff auf Laucken (2003) zwischen Sinn und Bedeutung. Durch die implizite Integration in der gerichteten Aufmerksamkeit werden Elemente eines ungeordneten Gefüges zunächst sinnhaft. Dieser Sinn kann in einem semantischen Verweisungszusammenhang bedeutungsvoll sein.

sche Prozess im Akt des *tacit knowing* – das Zusammenspiel von Imagination im Akt des Vorgreifens auf einen distalen Term (das zu erkennende Ganze, das zu lösende Problem) – und im passiven Akt der relativ spontanen Integration – eine Art „Widerfahrnis im Hintergrundbewusstsein, die man geschehen lassen muss“ (Neuweg 1999:206).

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die für den Professionalitätsbegriff konstitutive Komponente ‚Wissen‘ zu klären. Der Zugewinn des *tacit-knowing*-Konzepts liegt aus meiner Sicht darin, dass wir besser verstehen können, wie die Bildung einer fokalen Gestalt im Akt der impliziten Integration auf die erworbenen wissenschaftlichen Deutungsangebote, auf Methodenwissen und auf das Erfahrungswissen des Hintergrundbewusstseins zugeht und es auf diese Weise in Aktion (also in Handlung) bringt. Das Modell der Gestaltbildung erklärt, wie der permanente Bewusstseinsstrom organisiert ist. An die Stelle der Figur der Relationierung von Urteilsformen und Wissenstypen in einem dritten Wissensbereich tritt das Modell der Gestaltbildung. Die Strukturdivergenz der komplementär aufeinander bezogenen Wissensordnungen von akademischer Disziplin und pädagogischer Praxis wird durch die gestalthafte Organisation des Wissens nicht eingeebnet: Die Aufmerksamkeit des fokalen Bewusstseins ist entweder auf den Forschungsprozess, auf die Darstellung eines Sachverhalts in einem disziplinären Diskurs oder auf die Beobachtung von Wissen im Relevanzbereich der (inter)disziplinären Wissenschaftspraxis *oder* auf die Interaktion, den Gestaltungsprozess, den Planungsprozess, den Reflexionsprozess im Relevanzbereich der pädagogischen Praxis gerichtet. Es stellt einen Erkenntnisfortschritt dar, die komplementäre Differenz der Wissensordnungen anzuerkennen und davon auszugehen, dass die implizite Integration von Hintergrundbewusstsein und fokaler Gestalt einer Handlung innerhalb des eigenen Relevanzsystems vollzogen wird. Wissenschaftliche Deutungsangebote und ihre Begrifflichkeit müssen von den Angehörigen in die lebendige Kommunikation einer CoP eingebracht werden, um als ein „deutendes Deutungswissen“ (Tietgens 1988) im Sinne eines Hintergrundbewusstseins für eine fokale Gestalt im Relevanzsystem der Praxis fungieren zu können. Dadurch verändern sich auch ihre Bedeutungen, die sie im Ausgangskontext ‚Wissenschaftssystem‘ hatten. Umgekehrt trifft dies auch für die Beobachtung zweiter Ordnung und Interpretation der Selbstinterpretationen der Praxis in einem wissenschaftlichen Relevanzsystem zu (vgl. I 3). Übersetzungsleistungen erfordern wechselseitige Kenntnisnahme in einem intermediären Raum, der kommunikativ ein ‚Zwischen‘ organisiert und frei von Handlungsdruck die Bezugnahme auf die jeweils andere Struktur sowie Perspektivübernahme einübt.

Mit der wissenstheoretisch begründeten Kritik am professionstheoretischen Modell der Relationierung von Theorie und Praxis und seiner Urteils-

Theoretisches Konstrukt

formen und Wissenstypen wird allerdings ein Bruch in Bezug auf das professionstheoretische Professionalitätsverständnis und auf die Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität vollzogen. Kritisiert wird, dass die Selbstbeschreibung des Berufs als Profession zu einer Steigerung führt, die die Praxis defizitär erscheinen ließe (Helsper 2004, 304). Andere Forschungsarbeiten haben die wissenschaftstheoretische Kritik zur Kenntnis genommen, und man hat sich von der Vorstellung verabschiedet, dass das wissenschaftliche Wissen für die Praxis eine technische Funktion habe. Klatetzki etwa geht in seiner Analyse davon aus, dass das höhersymbolische wissenschaftliche Sonderwissen, zu dem Laien keinen Zugang haben, die Autorität der Experten kulturell legitimiert (Klatetzki 2005:257, 261; vgl. II 3.5). Die Disziplin legitimiert durch das wissenschaftliche Wissen die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenen- und Weiterbildung, stellt der Praxis Forschungsergebnisse zur Verfügung und bietet Diskurse an, in denen Praxis sich deuten kann. Diese Funktion erfüllt die Disziplin Erwachsenenpädagogik übrigens auch unabhängig davon, ob es dem Beruf des Erwachsenenpädagogen gelungen ist, mittels eines abstrakten Wissenssystems das gesellschaftliche Mandat zur exklusiven Bearbeitung von Fragen des Lernens Erwachsener zu erhalten. Die Qualifikations- und Berufsbildungsforschung hat den Bruch mit der Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität auf einer kategorialen Ebene mitvollzogen. Hier wird der soziale Zusammenhang von beruflichen Handlungsfeldern und dem Wissen/Können der teilhabenden Akteure und Akteurinnen als Community of Practice oder Domäne und die Professionalität des Handelns als Kompetenz bzw. Expertise konstruiert (P. Benner 2000; Rauner 2004).

Zwei Anforderungen sind, wie an anderer Stelle bereits gesagt wurde, an ein alternatives Beschreibungsvokabular für den Begriff ‚Professionalität‘ zu stellen: Nachdem der Nexus von Wissen und Handeln unterdessen differenziert dargelegt werden konnte, wird im Weiteren der Fokus auf den Zusammenhang von Struktur und Handeln zu legen sein. Strukturloses Handeln kann es nicht geben. Andererseits sprechen empirische Erkenntnisse dafür nach Alternativen zur professionstheoretisch begründeten Strukturtypik pädagogischen Handelns zu suchen. In der Professions- und Berufsforschung wird davon ausgegangen, dass der Begriff Professionalität eine „dezidiert handlungstheoretische Betrachtungsweise“ verlange (Nittel 2004:350; Kutscha 2008). Deshalb sollen im nächsten Kapitel die grundagentheoretischen Vorannahmen differenter Modellierungen des Handelns transparent gemacht werden. Der Nexus von Wissen, Struktur und Handeln – also Professionalität – wird abschließend in der kulturtheoretischen Modellierung pädagogischen Handelns begründet. An diesem Punkt der Argumentation angekommen, wird der Bedeutungswandel des Beschreibungsvokabulars klar erkennbar werden. Bisher wurde ‚Professionalität‘ als durch Informations-

verarbeitung und Einübung erworbene individuelle Befähigung, als situative Deutungskompetenz oder ‚reflektierte Subjektivität‘ des professionellen Praktikers aufgefasst. Wird ‚Professionalität‘ hingegen im Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken bestimmt, so lässt sich der Begriff auch von der Seite der sozial-strukturellen Kontextbedingungen – d. h. institutionalisierter *enabling structures* – bestimmen. Praktiken sind sozial und kulturell gefestigte typisierte Aktivitäten und fundieren eine latente sinntragende Struktur. Ein kultureller – also transindividueller – Bedeutungszusammenhang koordiniert die Handlungen der Subjekte. In den kulturellen Bedeutungshorizonten sozialer Praktiken ist auch festgelegt, was performativ als kompetentes Handeln gilt. Im Mitvollzug sozialer Praktiken strukturieren sich individuelle Lernprozesse des Kompetenzerwerbs.

2.3 Modellierung pädagogischen Handelns: Metatheoretische Reflexion

Beschreibungen pädagogischen Handelns greifen auf handlungstheoretisches Grundlagenwissen bzw. handlungstheoretische Vokabulare zurück. Diese färben folglich die Beschreibung pädagogischen Handelns ein: Modelliere ich das Handeln in einer bestimmten theoretischen Denkweise, so beeinflusst dies die Vorstellung davon, was pädagogisches Handeln ist. Beispiele dafür sind bei Baacke (1984) und S. Kade (1990) zu finden. In seiner handlungsanalytischen Betrachtung bietet Baacke folgende Definition einer Handlung an.

Eine Handlung wird von einem menschlichen Subjekt in konkreten Zusammenhängen, detailliert und möglicherweise in einer Abfolge realisiert, und dies in einer bestimmten Art und Weise und mit bestimmten Mitteln in einem bestimmten zeitlich-räumlichen und strukturell wie situationell näher angebbaren Kontext, mit bestimmten Absichten und aufgrund bestimmter Ursachen in einer bestimmten geistigen und psychischen Verfaßtheit, wobei eine prinzipielle Wahrnehmungsfähigkeit vorausgesetzt werden muß (Baacke 1984:150).

Die analytische Handlungstheorie stellt ein nützliches Instrument zur Ordnung pädagogischer Handlungsfelder zur Verfügung. Es kann gemäß den analytischen Dimensionen einer Handlung gefragt werden (Baacke 1984:150–152):

1. Wer ist beteiligt? (Akteure)
2. Was geschieht, hat jemand getan? (Handlungstypen)
3. In welchem Kontext hat jemand etwas getan? (Handlungskontexte)
4. Warum hat jemand etwas getan? (Gründe und Ursachen der Handlung)

Folgt man Baackes handlungsanalytischem Instrumentarium, wird man unwillkürlich einen subjektiven, dem Zweck-Mittel-Schema verpflichteten

Theoretisches Konstrukt

Handlungssinn vermuten und seinen Forschungsgegenstand entsprechend konstruieren. Um die Gründe und Ursachen der Handlung zu erfassen, kann man die Motive, ethischen Postulate und Zielvorstellungen des Handelnden erkunden. Hierbei kann zwischen Zielen und Intentionen differenziert werden. Unter Zielen werden Zustände verstanden, die außerhalb des Handelnden liegen, während die Zustände, Absichten und Strategien einer Person als Intentionen bezeichnet werden (ebd.:152). Straub kritisiert die einseitige Fixierung der theoretischen Konzeptualisierung des Handelns an das Zweck-Mittel-Schema, demzufolge Akteure Handlungen herbeiführen, damit dies oder jenes eintrete.

Nach dem in der Psychologie dominierenden Begriffsverständnis ist Handlungssinn primär oder ausschließlich *subjektiv*, an bewusste oder „potentiell“ bewusstseinsfähige Absichten, Ziel- oder Zwecksetzungen gebundener Sinn. Dies gilt, wie auch immer andere Gesichtspunkte, die zur Konstitution, Regulation und zur qualitativen Identität konkreter Handlungen beitragen, als ergänzende Kriterien in Erwägung gezogen werden. Dadurch wird die Grundstruktur des intentionalistischen Zweck-Mittel-Schemas nämlich allenfalls garniert, nicht aber überschritten (Straub 1999:57ff; Hervorh. H. S.).

Straubs Argument weist darauf hin, dass die theoretische Konzeptualisierung des Handelns eine bestimmte Logik in der Beobachtung und Selbstbeschreibung des pädagogischen Handelns induziert. In S. Kades Qualifizierungskonzept für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner mit dem Titel „Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit“ finden wir eine Beschreibung pädagogischen Handelns, das die Grundstruktur der intentionalistischen Handlungserklärung überwinden will (S. Kade 1990). Kade beschreibt hier folgende Handlungsbedingungen, die das Handeln von Erwachsenenbildnerinnen in pädagogischen Situationen strukturieren (S. Kade 1990:59–64; Hervorh. H. S.):

1. *Handeln ist situationsbezogen.*
Das Handeln ist immer an eine Situation gebunden. Die Situation wird aus der Perspektive der in ihr handelnden Person wahrgenommen, von einem bestimmten Standort aus erfasst und in dieser Hinsicht gedeutet (ebd.:59).
2. *Die Person ist das Handlungszentrum.*
Jede Situationswahrnehmung, jedes Handeln hat sein Wahrnehmungs- und Handlungszentrum in der Person.
3. *Situationen sind mehrdeutig und unbestimmt.*
Die Mehrdeutigkeit der Handlungssituationen wird durch die Festlegung von Situationstypen abgesichert, die Konventionen für ein rollen- und situationsangemessenes Handeln vorschreiben (ebd.:60). Da das pädagogische Handeln nicht ausnahmslos geltenden Gesetzen folgt, bleibt ein gewisses Maß an Mehrdeutigkeit und Offenheit grundsätzlich

gegeben. Deshalb aktivieren Handelnde ihr Erfahrungs- und Wissenspotenzial (ebd.:60). Doch dieses aktivierte Wissen ist durch den Standort des Handelnden perspektivisch verengt und bildet die Situation nur ausschnitthaft ab.

4. *Handeln bringt einen subjektiven Handlungssinn zur Darstellung.*
Pädagogisches Handeln bringt dann den subjektiven Sinn des Handelnden zur Darstellung, wenn er das Handeln bewusst vollzieht und es bei Nachfragen gegenüber anderen begründen kann (ebd.:62).

5. *Handeln ist Objektivation.*
Das pädagogische Handeln ist nicht an die bewussten Intentionen gebunden, vielmehr ist auch das routinemäßige, unbeabsichtigte, bloß unterlaufene Tun ist Handeln, soweit dieses objektiv zum Ausdruck kommt und sich in Wirkungen ausdrückt. Pädagogisches Handeln vergegenständlicht sich und greift als Objektivation in die äußere Wirklichkeit verändernd ein. Das Handeln ist in der Differenz zu den Motiven, Sichtweisen und Intentionen des Handelnden objektiv. „Das im Handeln entäußerte und materialisierte Handlungswissen ist Ausdruck objektiver Wirklichkeit, die unabhängig von dem subjektiven Erleben und Wollen der in der Situation Handelnden existiert und als ‚Tatsache‘ beobachtet und gedeutet werden kann“ (ebd.:60). Pädagogisches Handeln kommt als „objektiver Sinn zum Ausdruck“ (ebd.:62). „Es wird gelebt und gehandelt, ohne ein Bewußtsein davon zu haben. Erst einem Handeln, das bewußt vollzogen wurde oder aber bei Nachfragen anderer begründet werden könnte, kann auch ein subjektiver Sinn zugeschrieben werden“ (ebd.:62).

6. *Pädagogische Handlungen sind vollzogen, wenn sie auf andere eine Wirkung haben.*

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in Denkakten, Sprechakten und materiellen Akten. Man kann dann von Handlungen sprechen, wenn die Denkakte, Sprechakte und materiellen Akte in der äußeren Wirklichkeit Folgen haben. Pädagogisches Handeln wirkt auf andere ein, um das Handlungsvermögen anderer zu bilden.

7. *Absichten, Entwürfe, Normen und Routinen leiten das Handeln an.*
„Jedem Handeln liegen [...] Handlungsabsichten zugrunde, die mehr oder weniger bewußt einem Ziel und einer Handlungsnorm folgen. Nicht immer muß sich der Handelnde der Ziele und Normen bewußt sein und nicht immer entspricht das reale Handeln der handlungsleitenden Norm: Es kann auch sein Ziel verfehlen“ (ebd.:61). Ein Handlungsentwurf leitet das Handeln an. Der Handlungsentwurf (eine Unterrichtsplanung) hat nur den Charakter einer Absichtserklärung. Pädagogische Intentionen

Theoretisches Konstrukt

und handlungsleitende Normen basieren oft auf Vorannahmen und Vorkenntnissen der Handlungssituation. Dieses basale Handlungswissen gibt dem pädagogischen Handeln seine spezifische Richtung (ebd.:61). Das routinemäßige Tun ist ebenfalls Handeln, auch wenn es nicht an bewusste Intentionen von Handelnden gebunden ist (ebd.:63).

8. *Objektive Bedeutungszusammenhänge sind das Fundament des Handelns.*

„Allem Handeln liegen objektive Bedeutungszusammenhänge zugrunde, die in ihrem objektiven Sinn verstanden gedeutet werden können, sobald eine Handlung abgeschlossen ist. Die Deutung kann unabhängig von den Intentionen der Handelnden erfolgen, indem allein auf die äußeren Anzeichen eines Tuns, auf den beobachtbaren Handlungsvollzug hingesehen wird“ (ebd.:63).

9. *Intersubjektive Wirklichkeit entsteht in der Reziprozität von Handlungen.*

„Zu einer intersubjektiven Wirklichkeit wird Handeln erst dann, wenn eine Äußerung bewußt an andere adressiert ist und von anderen als Mitteilung auch subjektiv verwirklicht und erwidert wird: Erst der Reziprozität von Handlungen kann ein intersubjektiver Sinn zugesprochen werden, der von den Beteiligten bewußt geäußert und realisiert worden ist. Damit ist der Objektstatus der Handelnden aufgehoben, die nicht mehr von den anderen zum Objekt einer Deutung gemacht werden, indem diese den objektiven Sinn einer Handlung interpretieren, ohne sich der Bedeutung zu vergewissern, die er für den Handelnden hat.“

Folgendes Fazit zieht Kade:

Erfolgreiches pädagogisches Handeln bedeutet, daß die subjektive Handlungsintention des Pädagogen den objektiven Sinn des Lernenden angemessen zur Darstellung bringt und dieser in einem intersubjektiven Austauschprozeß von den Lernenden auch subjektiv realisiert worden ist (ebd.:64).

Offensichtlich hatte S. Kade die pädagogische Praxis der Qualifizierung „Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit“ vor Augen, als sie dieses komplexe Konzept pädagogischen professionellen Handelns entwickelte. S. Kade erfasst die Unbestimmtheit pädagogischer Situationen und die Kontingenz des Handelns. Sie stellt in Rechnung, dass institutionalisierte Erwartungsstrukturen das Handeln orientieren. Die von ihr genannten Sinn-ebenen: subjektiver Sinn, intersubjektive Wirklichkeit und objektiver Sinn überschreiten die Engführung intentionalistischer Handlungserklärungen. Ihre Argumentation fußt auf Oevermanns Konzeption einer „objektiven Her-

meneutik“ (Oevermann 1980)⁶⁶ und auf Bergers und Luckmanns wissenssoziologischer Theorie der sozialen Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit (Berger und Luckmann 1980). In einem Handlungsmodell, das die individuelle Person als Zentrum der Handlung begreift, versucht S. Kade Normen, implizite Wissensstrukturen und Routinen als handlungsorientierende Wissensbestände „gegen“ die Vorstellung zu rehabilitieren, das pädagogische Handeln sei ein subjektiv bewusster absichtsvoller Akt. Es entsteht

-
- 66 Wagner (1998) arbeitet das Profil der objektiven Hermeneutik heraus. Die objektive Hermeneutik verfügt über einen sozialwissenschaftlichen Textbegriff. „Alles, was in der menschlichen Lebenswelt generiert, kann als Text betrachtet werden. Insofern wird denn auch von der Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit geredet. Pädagogische Interaktionen in welchen spezifischen pädagogischen Feldern auch immer sind eine Form textförmiger Wirklichkeit“ (Wagner 1998:50). Texte sind in der Methodologie sozialwissenschaftlicher Rekonstruktion materialer Träger latenter Sinnstrukturen. Gegenstand der objektiven Hermeneutik sind objektive Sinnstrukturen sozialen Handelns. Zu den objektiven Sinnstrukturen gehört der gattungsgeschichtliche Übergang von Natur zu Kultur, der sich in konstituierenden Regeln (z. B. Inzesttabu) manifestiert und sich historisch in einem Spektrum emergierender Regeltypen entfaltet (Wagner 1998:47). Regeln können universal und invariant und historisch und variabel sein. „In Anlehnung an M. Maus, Cl. Lévi-Strauss und G.H. Mead wird von der Regel als Regel bzw. Grundregel von Sozialität geredet. [...] Ausgehend von der Grundregel der Sozialität als zweckfrei sich reproduzierender Reziprozität ist von einem ganzen Geflecht von die objektive Sinnstruktur generierenden Regeltypen auszugehen. Zu diesen zählen u. a. die universellen Regeln der Grammatik, Pragmatik, Logik und Moral, die universellen Normen der Ethik, historisch-gesellschaftlich und lebensweltlich spezifische Normen. Es handelt sich um eine hierarchisch geordnete Architektonik von relativ autonomen und dialektisch sich einander bedingenden Strukturierungsebenen“ (Wagner 1998:48). Auf der Basis der genannten Prämissen wird davon ausgegangen, dass sich in einer aktuellen Interaktion objektive Sinnstrukturen konstituieren (ebd.). Oevermann rekurriert auf den Mead'schen Sinnbegriff. Sinn entsteht demzufolge im sozialen Akt (ebd.). Der Sinn des sozialen Akts ist objektiv und nicht subjektiv bestimmt. „Die von Individuum A gesetzte Geste führt zu einer Reaktion von Individuum B auf diese. Damit kommt zunächst einmal eine dyadische Beziehung zustande. Aus der objektiven dyadischen Relation emergiert aber gleichsam ein Drittes, d. i. die objektive latente Sinnstruktur. Struktural betrachtet erfolgt die Konstitution von Sinn in der triadischen Relation des sozialen Aktes. Diese objektive Sinnstruktur ist immer schon da, auf der Folie generativer Regeln und versprachlichter Interaktionen erzeugt, mit objektiver Rationalität versehen. Es handelt sich um ein Amalgam von universalen und historischen Strukturen, das als Gesamtmenge sinnlogisch wohlgeformte Handlungen und Äußerungen erzeugt“ (Wagner (2001:51).
- „Da diese objektive Sinnstruktur in der unmittelbaren Gegenwart erzeugt wird, ist sie latent, d. h. die Individuen A und B können in der aktuellen Gegenwart noch gar nicht über dieses ihr interaktives Produkt verfügen. Dies ist erst möglich, wenn die Gegenwart zur Vergangenheit geworden ist, d. i. in der Rekonstruktion. Für die Oevermannsche Kategorie des Sinns sind also Objektivität und Latenz konstitutiv. Insofern kann er denn auch von einer objektiven, latenten Sinnstruktur oder präziser von einer interaktiv emergenten, objektiv latenten Sinnstruktur reden“ (Wagner 1998:49). Das Erkenntnisinteresse der hermeneutischen Erfahrungswissenschaft gilt der Rekonstruktion der objektiven Fallstrukturgesetzmäßigkeit (Wagner 2001:51).

Theoretisches Konstrukt

allerdings der Eindruck, subjektiver Handlungssinn würde zwar zum Handeln aktivieren, wäre aber perspektivisch verengt – und erst die nachträgliche Deutung des Handlungsvollzugs lasse den objektiven Sinn der Handlung manifest werden. Bei Baacke hingegen findet sich der Hinweis, dass Intentionen, Ziele, Gründe und Ursachen von Handlungen nicht als subjektive Entitäten behandelt werden können, sondern Zuschreibungskonstrukte, d. h. Interpretationsakte sind (Baacke 1984:152): „Die Deutung, die ich meinen eigenen Handlungen oder den Handlungen anderer gebe, machen diese Handlungen zugleich zu einem Konstrukt einer Welt, die ich mir interpretiere“ (ebd.:153). Dieses Argument markiert den Übergang von einer handlungstheoretischen zu einer kulturtheoretischen Betrachtung des Handelns.⁶⁷ Die Differenz zwischen dem analytischen Handlungsbegriff und dem kulturtheoretischen Handlungsbegriff wird im Folgenden transparent gemacht.

Das Verständnis der Sozialwelt als Handlungswelt ist nicht homogen und hat sich kontinuierlich gewandelt (Reckwitz 2004b:303). In der psychologischen Theorieentwicklung wurde der Wandel der handlungstheoretischen Vokabulare von Straub nachgezeichnet (1999). Vor dem Hintergrund des Wandels der handlungstheoretischen Vokabulare wird erkennbar, dass die Beschreibungen von Baacke und S. Kade Ansätze markierten, pädagogisches Handeln mit dem Vokabular kollektiver symbolischer Wissensordnungen zu beschreiben. Heute, zwei Jahrzehnte später, kann festgehalten werden, dass damals bereits Argumente ins Spiel kamen, die heute Grundannahmen einer kulturtheoretischen Interpretation pädagogischen Handelns sind. Erklären wir das Handeln bzw. Wissens- und Orientierungsbestände des Handelns kulturtheoretisch, dann stellen wir transindividuelle Bedeutungs- und Symbolsysteme in Rechnung. Die Angehörigen einer professionellen/organisationalen Kultur spinnen das Netz der Bedeutungen selbst, in dem sie sich bewegen und das ihren Handlungen vorausgeht. Pädagogisches Handeln sind soziale Akte der Bedeutungskonstitution bzw. der Konstruktion bedeutungsstrukturierter Wirklichkeit (Straub 1999:184).

An diese kulturtheoretische Wende schließt die weitere Argumentation dieser Arbeit an. Pädagogisches Handeln wird kulturtheoretisch als bedeutungskonstituierendes Handeln verstanden. Professionalität wird in einer kul-

67 Es würde die Möglichkeiten dieser Arbeit überschreiten, den Sinnbegriff der objektiven Hermeneutik mit dem kulturtheoretischen Sinnbegriff zu vergleichen. Auf den ersten Blick fällt auf, dass die kulturtheoretische Perspektive im Unterschied zu Oevermanns Betrachtungsweise *nicht* von der konstituierenden dyadischen Interaktion sensu Mead ausgeht, sondern von transindividuellen, kollektiven, symbolischen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die dem Handeln kompetenter Akteurinnen und Akteure vorausgehen und es deswegen auch zu orientieren vermögen. Wissende, kompetente Akteurinnen und Akteure können deshalb sozial koordiniert handeln, wengleich der Handlungssinn im performativen Vollzug der Handlung implizit und nicht mentalistisch repräsentiert ist.

turtheoretischen Perspektive durch symbolische Wissensordnungen und soziale Praxen fundiert, in die das professionelle Handeln eingelassen ist. Kultur als Praxis ist – wie zu sehen sein wird – nicht auf das „Signifikationsystem“ (ebd.) reduziert, vielmehr hat sie ein doppelseitiges Repertoire: zum einen das Repertoire an praktischem Wissen und interpretativem Können, das die Wissens- und Bedeutungsbestände in der kulturellen Praxis zur Wirkung bringt, und zum anderen das Repertoire an kulturellen, aufgezeichneten und übertragbaren Wissens- und Bedeutungsbeständen (Hörning 2004). Um die Wende zu einem kulturtheoretisch begründeten Professionalitätsbegriff nachvollziehen zu können, wird nun zunächst im Rückgriff auf die Typologien von Reckwitz (2004b) und Straub (1999) für die Differenz der Vokabulare zur Beschreibung pädagogischen Handelns sensibilisiert.⁶⁸

2.3.1 Praxistheoretische Modellierung

Reckwitz unternimmt den Versuch, die Entwicklung von handlungstheoretischen Vokabularen entlang ihrer historischen Herausbildung nachzuweisen. Die unterschiedlichen Modelle der Handlungserklärung sind zeitgebundene Varianten der Handlungserklärung. Handlungstheorien sind wissenschaftliche Vokabulare, die nach Reckwitz in die menschliche Sozialwelt eingebettet sind und auf diese zurückwirken. Die verschiedenen Vokabulare der Handlungstheorien legen unterschiedliche Formen des menschlichen Selbstverständnisses nahe:

Die Antwort auf die Frage, was Handeln ist – eine interessensorientierte oder normfolgende Aktivität, ein schemageleiteter Prozess oder eine routinisierte Praxis – bestimmt in nicht unerheblicher Weise das kulturelle Selbstbild des ‚Menschen‘ als gesellschaftliches Subjekt (Reckwitz 2004b:307).

Demzufolge ist die zweckorientierte Handlungserklärung der utilitaristischen Sozialphilosophie die erste eindeutig bestimmbare Version einer Handlungstheorie. Im normorientierten soziologischen Modell des Handelns (Parsons, Durkheim) wird die theoretische Bestimmung der Handlungsgründe vom individuellen Handlungsakt weg zur intersubjektiven Handlungskoordination verschoben. Die kulturtheoretischen Handlungstheorien bieten dagegen eine neuartige Form der Handlungserklärung, die über die zweck- und normorientierten Modelle hinausgeht (ebd.:312).

68 Handlungstypologien stehen im Kontext disziplinärer Diskurse. Der Kontext bei Reckwitz ist die Sozialwelt als Handlungswelt, während bei Straub erkennbar wird, dass hier die Individualwelt der Kontext der Handlungswelt ist. Straub beteiligt sich am Diskurs theoretischer Psychologie, während Reckwitz in einen sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebunden ist.

Theoretisches Konstrukt

Die mentalen Sinnelemente, die in diesem theoretischen Kontext als Explanans zur Erklärung von Handeln präsentiert werden, sind weder individuelle Zwecke noch soziale Normen, sondern kognitive Wissensordnungen (Reckwitz 2004b:312).

Die symbolischen Wissensordnungen wirken implizit und kollektiv, indem sie den Akteuren in ähnlicher Weise nahelegen, welcher Sinn einer Situation zuzuschreiben ist. Die Vokabulare, die sinn- und bedeutungsstrukturiertes Handeln modellieren, differieren erheblich.⁶⁹ Handlungstheorien erklären menschliches Verhalten als sinnhaft.

„Sinnhaft“ ist Verhalten-als-Handeln für die Handlungstheorie insofern, als mentale Eigenschaften der Handelnden existieren sollen, die die Eigenschaften der Sinnhaftigkeit besitzen, das heißt, die „von anderem handeln“, „auf etwas verweisen“, die „etwas bedeuten“: Überzeugungen, Zwecke, Normen, Regeln, kognitive Schemata, Formen des Verstehens (Reckwitz 2004b:304f).

Es können drei Muster der Handlungserklärung (ebd.:306) unterschieden werden, die in der Geschichte der Sozialtheorie und Sozialforschung leitend wurden:

- die zweckorientierte Handlungserklärung
- die normorientierte Handlungserklärung
- die kulturtheoretische Handlungserklärung (in der Differenz zwischen mentalistischen und praxistheoretischen Handlungserklärungen)

Jedes Muster der Handlungserklärung basiert auf zwei Elementen: dem wahrnehmbaren Verhalten (dem Explanandum) auf der einen Seite und dem mentalen Sinnelement (dem handlungskonstitutiven Explanans) auf der anderen Seite. Sowohl die theoretische Auffassung davon, was als wahrnehmbares Verhalten angenommen wird, als auch die Konzeptualisierung der mentalen Sinnelemente haben sich in der Theoriegeschichte verändert (ebd.:317). Was als handlungskonstitutives Sinnelement zählt, wird unterschiedlich definiert: zuerst als Interesse und Zweck, anschließend über Normen und Werte und dann als Wissensordnung und kulturelle Codes (ebd.:306).

1. *Die zweckorientierte Handlungserklärung* erklärt das Verhalten dadurch, dass dem Akteur ein Handlungsziel, ein Zweck, eine Intention zugeschrieben wird. Die zweckorientierte Handlungserklärung ist die erste eindeutig bestimmbare Handlungstheorie und erklärt individuelle Handlungsakte in be-

69 Unter der Überschrift der kulturtheoretischen Handlungserklärungen findet man bei Reckwitz eine Ansammlung unterschiedlichster Denktraditionen (2004: 312):

- die interpretative Tradition der Phänomenologie und Hermeneutik,
- den Strukturalismus und die Semiotik,
- die Theorien des Poststrukturalismus und
- die Ansätze des amerikanischen Pragmatismus.

stimmbaren Handlungssituationen. Jedes Handeln hat einen subjektiv gemeinten Sinn und die Eigenschaft der Handlungssteleologie.

Die Handlungsziele des Akteurs werden als Elemente einer geordneten Hierarchie von Präferenzen angenommen; die Informationen des Akteurs bezüglich der Handlungsumwelt sind idealerweise ‚vollständig‘; schließlich folgt der Handelnde idealerweise einer Maximierungsregel, indem er vor dem Hintergrund seiner Präferenzhierarchie und den Informationen über die Handlungsbedingungen die erwartbaren Ergebnisse unterschiedlicher Handlungsoptionen bewertet und sich für die beste Option entscheidet (Reckwitz 2004b:308).

Pädagogisches Handeln – Was wird erklärt?

Es werden situative individuelle Handlungsakte von Pädagoginnen erklärt, indem auf ihre bewussten und intentionalen Handlungsabsichten in einer bestimmbareren Handlungssituation verwiesen wird (z. B. mit welchem Ziel Pädagoge X im Training Y von seinen persönlichen Erfahrungen berichtet hat).

2. *Die normorientierte Handlungserklärung* erklärt nicht mehr das individuelle Verhalten einzelner Akteure, sondern die intersubjektive Handlungskoordination (Explanandum). Nicht Handlungsziele, sondern normative Regeln (neues handlungskonstitutives Explanans) erklären die intersubjektive Handlungskoordination. Solange Handlungsakte auf individuelle Handlungszwecke zurückgeführt werden, ist die kollektive Abgestimmtheit der Handlungen unterschiedlicher Akteure, Akteurinnen nicht zu erklären. Erst die kollektive Ebene normativer Sollensregeln kann die Faktizität von Handlungskoordination erklären. Normative Regeln sind übersubjektive Handlungskriterien und schreiben als Sollensregeln ein bestimmtes Handeln vor und schließen zugleich anderes Handeln als illegitim aus (Reckwitz 2004b:309). Das Normative kann sowohl als externe sanktionierte Erwartung als auch als internalisierte Wertorientierung aufgefasst werden. In dieser Handlungserklärung sind die Normen das handlungskonstitutive Sinnelement (ebd.:311).

Pädagogisches Handeln – Was wird erklärt?

Es werden keine intentionalen Handlungsakte von pädagogisch Handelnden erklärt (z. B. mit welchem Ziel Pädagogin X im Training Y von ihren Erfahrungen berichtet hat), vielmehr wird die intersubjektive Verhaltenskoordination durch übersubjektive Regeln erklärt (z. B. dass selektive Authentizität des Pädagogen das gebotene Verhalten in der Interaktion zwischen Pädagogin und Klient ist).

3. *Die kulturtheoretische Handlungserklärung* (in der Differenz zwischen mentalistischen und praxistheoretischen Handlungserklärungen) geht davon

Theoretisches Konstrukt

aus, dass symbolische Wissensordnungen das repetitive sinnhafte Handeln (Explanandum) erklären. Die kognitiven Sinnelemente, die zur Erklärung (Explanans) von Handeln präsentiert werden, sind weder individuelle Zwecke noch soziale Normen, sondern kollektiv geteilte kognitive Wissensordnungen, „die wahlweise als Wissensvorräte, kulturelle Codes, Deutungsmuster, kollektive Repräsentationen, Sinnhorizonte oder Differenzsysteme konzeptualisiert werden“. Sie „betreiben eine symbolische Organisation der Wirklichkeit, d. h. sie schreiben den Gegenständen der Welt bestimmte Bedeutungen zu“ (Reckwitz 2004b:312f).

Akteure handeln also auf der Basis ihrer Bedeutungszuschreibung (d. h. ihrer Konstruktion von sozialer Wirklichkeit) – die wiederum durch spezifische kollektive Sinnsysteme angeleitet ist. Soziale Ordnung gelingt, weil über die Grenzen von Zeit und Raum hinweg Akteure routinisiertes, gleichförmiges Handeln hervorzubringen vermögen. Dabei transformieren Akteure die Unbestimmtheit der Welt in ein „verstehbares symbolisches Universum“ (ebd.:316). Die routinisierten Handlungsmuster ändern sich nur zusammen mit dem Wandel der kollektiven Wirklichkeitsmodelle. Die kulturtheoretische Handlungserklärung erklärt soziale Ordnung und die Regelmäßigkeit des Handelns folglich anders als die normorientierte Handlungserklärung. In den normorientierten Handlungserklärungen sind Regeln normativ regulierend (Sollensregeln). In der kulturtheoretischen Handlungserklärung regeln die Deutungsmuster, Sinnhorizonte, typisierte Schemata kognitiv-konstitutiv, in welcher Weise die Handelnden sich die Welt symbolisch repräsentieren (ebd.:313). In Gesellschaften und Berufen existieren normativ regulierenden Sollens-Regeln. Die kulturtheoretische Handlungserklärung geht davon aus, dass sie nicht als abstrakte Normen befolgt werde. Sie müssen in den kognitiven Wissensordnungen eingebettet sein.

Erst die zentralen Typisierungen seines Hintergrundwissens ermöglichen es dem Akteur, Normen sowohl zu verstehen und situationsadäquat anzuwenden als auch sie als legitim zu bewerten und ihnen zu folgen (ebd.:315).

Deshalb sind normative Regeln gegenüber den konstitutiven Regeln kognitiver Wissensordnungen (d. h. Deutungsmustern/Sinnschemata) „sekundäre Determinationsinstanzen“ (ebd.). Kulturtheorien erklären Handeln sozialkonstruktivistisch. Auch zweckorientiertes Handeln und normorientiertes Handeln werden als symbolische Konstruktion der Wirklichkeit betrieben – d. h. als Bedeutungszuschreibung der Akteure. Tatsächlich mögen Akteure mit ihrem Handeln pädagogisch professionelle Intentionen und Absichten verfolgen; sie können auch in bestimmten Fällen der Überzeugung sein, sich von Normen leiten zu lassen – dann haben sie bestimmte Ziele als erstrebenswert konstruiert oder bestimmte Normen für legitim angesehen und ihrem Handeln damit eine Bedeutung gegeben (ebd.:315).

Pädagogisches Handeln – Was wird erklärt?

Es werden keine individuellen Handlungsakte erklärt (z. B. mit welchem Ziel Pädagogin X im Training Y von sich erzählt hat), es werden keine Sollensregeln erklärt (z. B. dass selektive Authentizität der Pädagogin das gebotene Verhalten in der Interaktion mit dem Klienten ist). Es wird eine soziale Praktik angenommen (die Praktik der Gruppenmoderation), die zum wiederholten Male die subjektive Verstehensleistung der kommunikativen Beziehungsgestaltung in Lerngruppen anleitet und die körperliche *performance* der Pädagogin X steuert.

Die praxistheoretische Handlungserklärung

Für ein besseres Verständnis von Professionalität ist die Differenz zwischen mentalistischen und praxistheoretischen Ansätzen wichtig. Mentalistische Ansätze rechnen die kollektiven Wissensordnungen, die die symbolische Organisation von Wirklichkeit betreiben, mentalen Eigenschaften, also dem Bewusstsein zu, während praxistheoretische Handlungserklärungen davon ausgehen, dass soziale Praktiken die symbolische Organisation der Wirklichkeit betreiben. In den sozialen Praktiken kommt ein praktisch-interpretatives Wissen zum Einsatz. Soziale Praktiken sind „routinisierte Formen körperlicher ‚performances‘ und sinnhafte Verstehensleistungen [...] – die in der Praxis untrennbar aneinander gekoppelt auftreten“ (ebd.:318). Professionalität zeigt sich demzufolge als Praktik des Schreibens, als Praktik der Gruppenmoderation, als Praktik der Beratung, als Praktik der Verhandlungsführung. Handlungsrouninen sind immer körperliche und mentale Routinen – oder umgekehrt: Sinnsysteme werden im praktischen Handeln angewendet. Die Differenz zwischen Innen (mentale Strukturen) und Außen (Verhalten) ist aufgehoben (Reckwitz 2004b:320).

Praktiken zeichnen sich durch folgende Merkmale aus (Zusammenstellung nach Reckwitz 2004b und 2003a):

1. Individuelle Handlungen sind eingebettet in Praktiken (z. B. die Praktik des Trainierens) bzw. in Komplexe von Praktiken (in Praktiken differenter Varianten institutionalisierten Lehrens und Lernens). Das praxistheoretische Konzept hebt die atomistische und individualistische Konnotation des Handlungsbegriffes auf. „Handeln ist nicht als ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinisierte Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (Reckwitz 2003a:294). Ein ganzer Komplex von Aktivitäten wird typischerweise von verschiedenen Individuen in verschiedenen räumlichen Settings hervorgebracht. Die sinnhafte Orientierung der

Theoretisches Konstrukt

- Träger einer Praktik – ihre Sinngrundlage – ist nicht eingeeignet auf eine mentale Struktur, sondern liegt im impliziten, situativ mobilisierten und in den Akten der Praktik ausgedrückten kollektiven Wissen.
2. Die basale Ebene einer jeden Praktik ist eine körperliche *performance* – die regelmäßige kompetente Bewegung des Körpers. Indem man auf eine bestimmte Art lernt, den Körper zu bewegen, erwirbt man eine Praktik. Dies gilt auch für intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben und Sprechen – auch sie sind leiblich.
 3. Konstitutiver Bestandteil der sozialen Praktik sind Artefakte, die kompetent gehandhabt werden – sie sind Voraussetzung dafür, dass Bewegungs- und Verstehensformen entstehen und reproduziert werden. Mediennutzende Lehrende und Lernende bauen durch den Gebrauch der Techniken Dispositionen auf. Praktiken des Lehrens und Lernens haben außer ihrer interaktiven Struktur auch eine interobjektive Struktur, die auf dem routinisierten Umgang mit den Artefakten beruht (Reckwitz 2003a:293).
 4. Praktiken sind kulturell kontingente und historische Komplexe des Handelns, die sich wandeln. Artefakte und Praktiken des Lehrens und Lernens ändern sich beständig. Das nachberufliche Weiterlernen hat sich als Komplex sozialer Praktiken historisch ausgebildet. Neue Praktiken – beispielsweise das Selbstlernen Erwachsener – sind „Sinnverschiebungen“ in einem Komplex von Praktiken.
 5. Der Vollzug sozialer Praktiken verlangt von den Trägern der Praktik beständig ein interpretatives Verstehen angesichts der interpretativen Mehrdeutigkeit und der Unsicherheit von Handlungssituationen. Genau dies ermöglicht auch das Durchbrechen von Routinen.

Es ist nicht neu, pädagogisches Handeln als konventionelles Handeln oder routinisiertes Handeln zu beschreiben, um zu erklären, dass das pädagogische Handeln Einzelner auch aus den nicht absichtsvollen, nicht begründbaren, d. h. regelgeleiteten Handlungen besteht (Dewe 2005:25; Baacke 1984:160, S. Kade 1990:62). Der sozialtheoretische Begriff der sozialen Praktik ist voraussetzungsreicher und auch weitgehender, als das bisherige erziehungswissenschaftliche Vokabular es war.

Eine Praktik ist weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositio-

nen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten) (Reckwitz 2006:38).

Das Konstrukt der sozialen Praktik bietet eine sozialtheoretische, überindividuelle Handlungserklärung pädagogischen Handelns. Pädagogen und Pädagoginnen handeln nicht in Institutionen – ihr Handeln ist institutionalisiert.

Das Konstrukt der sozialen Praktik erklärt, dass individuelle Einzelhandlungen dauerhaft über Raum und Zeit verknüpft sind. Es erklärt, dass die überindividuelle Institutionalisierung von Sinnzusammenhängen in den kompetenten körperlichen Routinen (Können) reproduziert und erfahren wird. Praktiken des Lehrens und Lernens sind übersituativ – sie werden situativ reproduziert und stellen damit eine sinntragende Struktur pädagogischen Handelns dar. Das Konstrukt sozialer Praktiken erklärt außerdem, dass Handelnde als integralen Aspekt dessen, was sie tun, verstehen, was sie tun, und dass sie dieses Wissen diskursivieren können. Anspruch ist es, pädagogisches Handeln handlungstheoretisch zu reflektieren und als ein kulturtheoretisches Konstrukt zu begründen. Die praxistheoretische Erklärung „tragender“ Strukturen pädagogischen Handelns ist aber noch unbefriedigend, denn im Konstrukt wird das interpretative Verstehen „nur“ als eine mitlaufende und mitbezeichnete Größe behandelt. In der Theorie sozialer Praktiken wird zwar von einer interpretativen Mehrdeutigkeit und Unsicherheit von Handlungssituationen ausgegangen, doch die Modellierung des Handelns als Vollzug sozialer Praktiken erklärt das Handeln durch Routinen körperlicher *performances* und durch integrierte Verstehensleistungen.

Die Geschichtlichkeit und Kreativität pädagogischen Handelns kann im praxistheoretischen Konstrukt nicht erklärt oder begründet werden. Zur Ergänzung der praxistheoretischen Perspektive in einem kulturtheoretischen Konzept pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität bieten sich deshalb narratologische Ansätze an, die die Narrativität des Handelns zum Bezugspunkt machen. In Straubs Handlungstypologie hat das Handeln in Geschichten ein eigenes Gewicht. Sie wird im Folgenden dargestellt.

2.3.2 Narrative Modellierung

Straubs typologische Ordnung der Handlungsbeschreibungen ist der Versuch, eine textwissenschaftliche Handlungs- und Kulturpsychologie zu fundieren. Die Einführung in seine integrative Typologie beginnt mit der Aussage:

Handeln begreife ich als sinnhaft strukturiertes Sich-Verhalten, das explizit oder implizit durch symbolisch, vornehmlich sprachlich vermittelte Orientierungen geleitet ist. Entsprechend kann es durch Einflußnahme auf symbolischer Ebene, insbesondere durch die (persuasive oder argumentative) Rede, gestaltet und modifiziert werden. Orientierungen bezeichne ich auch als Bestimmungsgründe des Handelns. Mit dem handlungsleitenden

Theoretisches Konstrukt

Orientierungswissen – dem Alltagswissen – ändert sich, was eine Person tut oder läßt. Dieses Wissen muß dem Handelnden nicht unbedingt bewußt, ja von diesem nicht einmal (ohne weiteres) sprachlich artikulierbar sein, und schon gar nicht müssen handlungsleitende Wissensbestände dem Handeln in Form sprachlicher Explikate vorangehen. Nicht jede Handlung beruht auf Überlegung und einem Plan (Straub 1999:95f).

Im Rückgriff auf Giddens argumentiert Straub, dass das sinnhaft strukturierte Verhalten der Akteure auf praktischem Wissen beruht.

Die Handelnden [...] besitzen als *integralen* Aspekt dessen, was sie tun, die Fähigkeit, zu verstehen, was sie tun, während sie es tun [...]. Dieses praktische Bewußtsein (*practical consciousness*) umfaßt alles das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen (Giddens 1988:36 zitiert nach Straub 1999:96; Hervorh. i. O.).

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass es die besondere Leistung der praxistheoretischen Modellierung des Handelns ist, die Verstehensleistungen ins Tun integriert vorzustellen und zu argumentieren, dass kollektive Praktiken im Sinne von körperlich routinierten *performances* und Verstehensleistungen die symbolische Wissensordnung betreiben. Im Unterschied zum praktischen Bewusstsein beruht das diskursive Bewusstsein auf den Artikulationen und Reflektionen der Handelnden bzw. der Beobachtenden (z. B. Sozialwissenschaftler). Wie noch zu sehen sein wird, ist es aber verkürzt, anzunehmen, dass das narrative Bewusstsein/Wissen das diskursive Bewusstsein sei.

Die Übersetzung von praktischem Bewusstsein in eine wissenschaftlich-methodische Darstellung des Handelns (d. h. es zu diskursivieren) beruht darin, mittels Interpretation Bestimmungsgründe von Handlungen in Worte zu fassen. Solche Bestimmungsgründe verleihen einer Verhaltensweise eine formale Struktur – als Handlung diesen oder jenen Typs (Straub 1999:96). Diese formale Struktur darf nicht mit dem beobachteten Verhalten gleichgesetzt werden, denn die formale Struktur ist nur eine Erklärungsform, die der interpretativen und retrospektiven Erklärung von Handlungen dient.⁷⁰

Straubs Anliegen ist es nun, die Engführung der retrospektiven Erklärung des Handelns auf einen subjektiv gemeinten Sinn in dem individualistischen und mentalistischen Typ der Bestimmungsgründe für das Handeln (Handlungen als subjektiv bewusste Intentionen) zu überwinden. Handlungstheoretisch

70 Straub erteilt der monistischen Erklärungstheorie eine Absage und spricht sich für die Pluralisierung wissenschaftlichen Erklärens aus. Er verweist darauf, dass diese Perspektive das *covering-law*-Modell relativiert (Straub 1999:98). Handlungserklärungen werden im von Reckwitz vertretenen postempiristischen Wissenschaftsverständnis als Vokabulare bezeichnet. Straub und Reckwitz fördern in gleicher Weise die Erkenntnis, dass das theoretische Vokabular historisch produziert ist und den Gegenstand der Forschung jeweils spezifisch konstituiert.

können formal unterschiedliche Orientierungswissensbestände oder Bestimmungsgründe des Handelns unterschieden werden. Diese unterschiedlichen formalen und strukturellen Aspekte der handlungsleitenden Orientierungswissensbestände bilden den Bezugspunkt der Typologie von Straub (ebd.:98). Straub (ebd.:101) geht davon aus, dass Handlungen

- durch Vorbilder (Imitationshandlungen),
- durch Ziele oder Zwecke (teleologisches Modell der Handlungserklärung),
- durch Regeln unterschiedlicher Art und Werte (regelbezogenes Modell der Handlungserklärung) und
- durch Geschichten und die Kreativität der Akteure (narratives Modell der Handlungserklärung)

bestimmt sein können. Für alle kann übergreifend gesagt werden, dass sinn- und bedeutungsstrukturierte Handlungen durch individuelle Lebensorientierungen und Handlungspotenziale sowie kollektive, kulturspezifische Lebensformen bestimmt sein können (Straub 1999:101): Handlungen sind grundsätzlich vielschichtige überdeterminierte symbolische Konstrukte (ebd.:112). In einer interpretierenden und retrospektiven Betrachtung können Handlungen Ziele haben und durch diese Ziele begründet werden. Als zielorientiertes Handeln gilt jenes Handeln, mit dem ein Akteur, eine Akteurin einen Zweck verwirklichen bzw. einen erwünschten Zustand bewirken will (Straub 1999:102). Handlungen werden allerdings nicht allein durch subjektive Absichten bestimmt. Sie gelten auch als regelgeleitet.⁷¹ Straub verweist auf einzelne Ausnahmemodelle regelbezogenen Handelns im Kontext der kognitiven Psychologie und auf sozialwissenschaftlich fundierte Konzepte regelgeleiteten Handelns (ebd.:116ff). Im Lichte des Modells regelgeleiteten Handelns werden Handlungen nicht ausgeführt, um etwas, herbeizuführen. Eine Handlung erhält in der interpretierenden und retrospektiven Betrachtung ihre Identität dadurch, dass einer Regel gefolgt wurde (z. B. zeigt eine Handlung in einem Spiel, dass eine bestimmte Regel befolgt wurde). Regelbezogene Handlungserklärungen erklären nur, dass ein Akteur, eine Akteurin eine spezifische Handlung ausführte und wie es möglich war, dass er, sie diese spezifische Handlung vollzog (ebd.:140). Soziale Sinnzusammenhänge können nicht allein durch Regeln konstituiert sein, argumentiert Straub; er begründet es damit, dass er ein narratives Modell der formalen Bestimmung von Orientierungswissensbeständen und Begründungen des Handelns ein-

71 Modelle regelbezogenen *Handelns* – kompetentes Handeln bei Chomsky, Piaget und Kohlberg beruht auf der Anwendung generativer Regeln – stellen in der kognitiv orientierten Psychologie eine Ausnahme dar, da ansonsten angenommen wird, dass es sich um regelgesteuertes *Verhalten* handelt und dass Regeln das Verhalten determinieren.

Theoretisches Konstrukt

führt.⁷² Der in Narrationen entfaltete Sinnzusammenhang ist eine eigenständige Form, Orientierungswissensbestände und Bestimmungsgründe von Handlungen in Worte zu fassen.

Das narrative Modell des Handelns

Das narrative Modell modelliert das Handeln als Geschichte bzw. als ein Handeln in Geschichten (ebd.:141).

Eine Handlung als Geschichte zur Sprache zu bringen bedeutet, eine bestimmte Form der Beschreibung des Handelns zu favorisieren. Handlungen als integrativen Bestandteil einer Geschichte zu artikulieren heißt, dieses Handeln zu erklären, indem es mit geschichtlich-temporalen Bestimmungsgründen in Zusammenhang gebracht wird. Solche Bestimmungsgründe sind weder im teleologischen noch im regelbezogenen Modell der Handlungserklärung unterzubringen. Die analytische Trennung der genannten Aspekte mag etwas künstlich erscheinen. Dies umso mehr, als erkennbar wird, daß das Anliegen, Handlungen als Geschichten darzustellen, nicht zu verwirklichen ist, ohne auch die Geschichte(n) zu erzählen, in die das fragliche Handeln eingebettet ist. Damit berühren sich die von mir nacheinander bearbeiteten Problemkreise der Beschreibung und Erklärung von temporal strukturierten Handlungen. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, daß die angemessene Form der

72 Implizit werden in der hier dargelegten Argumentation die Handlungstypologien von Reckwitz und Straub in Beziehung gesetzt und verglichen. Das erste Modell der Handlungserklärung ist in beiden Typologien jeweils das zweckorientierte Handeln, und wengleich die Herleitung unterschiedlich vorgeht, beschreiben sie einheitlich Zwecke und Ziele als Handlungsgründe. Trotz dieser vordergründigen Übereinstimmung arbeiten beide Typologien mit unterschiedlichen Basisunterscheidungen. Straub unterscheidet zwischen Handlungsgründen, die dem durch Regeln/Normen konstituierten Sinnzusammenhang zugeschrieben werden können, und solchen Handlungsgründen, die in einen narrativen Sinnzusammenhang gestellt sind. Reckwitz hingegen unterscheidet zwischen der Vorstellung einer normorientierten Koordination des Handelns und der Vorstellung von Handlungsorientierungen, die in einer symbolisch organisierten Wissensordnung gründen und Handelnde in die Lage versetzen, Sinn zuzuschreiben – sie also als symbolisch Handelnde ausweisen. Im Unterschied dazu geht Straub von der Annahme aus, dass Handlungen jedweder Art grundsätzlich vielschichtige symbolische Konstrukte sind. Er argumentiert eben nicht wie Reckwitz auf einer historischen Zeitachse der Theorieentwicklung. Beide vertreten letztendlich eine kulturtheoretisch fundierte Handlungstheorie, die das Handeln als sinnhaft und bedeutungskonstituierend begreift. Als Beobachter theoretischer Vokabulare weist Reckwitz darauf hin, dass Sinnhaftigkeit auch einer Ebene „oberhalb“ der Körper und der mentalen Eigenschaften zugerechnet wird, nämlich der Ebene von Texten, Zeichensequenzen und Kommunikationen (vgl. die Theorie sozialer Systeme). Zunächst erkennt Reckwitz *nicht* die Nähe des Kommunikationsbegriffs in der Theorie sozialer Systeme zum Handlungsbegriff (vgl. II 5 zum operativen Konstruktivismus sensu Baecker). Grundsätzlich übernimmt er aber damit die in den Sozialwissenschaften konventionalisierte Differenz zwischen Sinn/Handlung und Semantik/Geist. Narrativität bzw. eine narratologische Perspektive auf symbolische Ordnungen des Sinns überschreitet diese Trennung. Durch die Erweiterung des Textbegriffs begann man den Text auch als Handlung zu verstehen und umgekehrt die Handlung als einen Text zu betrachten, dessen Bedeutungsgehalt interpretiert werden kann.

Beschreibung und Erklärung „temporalisierter“ Handlungen generell eine Erzählung ist. Wer Geschichtlichkeit als Zeitlichkeit begreift und diese als wesentliches Attribut von Handlungen, muß Geschichten erzählen, wenn er Handlungen triftig beschreiben und erklären möchte (ebd.:142).⁷³

Straub unterscheidet im Rückgriff auf Schwemmer zwischen der hinweisenden, bloß funktionalen Handlungsdarstellung und der Beschreibung des konkreten Handelns (Straub 1999:143).

Wie Schwemmer sagt, muß eine Identifikation der „Struktur“ einer Handlung, d. h. die detaillierte Erschließung und Beschreibung von sogenannten „Handlungs-Tatsachen“ (Schwemmer) ausbleiben, wenn Handlungen kurzerhand teleologisch in normativ geregelten oder faktisch-kausalen Ordnungen untergebracht werden. Das Handeln erscheint dann vielfach nicht „als es selbst, als dieses Handlungs-Geschehen, sondern als Funktion von etwas anderem [...]: so insbesondere als Mittel zu einem Zweck, als besonderer, aber im Prinzip austauschbarer Fall einer allgemeinen Regel, als Wirkung einer Ursache. In jeder dieser funktionalen Handlungsdarstellungen wird das Handeln in seinem konkreten Ablauf übersehen und durch eine auswechselbare Handlungseinheit ersetzt, die ihre Identität alleine durch ihre Beziehung zu dem Zweck, zu der Regel oder der Ursache erhält“ (Schwemmer 1987:53 in Straub 1999). Erst wenn das Handeln in seinem konkreten Vollzug zur Darstellung gelangt, verfügt man über Beschreibungen, die der Individualität einer Handlung gerecht werden, diese Handlung also nicht bloß als austauschbares Element eines theoretisch konstituierten Zusammenhangs begreifen (Straub 1999:144).

73 Straub vertritt hier die Auffassung, dass die Geschichtlichkeit des Handelns an die sprachliche Explikation einer Erzählung gebunden ist. Nur das Erzählen der Geschichte erklärt die besonderen Handlungsorientierungen und Handlungsgründe. Die Geschichte ist ein spezifischer Ereigniszusammenhang – die Erfahrung der Geschichtlichkeit des Handelns hat hingegen universellen Charakter und es wird deshalb zu Recht von der Narrativität des Handelns gesprochen. Bei Hannah Arendt finden wir in ihrem philosophischen Werk „Vita Aktiva“ eine Auffassung vor, die die Lebenspraxis selbst als narrativ beschreibt. Geschichten sind als Produkt des Handelns ein universelles Merkmal jeglichen Handelns (Arendt 2007:222ff). Sie sagt, dass dort, wo Menschen zusammenleben, sich ein Bezugssystem bildet, in dem die menschlichen Angelegenheiten vor sich gehen. Allem einzelnen Handeln und Sprechen geht dieses Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten voraus. „Weil dieses Bezugsgewebe mit den zahllosen, einander widerstrebenden Absichten und Zwecken, die in ihm zur Geltung kommen, immer schon da war, bevor das Handeln überhaupt zum Zuge kommt, kann der Handelnde so gut wie niemals die Ziele, die ihm ursprünglich vorschwebten, in Reinheit verwirklichen; aber nur weil Handeln darin besteht, den eigenen Faden in ein Gewebe zu schlagen, das man nicht selbst gemacht hat, kann es mit der gleichen Selbstverständlichkeit Geschichten hervorbringen, mit der das Herstellen Dinge und Gegenstände produziert. Das ursprünglichste Produkt des Handelns ist nicht die Realisierung vorgefasster Ziele und Zwecke, sondern die von ihm ursprünglich gar nicht intendierten Geschichten, die sich ergeben, wenn bestimmte Ziele verfolgt werden, und die sich für den Handelnden selbst erst einmal wie nebensächliche Nebenprodukte seines Tuns darstellen mögen“ (Arendt 2007:226).

Theoretisches Konstrukt

Möchte man die Beschränkung einer funktionalen Handlungsdarstellung⁷⁴ überschreiten, muss man die Geschichte, die die Handlung bildet, entfalten, um auf diese Weise die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung auszubuchstabieren. Die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung kann nur in „Gestalt von Handlungsgeschichten“ (Straub 1999:145) erfasst werden. Handlungsgeschichten bilden den Handlungsverlauf nicht eins zu eins ab.⁷⁵ Will man aber temporalisierte Handlungen als Verlaufsgestalten repräsentieren, muss man die Artikulationsform des Erzählens wählen. Das Erzählen von Geschichten erfüllt eine Erklärungsaufgabe (Straub 1999:146).

Erzählungen können durchaus zufriedenstellende Antworten auf warum- und wie-möglich-Fragen liefern. Sie weisen damit weit über die darstellende oder deskriptive Funktion hinaus. Explanative Aufgaben übernimmt die handlungspsychologische Forschung, sobald Handlungen in *narrative Sinnzusammenhänge* eingebunden werden (ebd.; Hervorh. i. O.).

Der narrative Sinnzusammenhang verleiht einer Handlung nun als Teil jener Sinnstruktur Bedeutung, die den Zusammenhang zu anderen Situationen und Handlungen des gesamten Kontexts herstellt (Straub 1999:147). Hier liegt die Differenz zur funktionalen Darstellung professionellen Handelns, wie sie an anderen Stellen dieser Arbeit bereits erläutert wurde – beispielsweise als eine intentionale Handlung im Hinblick auf einen didaktisch begründeten Zweck, als durch soziale Praktiken fundiertes interpretatives Können oder als eine regelorientierte Handlung.

Geschichten erzählen heißt, temporal komplexe Phänomene zur Sprache zu bringen, sie darzustellen oder zu beschreiben und uno actu zu erklären [...]. Wenn wir eine Handlung als Bestandteil oder Endpunkt einer Geschichte begreifen oder erklären möchten, wie es dazu hat kommen können, müssen wir die betreffende Geschichte erzählen. Das narrative Modell der Handlungserklärung bezieht sich auf unerwartete, überraschende Handlungen, solche, die der Akteur bisher nicht ausführte (jedenfalls nicht in der aktuellen Art und Weise, in einer Situation wie der gegebenen etc.) (ebd.:147).

Die narrative Modellierung der handlungsleitenden Orientierungswissensbestände und der Bestimmungsgründe des Handelns trägt in einzigartiger Weise der Erfahrung Rechnung, dass das Handeln der Akteure in Geschichten ein-

74 Ein Beispiel für eine funktionale Handlungsdarstellung ist die Aussage: „Das professionelle Handeln der Mitarbeitenden in Bildungsorganisationen ist organisationsgebunden.“ Hinter dieser Aussage können unterschiedlichste Vorgänge und Geschichten stehen, auf die diese Aussage eines theoretischen Sprachspiels anscheinend hinweisen will. Die Aussage täuscht aber gleiche und einheitliche Orientierungswissensbestände und Handlungsgründe vor, die die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung ausblenden. Eine andere Handlungsbeschreibung wäre die Geschichte von einem Projekt, in dem ein neues Format institutionalisierten Lernen und Lehrens (z. B. ein Selbstlernzentrum) entwickelt wird.

75 Auch hier trifft die Kritik an der repräsentationalistischen Bedeutungstheorie von Sprache zu, wie sie von Wittgenstein grundlegend formuliert wurde. Auch Narrationen stehen in einer metaphorischen Beziehung zur außernarrativen Realität (I 3).

gelassen ist und dass sie deshalb über die Bestimmungsgründe ihres Handelns weder intentional zielgeleitet noch Regeln befolgend verfügen können. Es bleibt ein Rest Unbestimmtheit, und selbst das Eigene, das vom Akteur Gewollte und Intendierte wird im Horizont der im Ganzen unverfügbaren Geschichte als zufälliger kontingenter Moment des Handelns erfahrbar, weil es nämlich auch anders hätte kommen können (Straub 1999:149). Erzählungen bewahren die Erfahrung einer solchen Handlungskontingenz, indem sie artikulieren, was Akteuren, Akteurinnen zufällt und widerfährt, wenn sie handeln (ebd.:150).

Man ist als Handelnder Teil eines Handlungsgewebes, in dem Absichten und Zwecke zur Geltung kommen, die man selbst nicht intendiert hat. Nur im narrativen Modell wird der Aspekt der Geschichtlichkeit für die Beschreibung und Erklärung von Handlungsgründen konstitutiv. Die narrative Modellierung des Handelns trägt einem weiteren Merkmal des Handelns Rechnung, das in den teleologischen und regelorientierten Modellen nicht unterzukriegen ist: der schöpferischen Kreativität des Handelns selbst (ebd.:150). Die zielgerichtete und regelorientierte Bestimmung des Handelns präsentieren Handlungen und Handlungssinn als „Abzüge eines bestehenden Entwurfs oder Musters“ (ebd.) und vernachlässigen das schöpferische Potenzial des Handelns.

Im Rückgriff auf Joas und Wadenfels wird nun erkennbar, dass Kreativität keine Residualkategorie theoretisch unwichtiger Spezialfälle ist, sondern als handlungstheoretischer Grundbegriff ganz normale Phänomene alltäglichen Handelns erfasst. Kreative Handlungen schließen an bestehende Ordnungen an; sie reproduzieren diese aber nicht bloß, sondern greifen ihrerseits in bestehende Ordnungen ein und gestalten sie um. Wer kreativ handelt, übergeht die eine oder andere konventionalisierte Regel, handelt dabei spontan, ohne eine exakte Absicht oder Voraussicht, worauf das Handeln hinauslaufen wird. Reproduktivität und Kreativität, Tradition und Innovation, Diskontinuierliches und Kontinuierliches sind zwei komplementäre Aspekte des in Ordnungen eingelassenen Lebens und Handelns, die jeweils verschieden ausgeprägt sein können (Straub 1999:158). Reproduktives Handeln vollzieht sich innerhalb bestehender Ordnungen – während das kreative, produktive und innovative Handeln bestehende Ordnungen unterläuft, transzendiert und transformiert, um diese sodann erneut zu stabilisieren (Straub 1999:152 im Rückgriff auf Wadenfels). Es werden keine spektakulären Umwälzungen vorgestellt, vielmehr entfaltet sich die Kreativität des Handelns in kaum merklichen Akzentsetzungen und Grenzverschiebungen. Handelnde erfassen mehr oder weniger diffus, dass eine bestehende Ordnung nicht mehr stimmig ist, und vollziehen diese Kontingenz in ihren kreativen Handlungen mit

Theoretisches Konstrukt

(ebd.:157).⁷⁶ Straub argumentiert, dass Kreativität als handlungstheoretischer Grundbegriff einen Aspekt aufweist, der bereits unter dem Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit des Handelns erkennbar wurde: Auch unter dem Gesichtspunkt seiner Kreativität betrachtet zeigt sich das Handeln der bestimmenden Kontrolle des Subjekts teilweise entzogen (ebd.:158). Dafür hat Straub den Begriff der Handlungskontingenz eingeführt.

Wie die Geschichte, in die es [das kreative Handeln, H. S.] eingebettet ist und die es fortsetzt, erscheint es als etwas, an dem der Akteur beteiligt ist, ohne es intentional hervorgebracht zu haben (Straub 1999:159).

In dieser Perspektive wird das Subjekt aus dem vermeintlichen Status eines unangreifbaren, gänzlich autonomen Vernunft- und Handlungssubjekts entlassen, und es wird Situationen ein Mitspracherecht und Aufforderungscharakter für das Handeln der Subjekte zugeschrieben (ebd.:160).

Die Ansprüche einer Situation provozieren Handlungen, und diese können als Antworten der angesprochenen leiblichen Personen begriffen werden [...]. Für diese Antworten gibt es einen Spielraum. Anspruch und Antwort bleiben durch einen Unterschied voneinander getrennt, durch eine Diskrepanz, in der nicht zuletzt die unverwechselbare Individualität des Akteurs zum Ausdruck kommen kann (Straub 1999:160 im Rückgriff auf Wadenfels 1985).⁷⁷

Abschließend stellt Straub fest, dass einzig das narrative Modell der Handlungserklärung angemessen und folglich geeignet ist, die Kreativität von Handlungen zu beschreiben und zu erklären.

Nur die innere Temporalstruktur des Erzählens und der narrative Umgang mit Kontingenzen wird den kreativen Aspekten unserer Praxis gerecht. Natürlich ist, wo ehemals Neuartiges *als solches* zur Sprache gebracht wird, dieses bereits bekannt: das was neuartig war, wird durch das Erzählen nicht nur erinnert, sondern in den Raum und Horizont vertrauter Erfahrungen und Erwartungen integriert (Straub 1999:161).

Pädagogisches Handeln – Was wird erklärt?

Pädagoginnen und Pädagogen verstehen ihre Handlungswirklichkeit als Geschichte, sie handeln in der Geschichte und beschreiben und erklären ihr Handeln, indem sie die Geschichte erzählen.⁷⁸

76 Diesen Prozess hat Weick als Enactment-Selektion-Retention-Prozess in Organisationen entwickelt. Es wird erkennbar, dass die Stärke von Weicks Perspektive der Sinnstiftung in Organisationen darin liegt, eine besondere Kreativität des Handelns zu unterstellen (vgl. II 6.1 und 6.3).

77 Straub hebt hervor, dass die besagten Ansprüche und Aufforderungen der Situationen und ihre Erwidierungen nur angemessen verstanden werden können, wenn der in Subjekttheorien formulierte disjunkte Gegensatz von Autonomie und Heteronomie, Autarkie und Dependenz aufgegeben wird (Straub 1999:160).

78 Im Rückgriff auf Ricoeur argumentiert Bruner, dass es eine wechselseitige Zugehörigkeit zwischen „In-der-Geschichte-Sein“ und „Darüber-Erzählen“ gibt (Bruner 1997:63).

Ein Beispiel: Ein Team hatte für ein Entwicklungsprojekt eine Kommunikations- und Lernplattform entwickelt. Auftraggeber war ein Bundesverband, der auch den Nutzen formulierte, den die Kommunikations- und Lernplattform in dem einrichtungsübergreifenden Projekt haben sollte. Zur Einführung des neuartigen webbasierten Kommunikations- und Lerntools wurden alle Nutzer und Nutzerinnen zu einem Kick-Off-Workshop eingeladen. Die Resonanz war groß, fast alle Projektbeteiligten waren gekommen, und auch die praktische Einführung verlief in einer guten und entspannten Stimmung. Schon sehr bald wurde aber für die Verantwortlichen ersichtlich, dass die meisten Projektbeteiligten das webbasierte Tool nicht nutzten. Dies löste bei ihnen Verunsicherung und Ärger aus. Offensichtlich war es ihnen nicht gelungen, die Beteiligten von den Möglichkeiten und vom Nutzen der virtuellen Lernplattform zu überzeugen. Sie hatten erwartet, dass ihnen dies gelingen würde, und befürchteten jetzt, dass die Erfahrungen und Ergebnisse an den dezentralen Standorten nicht dokumentiert würden und deshalb auch nicht transparent werden konnten. Eigentlich hatte man erwartet, dass die Ergebnisse von den Einrichtungen wechselseitig genutzt werden würden. Die Projektverantwortlichen begannen ihre hohen Erwartungen an die Wirksamkeit des Projekts zurückzuschrauben. Da bemerkten sie, dass die Beteiligten selbstorganisiert, ohne Steuerung „von oben“, in konkreten begrenzten Vorhaben ihr Wissen austauschen oder zusammenarbeiten. Diese neue Entwicklung wurde von den Verantwortlichen reflektiert. Dabei kamen sie auf eine Idee, die letztendlich alle Beteiligten, sie selbst eingeschlossen, überraschte: Sie betrachteten das webbasierte Kommunikations- und Lerntool als eine flexible Ressource des Verbandes und entschieden, es an eine oder mehrere Einrichtungen abzugeben, die daran interessiert sind und wissen, wie sie es nutzen werden. Es begann ein Diskussionsprozess in den Einrichtungen.

Die Erzählung stiftet erst den Sinn des pädagogischen Handelns, wenn sie Ereignisse, Handlungen und Entscheidungen narrativ anordnet. Pädagogische Ziele, Normen und Regeln sind darin nicht verworfen, sie scheinen, wie zu sehen ist, in der Verlaufsstruktur der Handlung auf, sonst würde es zu keiner Erwartungsenttäuschung kommen können, und Handlungen könnten auch nicht überraschen.

Straub stellt fest, dass das narrative Modell als das komplexeste bezeichnet werden kann. Narrationen tragen nicht nur der Geschichtlichkeit und der Kreativität des praktischen Handelns Rechnung, sie reden auch von Zielen, die ein Handlungssubjekt verfolgt, und von Regeln, die ein Akteur, eine Akteurin befolgt. Die narrative Modellierung des Handelns als Geschichte bzw. als Handeln in Geschichte(n) schließt andere Modellierungen des Handelns nicht aus, sondern ein (Straub 1999:162). Wenn Ziele, Pläne und Absichten

Narration interpretiert das Leben im Vollzug. Diese Funktion der Narration wird als Mimesis bezeichnet und geht auf Aristoteles zurück.

Theoretisches Konstrukt

das Handeln orientieren, können dem Handelnden auch Umstände und Widerfahrungen begegnen – das, was nicht vorherzusehen war. Es wird die Erfahrung gemacht, dass etwas zwischen das Wollen, Können und Tun geraten ist. Interpretatives Können zeigt sich darin, dass Handelnde diese komplexere narrative Handlungsgestalt schon im Vollzug entwerfen und zu verstehen beginnen. Indem Menschen das Handeln als Geschichte narrativ anordnen und sich selbst als Handelnde in einer Geschichte entwerfen, machen sie sich auch die nichtintendierten und unverfügbaren Anteile des komplexen Handlungsgeschehens verständlich: Etwas wird dann zu einer Geschichte, wenn Ereignisse kollektive Annahmen über erwartbare Handlungen, Reaktionen, Vorkommnisse „verletzen“, die wir kulturell für selbstverständlich halten (Bruner 1996).

Fazit

Die praxistheoretische Perspektive hebt hervor, dass Pädagogen und Pädagoginnen in einem sozialen Feld/Raum handeln, der durch spezifische soziale Praktiken des Lehrens und Lernens institutionalisiert ist. Pädagogisches Handeln selbst ist Ausdruck eines praktischen Bezugs zu den Menschen und zu Dingen des Hantierens; es ist pragmatisch orientiert. Der Fokus liegt auf dem performativen Können und den integrierten Verstehensleistungen. Die narrative Modellierung des Handelns *als Handeln in Geschichte(n) und als Handeln als Geschichte* hebt nun hervor, dass pädagogische Handlungen im Wesentlichen als komplexe Handlungsgestalten⁷⁹ realisiert werden. Wenngleich bestimmte isolierte Handlungen routiniert, regelorientiert sind oder einer subjektiven Zielsetzung folgen, so ist das pädagogische Handeln immer ein Umgang mit Mit-Akteuren und Mit-Akteurinnen und in eine geschichtliche Handlungssituation gestellt, über die die Handelnden nicht in Gänze verfügen können. Die Handlungssituation ist ihnen im Vorhinein nicht transparent und wird erst im temporalen Verlauf der Handlungsgestalt erschlossen. Selbst wenn Lehrende ihre pädagogische Praxis⁸⁰ in beständigen Strukturen routiniert angehen, ist das komplexe Lehr-Lerngeschehen nur als eine Geschichte, z. B. als Geschichte der letzten Unterrichtsstunde interpretierbar.

79 Den Begriff der Handlungsgestalt entlehne ich hier dem feldtheoretischen Denken.

80 Den Begriff ‚pädagogische Praxis‘ verwende ich sinngemäß analog zu kultureller Praxis im Sinne einer praxistheoretischen Perspektive auf das Handeln in pädagogischen Zusammenhängen, die in soziale Praktiken eingebettet sind.

2.3.3 Kulturtheoretische Modellierung

Damit kommt der formaltheoretische Vergleich unterschiedlicher Modellierungen des Handelns zum Abschluss. Das kulturtheoretische Professionalitätsverständnis vollzieht die kulturtheoretische Wende der Sozialwissenschaften mit bzw. nach. Deshalb wird an dieser Stelle präzisiert, worin die Differenz zwischen der handlungswissenschaftlichen und der kulturtheoretischen Auffassung pädagogischen Handelns besteht.

Kulturtheoretisches Denken richtet sich gegen eine subjektivistische und individualistische Fassung von ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ (Straub 1999:183). Pädagogisch Handelnde werden nicht mehr als intentional handelnde Akteure betrachtet, deren Handlungen subjektiv sinnhaft sind, sondern als Teilhabende an einer bestimmten, mittels sozialer Praktiken institutionalisierten Praxis bzw. Kultur (Straub 1999: 184 im Rückgriff auf Knorr-Cetina 1988). Ihre Handlungen werden von einem transindividuellen Bedeutungssystem her gedacht. Pädagogisch Handelnde „stehen unter dem Zwang Bedeutungen zu produzieren, zu transformieren und repräsentieren“ (Straub 1999:184). Die symbolischen Ordnungen des Sinns gehen dem intentionalen Handeln oder dem normorientierten Handeln der Akteure voraus (ebd.).

Kulturtheoretisches Denken überwindet die Subjekt-Objekt-Dichotomie handlungswissenschaftlichen Denkens. Hier wird dem subjektiven (gemeinten) Sinn von Handlungen ein objektiver Sinn *sozialer* Handlungen gegenübergestellt, der durch gesellschaftliche Institutionen bestimmt wird. Letztlich läuft die Subjekt-Objekt-Differenz darauf hinaus, zu begründen, wie sich subjektiver Sinn und objektiver sozialer Sinn wechselseitig bedingen.⁸¹ Kulturtheoretisches Denken hingegen geht davon aus, dass Kultur ein Repertoire handlungsrelevanter Wissens- und Bedeutungsbestände bietet und dass Akteure wissend sind und im Sinne des *doing culture* kompetent handeln. Im Rückgriff auf die dargelegten Handlungstypologien kann der Kulturbegriff für wissenschaftliche Handlungsanalysen präzisiert werden (Straub 1999:185):

Kultur als ein handlungsrelevantes, transindividuelles Wissens-, Zeichen- oder Symbolsystem besteht aus:

81 Ein Beispiel ist die Handlungserklärung von Luckmann: „Handlungen sind doppelsinnig: sie vollziehen sich konkret in bezug auf einen Entwurf und können nachträglich nach verschiedenen subjektiven Relevanzsystemen gedeutet werden. Soziale Handlungen haben jedoch einen objektiven, durch gesellschaftliche Institutionen bestimmten Sinn. Dieser ist, wie die Institutionen selbst, vom subjektiven Sinn von Handlungen mitbestimmt: in historischen Handlungsvollzügen. Mitbestimmt, jedoch keineswegs aus ihnen ableitbar. Institutionen sind nicht schlichte Aggregate subjektiven Sinns. Andererseits ist der subjektive Sinn von Handlungen immer auch vom objektiven Sinn, der durch gesellschaftliche Institutionen zwanghaft mitgegeben ist, abhängig. Er steht in einem rekonstruierbaren Zusammenhang mit diesem“ (Luckmann 1991:521).

Theoretisches Konstrukt

kollektiven Zielen, die Individuen situationsspezifisch konkretisieren und als Akteure übernehmen und verfolgen können;
kulturspezifischen Handlungsregeln, insbesondere bestimmten sozialen Normen (Aufforderungs- bzw. Bewertungsnormen oder Werte);
einem kulturspezifischen Reservoir an Geschichten, durch die die Angehörigen der Kultur ihre Identität, ihr kollektives und individuelles Selbst- und Weltverständnis bilden, artikulieren und tradieren.

Ziele, Regeln, Normen und Werte sowie Geschichten, die in einer Kultur kursieren und das Handeln bestimmen, müssen keineswegs eine sprachsymbolische oder diskursive Gestalt besitzen. Sie sind im Handeln häufig implizit und allenfalls in der Form von Spuren oder Anzeichen präsent. Ebenso können sie in nicht-sprachlichen Symbolen verkörpert sein. Symbole verweisen auf kulturelle Sinn- und Bedeutungssysteme. Auch sie können als Anzeichen von etwas oder als eine Spur, deren Verfolgung zu kulturellen Überlieferung-, Sinn- und Bedeutungszusammenhänge führt, aufgefaßt werden.

Ein kulturtheoretisch motiviertes Interesse am professionellen Handeln von Pädagogen verzichtet auf eine Vereinheitlichung der Kultur und geht davon aus, dass differente Institutionalformen bzw. Lehr-Lernkulturen und entsprechende soziale Praktiken ausgemacht werden können. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass die Bestimmung einer einheitlichen Strukturlogik pädagogischen Handelns in der Weiterbildung im Kontext des Professionalisierungsdiskurses angestrebt wurde, aber letztendlich strittig blieb. Es gibt nicht die eine „Berufskultur“ von Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern gesellschaftlich institutionalisierte Lernkulturen und entsprechende Berufskultur(en).

2.4 Professionalität: Die kulturtheoretische Perspektive

Es wurde bisher argumentiert, pädagogische Professionalität sei eine Sozialform des Arbeitsvermögens, die im Modell einer triangulären Struktur von Subjekt, Organisation und Gesellschaft als ein relationales Konstrukt beschrieben werden kann. Die kulturtheoretische Pointe ist nun, dass das Arbeitsvermögen nicht individualistisch als eine intrapersonelle psychische Struktur erworbener Dispositionen definiert wird. Aus kulturtheoretischer Sicht wird nämlich nicht nur das Handeln, sondern auch das Arbeitsvermögen von einem transindividuellen kulturellen Bedeutungssystem her gedacht. Durch den Mitvollzug sozialer Praktiken erwerben Akteure, Akteurinnen eine performative, eine leibgebundene Kompetenz und symbolische Wissens- und Bedeutungsbestände.

Der abstrakte Begriff ‚Kultur‘ wird konkreter und verständlicher, wenn wir Kultur in der Metapher des Repertoires verstehen, so wie Hörning dies tut (Hörning 2004). Repertoire ist eine Metapher aus der Welt des Theaters und meint die Gesamtheit der Bühnenwerke, die das Ensemble eines Theaters

spielen kann. Unter Repertoire wird hier in dieser Argumentation analog zum Quellgebiet der Metapher eine Gesamtheit von Praktiken und narrativen Wissens- und Bedeutungsbeständen gefasst, die in einem bestimmten institutionalisierten Kontext des lebenslangen Lernens zur Geltung gebracht werden. Der Begriff des Repertoires ist also übergreifend zu verstehen als die Gesamtheit eines gesellschaftlich verfügbaren Repertoires. Es handelt sich dann um die Gesamtheit der sozialen Praktiken und narrativen Wissensbeständen der Institution Lebenslanges Lernen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. Ein Repertoire kann aber auch die institutionalisierten Praktiken und dazugehörige Wissen- und Bedeutungsbestände einer bestimmten Lehr-/Lernkultur oder Institutionform umfassen. Man kann den Begriff auch auf das Repertoire eines lokalen Kontextes, z. B. einer Bildungsorganisation, und die durch sie institutionalisierte Lehr-Lernkultur beziehen. Ein Repertoire kann zudem einer handelnden Person, die in einem Kontext eingebettet ist, zugeschrieben werden – und erfasst damit ihr personengebundenes Arbeitsvermögen.

Der Begriff des Repertoires schließt demzufolge sehr gut an die kategoriale Bestimmung des Begriffs ‚Professionalität‘ an (vgl. II 1.3). Der Begriff ist außerdem anschlussfähig an das wissenstheoretisch begründete Konzept des praktischen Wissens und an das Konzept des individuellen Kompetenzerwerbs im berufsbiografischen Zusammenhang. Letzteres unterscheidet Stufen des Kompetenzerwerbs bei Angehörigen einer Berufspraxis, die zu einer qualitativen Veränderung des personengebundenen Repertoires führt. Der Begriff des Repertoires fundiert das Argument von der Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung, indem es den Kompetenzerwerb als Erwerb eines Repertoires an institutionalisierten Praktiken und dazugehörenden Wissen- und Bedeutungsbeständen bestimmt.

2.4.1 Kulturelle Praxis als doppelseitiges Repertoire

Die Metapher des ‚doppelseitigen Repertoires‘ nimmt Hörning (2004) in Gebrauch, um Kultur als Praxis zu beschreiben. Das entscheidende Argument ist, dass der Kulturbegriff nicht dem kulturellen Bedeutungssystem zuge schlagen wird, sondern kulturelle Wissens- und Bedeutungsbestände an soziale Praktiken rückgebunden werden. Die Vorstellung eines kulturellen Bedeutungssystems hatte die symbolische Bedeutung von der Handlung abgelöst.⁸² Die Metapher des doppelseitigen Repertoires bringt hingegen zum

82 Klatetzki (1993) hatte beispielsweise in seiner ethnografischen Interpretation einer Jugendhilfeeinrichtung Professionalität im Rückgriff auf den Ansatz der dichten Beschreibung von Geertz als ein organisationskulturelles System definiert. Die Vorstellung eines kulturellen Bedeutungssystems löst aber die Bedeutung von der Handlung ab. Fuchs

Theoretisches Konstrukt

Ausdruck, dass das praktische, inkorporierte Wissen und das interpretative Können der Praxis kulturell gerahmt sind (Hörning 2004:146f).

Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbole, Rituale, Modelle, Codes, Texte, Artefakte, Deutungsmuster, Regelwerke, Technologien) „aufgezeichnet“, gespeichert und innerhalb und zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden. Zum anderen besteht Kultur aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen. Solche Repertoires an kulturellen Kompetenzen konkretisieren sich in bestimmten sozial eingeübten und eingelebten Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit Menschen, Dingen und Ereignissen umzugehen. Im Gegensatz zu den vielfältigen Formen „aufgezeichneter“ kultureller Wissensbestände handelt es sich beim kulturellen Können um ein „Wissen-wie“, das sich in ausgesuchten Geschicklichkeiten und Gepflogenheiten ausformt und kultiviert (Hörning 2004:146).

Die beiden Sphären der Kultur

- die Sphäre der alltäglichen Handlungen, Verrichtungen und Gewohnheiten einer kulturellen Praxis einerseits und
- die Sphäre der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole und Zeichen andererseits

unterscheiden sich in Bezug auf den semiotischen Zeichencharakter des jeweils Kulturellen. Assmann und Harth (1991) heben hervor, dass jede Sphäre ihre eigene „Zeit“ habe und ihre besondere Sprache. In der Selbstverständlichkeit der alltäglichen Lebenswelt findet sich das Kulturelle in einem diffusen Netz von Sinndifferenzen als Spuren oder stumme Zeichen vor, die keinen Betrachter implizieren und erst durch einen Beobachtenden als Dokument konstituiert werden. Dagegen hat in der Sphäre der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole und Zeichen das Zeichen den Charakter eines sprechenden Zeichens, das auf sich selbst verweist und auf einen Betrachter bezogen ist. Assmann und Harth bezeichnen das im Sinne einer Botschaft sprechende Zeichen als Monument (Assmann und Harth 1991:13).

und Berg kritisieren am Interpretationsstil von Geertz, dass er den Prozesscharakter sozialen Handelns unterschlägt. „Er [Geertz] übergeht die Frage, wie Interpretationen intersubjektiv konstituiert und rekonstituiert werden und wie die Beteiligten ihre Auslegung abstimmen (da es ja um kollektiv geteilte Bedeutungen geht): eine „Semiotik“ ohne Pragmatik. Er geht nicht näher auf die Zusammenhänge zwischen Interpretation und sozialer Praxis, der Produktion und Reproduktion kultureller Lebenswelten und sozialer Strukturen ein“ (Fuchs und Berg 1999:62).

Tabelle II-2: Kulturelle Zeichen als Dokument und Monument (nach Assmann und Hardt 1991:13)

| Dokument | Monument |
|--|--|
| Spuren | Botschaften |
| Stummes Zeichen | Sprechendes Zeichen |
| Die Strukturen der selbstverständlichen Normalität und des fraglos Gegebenen implizieren keinen Betrachtenden und werden erst durch den Wechsel der Wahrnehmungsperspektive von der Teilnahme an einer sozialen Praxis zu ihrer Beobachtung im Sinne eines Dokuments konstituiert. | Kultur ist konstitutiv auf den Betrachtenden bezogen, sie stellt sich für die Mitwelt und Nachwelt zur Schau und ist dazu bestimmt, die Gegenwart zu überdauern. |

Hörning argumentiert, dass gerade in einer semiotischen Fassung die kulturtheoretische Perspektive nicht die „pragmatische Dimension des Umgangs, des Gebrauchs, des ständigen Wieder- und Neu-Hervorbringens“ symbolischer Ordnungen des Sinns außer Acht lassen darf (Hörning 2004:140).⁸³

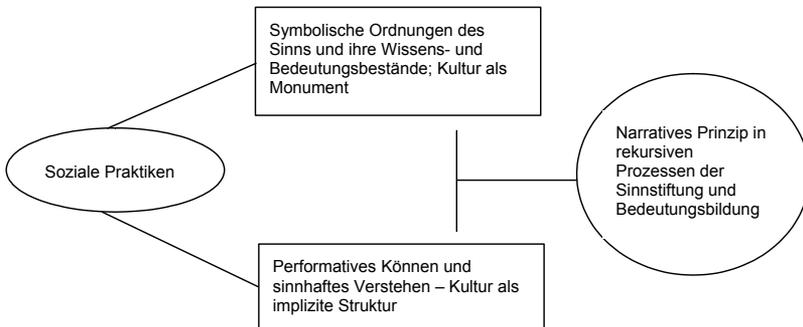


Abbildung II-6: Professionalität als doppelseitiges Repertoire (eigene Darstellung)

Daran anschließend kann Professionalität als kulturelle Praxis gefasst werden. Entscheidend ist dabei, von einem doppelseitigen Repertoire auszugehen, bei dem das Handeln wissender, kompetenter und mit Ressourcen ausgestatteter Akteurinnen und Akteure Sinn und Bedeutung konstituiert und transindividuelle symbolische Ordnungen ständig wieder und neu hervor-

83 Hörning verweist auf die Kritik an der Kulturanthropologie von Geertz und der von ihm entwickelten Methodologie der Kulturanalyse (Hörning 2004:140).

Theoretisches Konstrukt

bringt. Soziale Praktiken koordinieren das Zusammenhandeln der Akteure und Akteurinnen. Deshalb können Lernende und Lehrende sich auf ein kollektives soziales Grundverständnis ihrer Zusammenarbeit verlassen. Das Repertoire an kollektiven Wissens- und Bedeutungsbeständen ist ermöglichend, einschränkend und veränderbar. So schließt das Konzept der Professionalität als kulturelle Praxis auch kollektive kommunikative Prozesse der Bedeutungsbildung ein. Das Prinzip der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung ist narrativ und rekursiv.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Kultur nicht homogen ist, sondern dass kulturelle Praxiskontexte spezifische Praxisstile ausbilden mit differierenden Repertoires an kulturellem Wissen, an Kompetenzen, typischen Gepflogenheiten und Problemlösungsmustern. Und so zeigt sich Professionalität als ein situationsadäquates Handeln. Im Zusammenhandeln mit anderen und den mitlaufenden sozialen Praktiken bilden sich auch die Kriterien und Maßstäbe für das Handeln heraus (Hörning 2004:149).

Praktisches Wissen zeigt sich nicht nur im Tun, sondern auch im darauf bezogenen Sprechen – im Gewährwerden, im Vermuten, im Erklären, im Schlussfolgern, im Rechtfertigen, im Kritisieren. Die dabei benutzte Sprache unterscheidet sich deutlich von der Sprache der Fachdisziplin und ihrer Vertreter/innen. Im Vergleich zur Fachsprache ist die Alltagssprache unscharf, „unordentlich“, nicht vertextet, oft fragmentarisch, benutzt aber Worte und Sätze, die in besonderen Praxissituationen genau „den Punkt treffen“. Sie greift gerne auf Beispiele zurück, auf Analogien, auf Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen, mit ähnlichen Problemen. Immer versucht sie, die alternativen Explikationen, d. h. Interpretationen und Erklärungen, mit der speziellen Situation abzugleichen, sie plausibel und stimmig zu machen oder in ihrer Besonderheit herauszuheben. So wird im Reden über und Abgleichen von Mustern und Beispielen auch stets das Allgemeine, das „Regelhafte“ aufgeführt. Im Prozess dieser Art der Auf-Klärung sozialer Praxis bilden sich Interpretationen und Erkenntnisse heraus, die den problematisierten Kontext weit überschreiten bisher verdeckte Spielräume ausleuchten und dabei auch die dominante Deutungsmuster in Frage stellen können (ebd.:150).

Fazit

Professionalität als kulturelle Praxis ist kontextualisiert und historisch variabel. Zwischen kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen und der Praxis im Vollzug besteht eine Beziehung der Ko-Konstruktion. Die Reproduktion kultureller Wissensbestände und symbolischer Ordnungen des Sinns ist wie gesagt keine Kopie von Vorgefertigtem, sondern stets situations- und kontextbezogene Produktion. Zum einen vollziehen Akteurinnen und Akteure handelnd stets eine bestimmte interpretative Leistung. Zum anderen wirken die Materialisierungen transindividueller kultureller Wissens- und Bedeutungsbestände auf die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit zurück. Das organisierende Prinzip interpretativer Leistungen im Vollzug einer sozialen Praxis und rekursiver Prozesse der Bedeutungsbildung ist narrativ.

2.4.2 Das narrative Prinzip in Sinnstiftung und Bedeutungsbildung

Für die Klärung des Begriffs (pädagogischer) Professionalität ist besonders relevant, dass die interpretative Kompetenz (pädagogisch) Handelnder auf *dem narrativen Prinzip der Sinnstiftung und der Bedeutungsbildung* beruht. Sarbin bezeichnet das Erzählen als eine organisierendes Prinzip („narrative as organizing principle“).

I propose the narratory principle: that human beings think, perceive, imagine, and make moral choices according to narrative structures. Present two or three pictures, or descriptive phrases, to a person and he or she will connect them to form a story, an account that relates the pictures or the meanings of the phrases in some patterned way. On reflection, we discover that the pictures or meanings are held together by the implicit or explicit use of the plot. When the stimulus material depicts people, the story will reflect recognizable human sentiments, goals, purposes, valuations, and judgements. The plot will influence the flow of action oft the constructed narrative figures (Sarbin 1986:8).

Aus Sicht des Kulturpsychologen Bruner ist die narrative Deutung der Welt pragmatisch und allumfassend. Menschen geben der Welt Sinn, indem sie die Wirklichkeit narrativ konstruieren. Der Konstruktion der Geschichten sowie ihrer Interpretation schenken wir in der Regel keine Beachtung, da wir diese alltäglichen Phänomene als selbstverständlich erleben. Narrativität ist habitualisiert und entzieht sich der Wahrnehmung – so wie es ein Sprichwort sagt: „The fish will be the last to discover water“ (Bruner 1996:147). Ähnlich wie Bruner spricht der Soziologe Hahn vom Prinzip narrativer Pragmatik (Hahn 1994:286). Dieses kulturtheoretische Verständnis von Narrativität überschreitet die in der narrativen Sozialforschung gebräuchliche Auffassung, derzufolge unter einer Erzählung ein sprachliches Mittel – die Stegreiferzählung in einem narrativen Interview – verstanden wird (Riemann 2003:120f; Holtgreve 2002). Pädagogische Wirklichkeit ist narrativ, weil pädagogisch Handelnde die Wirklichkeit als Geschichte(n) erfahren und sich selbst als Handelnde in Geschichte(n) interpretieren. Sie verstehen ihre Wirklichkeit, indem sie im Vollzug der kulturellen Praxis darüber erzählen und ihre Wirklichkeit als Geschichte(n) konstruieren.

Das kulturtheoretische Konzept des narrativen Prinzips der Bedeutungsbildung speist sich aus verschiedenen sozialtheoretischen und literaturtheoretischen Konzepten, die an dieser Stelle nicht eigens rückverfolgt werden. Czarniawska bietet einen Überblick (2004).⁸⁴ Für sie ist entscheidend, dass

84 Zur Begründung einer narrativen Sozialwissenschaft und zum Forschungstyp einer narrativen Sozial- und Organisationsforschung greift Czarniawska (1997, 2004) im Wesentlichen auf folgende Konzepte zurück: (1) literaturwissenschaftliche Konzepte, u. a. Ricœurs literaturwissenschaftlich inspirierte Hermeneutik, die vorschlägt, dass das bedeutungsstrukturierte Handeln als ein Text und umgekehrt der Text als eine Handlung behandelt werden kann; (2) auf das Konzept der phänomenologisch orientierten Soziologie der Lebenswelt (Schütz, Luckmann, Berger), das Grundstrukturen der alltäglichen

Theoretisches Konstrukt

die einzelnen theoretischen Konzepte und sozialwissenschaftlichen Traditionen in Bezug auf ihre Hintergrundauffassung übereinstimmen, die sie als kulturtheoretisch bezeichnet (1997:12). Czarniawska geht von einer sinnhaft geordneten sozialen Welt aus und wendet sich damit gegen die empiristische Auffassung der Verhaltenswissenschaft. Menschliches Verhalten kann man ihrer Meinung nach nicht verstehen, wenn man die Intentionen ignoriert. Die Intentionen kann man nicht verstehen, wenn man das Setting ignoriert, in dem sie Sinn machen. Solche Settings können Institutionen, soziale Praktiken oder andere von Menschen geschaffene Kontexte sein – Kontexte, die eine Geschichte haben, in denen die Lebensgeschichte eines Akteurs oder einzelne Taten eingelassen sind, um Bedeutung zu erhalten.

Handlungen erhalten Sinn und Bedeutung im Zusammenhang von Geschichten. Um das eigene Leben zu verstehen, geben Menschen ihm eine narrative Form, und sie tun dies auch, wenn sie das Leben der anderen verstehen wollen. “Thus actions acquire meaning by gaining a place in a narrative of life” (Czarniawska 2004:5). Für Czarniawska ist Narration Konstitution von Sinn und Bedeutung. Bevor jedoch die Rezeption ihres Konzepts der *enacted narrative* den *performative turn* in der Narratologie vollziehen wird, soll zunächst Schapps narrative Phänomenologie einbezogen werden. Schapps Anspruch ist es, ausgehend von seiner Kritik an Husserls Phänomenologie eine universelle, fundierende Struktur des Menschseins zu erfassen.⁸⁵ Die phäno-

Lebenswelt zum Ausgangspunkt oder Gegenstand der Betrachtung macht, sowie die daran anschließenden Konzepte des symbolischen Interaktionismus (Blumer, Becker) und der Ethnomethodologie (Garfinkel, Cicoure, Sacks); für das Verständnis der Sozialität von sinn- und bedeutungsstrukturierten Handlungen ist aus Czarniawskas Sicht das ethnomethodologische Konzept der *accountability* unverzichtbar; (3) auf Burkes Dramatismus; dabei bezieht sie die Rahmenanalysen von Goffmann ein; und (4) wendet sie selbst biografische Ansätze in der Organisationsforschung an und bezieht sich in ihren Darlegungen besonders auf die Biografieforschung von Elisabeth Bruss.

Die Integration so unterschiedlicher Perspektiven im Konzept narrativer Sozialforschung hat den Nachteil, dass theoretische Begriffe mangels ausführlicher Darstellung der einzelnen theoretischen Verweisungszusammenhänge *vage* bleiben. Für Czarniawska ist aber entscheidend, dass die einzelnen Theorien und sozialwissenschaftlichen Traditionen in Bezug auf ihre Hintergrundauffassung übereinstimmen, die sie als kulturtheoretisch bezeichnet (1997:12).

- 85 Wenn in dieser Arbeit von ‚Narration‘ die Rede ist, so wird angenommen, dass sie als eine soziale Form in der sozialen Welt beobachtet wird. Für Schapp *ist* der Mensch hingegen in Geschichten verstrickt. Diktion und Argumentation von Schapps Darstellung vermeiden es, die eigene Position in den Kontext weiterer Positionen zu stellen und diese vergleichend zu reflektieren. Deshalb sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Argumentation dieser Forschungsarbeit Schapps Ansatz kontextualisiert. Sie schlägt zunächst vor, Schapps Beitrag in den Kontext weiterer narratologischer Ansätze zu stellen. Außerdem schlägt sie vor, ihn neben weiteren Anschlussarbeiten an Husserls Phänomenologie zu betrachten. An Husserls Begriff der Lebenswelt, der den Wirklichkeitsbegriff von der objektivierenden Naturwissenschaft abgelöst hatte, schließt Wittgensteins Sprachphilosophie (I 3) an.

menologische Denkungsweise lässt uns begreifen, dass die Wirklichkeit nicht als äußere Dingwelt/Realität gegeben ist, stattdessen aber als meine/unsere Welt(en) vorhanden ist. In Schapps narrativer Phänomenologie sind meine/unsere Welt(en) vorhanden, so ich/wir in Geschichte(n) verstrickt bin/sind.

Wittgensteins Sprachspieltheorie fundiert in meiner Argumentation das Konzept translatorischen Handelns und erhellt zugleich den Zusammenhang von Organisation und Sprache (II 5 und 5.6 und II 6.2 und 6.3). Außerdem schließt das Figur/Grund-Konzept in Polanyis Theorie des *tacit knowing* (II 2.2.4) an Husserls Konzept der Epoché an. In Husserls Konzept ist das Bewusstsein ein fortlaufender Strom von Wahrnehmungen. Die Intention – oder Richtung des Bewusstseins – klammert aus dem Strom der Wahrnehmungen etwas ein, was von Interesse ist, und klammert den Rest der Wahrnehmungen als Hintergrund aus. An das Theorem der Einklammerung und Ausklammerung von Phänomenen aus dem Strom der Wahrnehmungen schließt auch Alfred Schütz an, der das Modell der Epoché in den Kontext der lebensweltlichen Alltagswahrnehmung übersetzt. An dieses alltagsweltliche Konzept des Einklammers und Ausklammers schließt wiederum Weick an, der das Theorem der Einklammerung/Ausklammerung erschließt, um das Konzept der Sinnstiftung in Organisationen zu entwickeln (vgl. II 6.1 und Fußnote 150). In dem letzten Kapitel (IV) wird Stojanovs interaktionistische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs eingeführt, die sich ebenfalls auf Husserls Konzept von Lebenswelt als einer dynamischen Struktur bezieht. Die genannten Beiträge können jeweils als Vorschlag gewertet werden, die Innen-Außen-Dichotomie mentalistischer Bewusstseinskonzepte zu überwinden (vgl. dazu auch Lübke 1972 und Schatzki 1996 sowie Fußnoten 37 und 39). Es handelt sich um eine Theorieentwicklung, bei der mehrere Einzeltheorien eine naturwissenschaftliche Auffassung vom Psychischen überschreiten, zu einer sozial-theoretischen Auffassung kommen und dabei das Begriffsverständnis verändern. Ein weiteres Beispiel ist die Feldtheorie, die von mir später bei der Beschreibung des pädagogischen Feldes (II 3.3) aufgegriffen wird. Lewin, der Gestaltpsychologe war (Lück 2001), hatte die Feldmetapher der Naturwissenschaft entlehnt und zur Erklärung psychischer Wahrnehmungsphänomene herangezogen. In einem weiteren Schritt hat Lewin den Feldbegriff aus dem psychischen Kontext auf den Lebensraum übertragen: Individuen handeln in einem raumzeitlichen Feld, und ihre Handlungen sind Ausdruck einer Wechselwirkung in dem Feld. Das Verhalten eines Individuums ist eine Funktion des gesamten *gegenwärtigen* Feldes, wie es für ein Individuum zu einer gegebenen Zeit existiert (Lück 2001:4f). Die feldtheoretische Perspektive wird im Kapitel IV 1 erneut bei der Interpretation des empirischen Projekts zur Mitarbeiterentwicklung aufgegriffen. Ausgehend von Vygotskij's entwicklungspsychologischem Theorem der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ wird unter Bezug auf Blinzler (2006) das SOL-Projekt als ein Übergangsraum gedeutet, in dem psychologisch betrachtet mehrere Zonen eines transitorischen Übergangs involviert sind. Die von Vygotskij konzeptualisierte ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ ist im Lebenslauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine Feldstruktur (Blinzler 2006:143) und muss ein *sinnerfüller Raum* sein, damit die energetischen Kräfte des Subjekts die Ressourcen des sozialen Feldes (nämlich der kulturelle oder soziale Sinn) zur Selbstentwicklung aufnehmen. Hinter die Einzeltheorien übergreifende Erkenntnis, die die Innen-Außen-Dichotomie des Bewusstseins überwindet, fällt der kognitive Konstruktivismus später wieder zurück, den Knorr-Cetina als einen eigenen Zweig der Theorieentwicklung im Feld weiterer konstruktivistischer Ansätze unterscheidet (Knorr-Cetina 1989).

2.4.3 Geschichte als fundierende Ganzheit der Wirklichkeitsauffassung

Aus Sicht von Schapp ist das Verstricktsein in Geschichten eine universelle fundierende Struktur des Menschseins. Lübke (1972) und Laucken (2003) argumentieren, dass Schapp Husserls phänomenologisches Konzept des Bewusstseinsstroms kritisiert und mit seinem narrativen Ansatz einen überzeugenderen Vorschlag zum Subjekt machen will.

Gegenüber der physikalisch-naturalistischen Reduktion der Subjektivität auf etwas von ihr selbst Verschiedenes war es die Grundfrage der Phänomenologie, was denn nun diese Subjektivität selbst sei. Husserls Vorstellung war die eines fließenden Stroms intentionaler Erlebnisse. Im Horizont dieser Vorstellungen bewegten sich seine Analysen. Schapp konkretisiert dieses Bild des Bewußtseinsstroms zur geschichtlichen Einheit einer Mannigfaltigkeit von Geschichten, in die einer verstrickt ist. Der Verstrickte ist dieser Eine selbst, und die Geschichten, in der er es ist, sind seine Welt (Lübke 1972:108).⁸⁶

Schapps Argumentation folgt der phänomenologischen Denkungsweise, das Bewusstsein und die Welt (Innen und Außen) in Beziehung zu setzen, wenn er sagt:

Für uns fällt Welt und Geschichte, in die wir verstrickt sind, zusammen. Für uns ist Welt nur in der Geschichte oder zunächst in den Geschichten, in die der einzelne verstrickt oder mitverstrickt ist (Schapp 2004:143).⁸⁷

Schapp argumentiert, dass Geschichten fundamental zum Menschsein dazugehören.

Wir Menschen sind immer in Geschichten verstrickt. Zu jeder Geschichte gehört ein darin Verstrickter. Geschichte und In-Geschichte-verstrickt sein gehören so eng zusammen, dass man beides vielleicht nicht einmal in Gedanken trennen kann (Schapp 2004:1).

Das Verstricktsein in eine Geschichte unterscheidet Schapp vom Handeln oder Tätigsein in der Geschichte. Während Handeln und Tätigsein nur einen Moment in der Geschichte ausmachen, bezieht sich das Verstricktsein immer auf die ganze Geschichte, d. h. die Vorgeschichte und Nachgeschichte und die Gesamtheit aller Geschichten (Schapp 2004:160). Es kann nicht mehr gesagt werden, als dass Geschichten auftauchen und uns gleichzeitig verstricken (ebd.:150). Die Geschichte ist der „letzte in sich verständliche Teil eines mit ihm auftauchenden ungeschlossenen Ganzen, welcher die Frage nach

86 „So wendet sich Schapp gegen die aktpsychologische Betrachtung einzelner intentionaler Erlebnisse (z. B. Erlebnisse des Urteilens, des Wahrnehmens, des Wünschens), zwischen denen dann der ‚Bewusstseinsstrom‘ Verbindungen stiften soll. Auf diese Weise, so sagt er, ergibt sich kein lebbarer Sinnzusammenhang. Der aktpsychologischen Phänomenanalyse fehle mithin der innere Zusammenhang und das integrierende Subjekt. Beides liefert die Geschichtenstruktur“ (Laucken 2003:315).

87 Diese Wirklichkeitsauffassung der Phänomenologie haben wir auch bei Wittgenstein vorgefunden. Er bezeichnete die Welt als das, was der Fall ist (vgl. I 3).

Verstehbarkeit mit sich führt“ (ebd.:146).⁸⁸ Schapp zählt eine lange Liste von Willensregungen, Gefühlsregungen und kognitiven Regungen auf (z. B. Urteilen, Schließen, Lieben, Hassen, Begehren, Verlangen, Wünschen) und argumentiert, dass wir nicht näher an diese Phänomene herankommen können als in den Geschichten, in denen sie auftauchen.⁸⁹

Den Ursprungsort, an dem uns Liebe und Hass, Freude und Trauer und alle sogenannten Gefühlsregungen begegnen, bilden die Geschichten, in die wir als Ich oder Wir verstrickt sind, oder die Fremdgeschichten, in welche wir auch noch irgendwie mitverstrickt sind. Wenn wir von Liebe und Hass, Trauer und Freude überhaupt reden, so kann sich das nur auf die Fülle der Geschichten, die im Horizont auftauchen, beziehen, und auch immer nur auf Geschichten, in die wir irgendwie mitverstrickt sind (ebd.:149f).

Erkennen und Verstricktsein ist eins – oder wie es in der phänomenologischen Perspektive heißt: Auftauchen und Verstricktsein ist eins (ebd.:150). Das Verstricktsein macht die Geschichte erst zu einer Geschichte. Solange man in die Geschichte verstrickt ist, ist sie wahr (ebd.:150). „Die Einzelgeschichte ist immer als Ganzes gegenwärtig, weil wir nur in die Geschichte als Ganzes verstrickt sind und verstrickt sein können“ (ebd.:143).

Das gelebte Leben ist im fortwährenden Verstricktsein in Geschichten organisiert – es ergibt sich ein lebendiges Gebilde, das man als den narrativen Zusammenhang bezeichnen kann. Darüber können wir bei Schapp erfahren:

1. *Geschichten sind in die Welt hineingestellt*, die mit der Geschichte unmittelbar mitgegeben ist. Sie sind in einer geschichtlichen Welt verwurzelt, die im Hintergrund bleibt (Schapp 2004:91).
2. *Die eigentliche Bewegung verläuft im Vordergrund*. Sie verläuft nicht linear, Augenblick für Augenblick. Bei einer lebendigen Geschichte spannt sich ein Bogen, der schon eine Richtung auf ein Ende hat. Dieser Bogen wird aber nicht ausgefüllt. Wendungen geben der Geschichte einen anderen Verlauf, sodass der gespannte Bogen aufgegeben wird und neue Bögen auftauchen (ebd.).
3. *Das narrative Gebilde ist der lebendige Zusammenhang* von Vorgeschichte, Geschichte und Nachgeschichte und wird im Erzählen und Hören fortgesetzt. Jede Geschichte ist im Horizont einer anderen

88 Schapp vergleicht Geschichte mit den letzten Strukturen der Naturwissenschaft, den Atomen und Zellen (ebd.:146).

89 Schapp kritisiert damit Husserls Bewusstseinsphilosophie und dessen Konzept des Erlebnisstroms. Die von Husserl behauptete Einheit des Subjekts und seiner Welt ist nicht durch das einzelne Erlebnis gegeben, sondern liegt darin begründet, dass der Mensch in Geschichten verstrickt ist. Lübke kommentiert Schapps Versuch, Husserls Konzept des Bewusstseins zu überwinden: „Es gelingt aber nicht, sich die Erlebnisse des Subjekts als etwas verständlich zu machen, was der Strom des Bewusstseins in an- und abrollenden Wogen an den Strand der Gegenwart spült. Nur im verbindenden Horizont der Geschichte, in die einer verstrickt ist, haben sie ihre plausible Stelle“ (Lübke 1972: 105).

Theoretisches Konstrukt

vorbereitet und macht im Horizont jeder Geschichte einen Platz für eine andere Geschichte: Geschichten tauchen im Horizont auf, bewegen sich im Vordergrund, haben einen Hintergrund mitgegeben (ebd.:95). Die Geschichten verlieren sich im Horizont – eine bestimmte erste Geschichte ist nicht auszumachen. Und so ist es auch bei jedem Menschen verschieden, wie seine Vergangenheit ihn umgibt. Andererseits kann man auch sagen, dass keine Geschichte ganz am Horizont untertaucht und zum Abschluss kommt. Geschichten wechseln zwar den Grad ihrer Aktualität, wir bleiben aber in vergangene Geschichten verstrickt (ebd.:126). Die aktuellen Geschichten tauchen vor dem Hintergrund der vergangenen Geschichten auf, und in ihrem Horizont sind die zukünftigen Geschichten schon angelegt (ebd.:132).

4. *Die Zeitmomente einer Geschichte folgen* keiner naturwissenschaftlich objektiven und chronologisch-linearen Zeitvorstellung. Und damit verändert sich die Auffassung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Mit jeder vergangenen Geschichte taucht all das auf, was damals als Zukunft im Horizont lag. Solche Spannungsbögen, die nicht erfüllt wurden, werden abgebaut, neue Horizonte tauchen auf. „Ständig geistert die Zukunft in den vergangenen Geschichten, und ständig ist die Vergangenheit in der Zukunft lebendig. In unserem Sinne gegenwärtig sind alle Geschichten, in die wir noch oder schon wieder verstrickt sind. Wir können also sagen, dass die Gegenwart dieselbe zeitliche Ausdehnung hat wie die Geschichten, die vergangenen und zukünftigen, in die wir jeweils verstrickt oder nur mitverstrickt sind“ (ebd.:143). Die Geschichte ist sich voraus und in der Vergangenheit verhaftet (ebd.:161). „In ihr gibt es keinen Ruhepunkt im Sinne der Gegenwart, sondern nur im Sinne des Abbaus und des Aufbaus von Zeithorizonten“ (ebd.).

Die phänomenologische Denkungsweise lässt uns begreifen, dass meine/unser Welt(en) (bzw. Wirklichkeiten) vorhanden sind, so sie sich als mein/unser Verstricktsein in den auftauchenden Horizonten von Geschichten aufbaut und beständig neu figuriert. Geschichten fundieren Ich und Welt als eine relationale Einheit, die wir als zwei Pole einer sich zusammen und fortwährend konstituierenden Einheit im Abbau und Aufbau von Horizonten auffassen können. Wir können gar nicht anders, als unser Leben narrativ zu ordnen und das Leben in die auftauchenden Sinnhorizonte weiterer Geschichten verstrickt vorauszuwerfen.

Pädagogische Wirklichkeit kann man sich im Anschluss an Schapp als ein lebendiges narratives Gebilde von Geschichte(n) vorstellen. Jede Geschichte, in die jemand verstrickt ist, taucht als Ganzheit am Horizont auf:

- die Geschichte des Berufseinstiegs, eines Arbeitsplatzwechsels bzw. die Berufsbiografie insgesamt
- die Geschichte eines bestimmten Methodeneinsatzes, eines Angebots, einer Maßnahme, eines Programms
- die Geschichte eines Projektberichts oder des gesamten Projekts
- die Geschichte der Gründung eines Bildungsanbieters, die Geschichte eines Trägers oder der Bildungseinrichtung
- die Geschichte einer Strukturveränderung
- die Geschichte eines Falls, z. B. einer Auszubildenden, einer Coachee in einer Karriereberatung oder einer Teilnehmergruppe
- die Geschichte eines kritischen Ereignisses, z. B. des Scheiterns, und des Lernens zu scheitern
- die Geschichte einer paradigmatischen Erfahrung (der erste Abiturjahrgang und alle weiteren Abiturprüfungen im Berufsleben, die erste transnationale Kooperation in einem EU-Projekt und alle weiteren Geschichten von Kooperationen)
- die Geschichte einer bestimmten Praxeologie (z. B. der systemischen Beratung von Organisationen)
- die Geschichte der Institutionalisierung eines bestimmten Lernarrangements, (z. B. Einführung und Stilllegung des Sprachlabors im Berufsleben einer Sprachmittlerin)
- die Geschichte einer Förderstruktur (z. B. Einführung des Bildungsgutscheins und Folgen für die Bildungseinrichtung)
- die Geschichte des Generationenwechsels in einem Kollegium

Schapps narrative Phänomenologie ist vom Gestaltdenken geprägt. Das Verstricktsein in Geschichte(n) wird holistisch begriffen: Ich bin immer in die ganze Geschichte verstrickt, und in dem Maße, wie ich darin aktuell verstrickt bin, ist die ganze Geschichte in der Gegenwart präsent.

Kann ‚Geschichte‘, die, wie bei Straub und Schapp zu sehen war, Referenz narratologischer Konzepte ist, auch zur Begründung von Sozialität herangezogen werden? Czarniawska (1997, 2004) und Somers (1994) stellen sich das Machen/Realisieren von Geschichten als eine fundierende Struktur sozialen Lebens vor.

2.4.4 Narration als Konstitution

‚In-der-Geschichte-Sein‘ und ‚Darüber-Erzählen‘ ist wechselseitig zugehörig. In der rekonstruktiven Sozialforschung gilt dennoch das Erzählen als eine Form der Darstellung von Wissen. Für Czarniawska wie für Somers ist die Geschichte hingegen eine ontologische Gegebenheit sozialen Lebens. Narrative Forschungsansätze zeigen nämlich,

Theoretisches Konstrukt

daß Geschichten das Handeln orientieren, daß Menschen ihre Identitäten [...] konstruieren, indem sie sich selbst bzw. andere sie in einem Repertoire von Handlungen (emplotted stories) verorten; daß „Erfahrung“ sich durch Geschichten konstituiert; daß Menschen den Sinn von etwas, was passiert ist oder gerade passiert, erfassen, indem sie versuchen, die Ereignisse in einer oder mehreren Geschichten zu vereinen bzw. zu integrieren; und daß Menschen auf der Basis von Projektionen, Erwartungen und Erinnerungen orientiert werden, in einer bestimmten Weise und nicht in einer anderen Weise zu handeln, die von einem vielfältigen aber letztendlich begrenzten Repertoire an verfügbaren sozialen, öffentlichen und kulturellen Geschichten stammen (Somers 1994:614).

In anderen Worten: Narration ist keine sprachliche Form der Repräsentation von Wissen (*story telling*), sondern sie organisiert die rekursive Dualität von Bedeutung (also Struktur) und Handeln. Deshalb kann auch von der ‚narrativen Strukturierung sozialer Wirklichkeit‘ gesprochen werden. Der Begriff ist eine Neuschöpfung und verknüpft den sozialtheoretischen Diskurs der Strukturierung mit dem kulturtheoretischen Diskurs zur Narration.

Diese performative Kraft der Narration hebt auch Czarniawska (1997, 2004) hervor, wenn sie den Begriff der *enacted narrative* „als Grundform sozialen Lebens“ prägt. Aus Sicht von Czarniawska ist die Konstitution sozialen Lebens narrativ.

One of the reasons for an eager epousal of a narrative approach in both the humanities and social science might be that it is useful to think of an enacted narrative as the most typical form of social life [...]. This need not be an ontological claim; life might or might not be an enacted narrative but conceiving of it as such provides a rich source of insight (Czarniawska 2004:3, 1997:12f).

Geschichten werden gemacht, realisiert oder verwirklicht. Der Begriff einer *enacted narrative* meint wortgetreu eine „in Kraft gesetzte Geschichte“. Was ist damit vorgestellt? Czarniawska benutzt den Begriff der *enacted narrative* unter anderem auch, um deutlich zu machen, dass Geschichten ‚auf Bühnen‘ produziert werden. Als Beispiel beschreibt sie die Geschichte einer neuen weiblichen Führungskraft; sie spielt auf der Bühne einer Abteilung in einem Wirtschaftsunternehmen. Die Autorin argumentiert, dass Konversationen (z. B. die Konversationen dieser Abteilung) als *enacted narratives* oder dramatisierte Geschichten betrachtet werden können, in denen die Partizipierenden Handelnde, Autoren, Direktoren und Produzenten der Geschichten zugleich sind.

By observing how conversations are repeated and how they change, we can classify them according to their genre, as in literary critique. In order to do this, we have to see conversations as dramatized stories, in which the participants are actors, authors, directors, and producers. In other words, *conversations in particular, and human actions in general, are enacted narratives* (Czarniawska 1997:17; Hervorh. i. O.).

Da Konversationen Bühnen sind, auf denen Geschichten realisiert werden, benötigen die Beteiligten ein implizites Verständnis dessen, was auf der

Bühne passiert und wer sie selbst in dieser Geschichte sind, wie ihre Beziehungen zu den anderen gebahnt sind und was sie in dieser Geschichte tun. Das Zusammenspiel der Akteure kann demzufolge nur gelingen, weil das implizite Verständnis Teil eines gesellschaftlich-kulturellen Wissensvorrats ist. Individuen, obgleich man sie als Autorinnen, Autoren ihrer Geschichten betrachten *muss*, verfügen allerdings nicht alleine über ihre eigene Geschichte. In jeder Konversation⁹⁰ positionieren sich Handelnde und müssen erleben,

90 Konversationen interessieren im Konzept narrativer Sozial- und Organisationsforschung nicht als Gattungsanalyse, sondern in ihrer Funktion für die Konstitution des Feldes. Im kommunikativen Handeln wird die Bedeutung dessen, was vor sich geht, performativ dargestellt und interpretiert. Die situative Realisierungsebene ist also hochrelevant. Günthner und Knoblauch (1994) zählen zur Realisierungsebene:

(1) *Präferenzstrukturen*: Das sind interaktive Organisationsstrategien, die die Teilnehmenden verwenden, um bestimmte kommunikative Kontexte und Vorgänge herzustellen (z. B. Redezugangsorganisation)

(2) *Beteiligungsformat*: (Im Rückgriff auf Goffmann) zeichnet es sich durch ein Äußerungsformat aus, das anzeigt, in welcher Beziehung die Sprechenden zum kommunizierten Sachverhalt stehen. Die Sprecher/-innen signalisieren, ob sie lediglich das „Sprachrohr“ der Mitteilung (z. B. Nachrichtensprecherin) oder auch deren Autoren (beispielsweise der eigenen Meinung in einer Talkshow) sind. Sie zeigen an, ob sie andere Personen in Form fremder Rede zitieren oder aber eigene Erfahrungen rekonstruieren. Der Teilnehmerstatus bezeichnet das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und zu ihren Äußerungen: Sie sind Hörende, Sprechende, Belehrt, Belehrende, Klatschobjekte oder Klatschmäuler, Vorwurfsproduzentinnen oder Vorwurfsrezipienten. Zum Teilnehmerstatus gehört auch, ob der Präsident als Präsident, als Mann oder als Freund spricht. Beteiligungsformate können kurzfristig für die Dauer einzelner Züge gelten. So zeichnet sich die kleine Form der Belehrung (die als explizites Wissen markierte Äußerung) durch situativ erzeugte Rollen von Belehrenden und Belehrtem aus. Aus wiederholten kommunikativen Handlungen aufgebaute soziale Beziehungen können durchaus eine erwartbare Typik ausbilden (Beispiel Kommunikation an einem Kiosk). Auch Goodwins Analyse von Interaktionen schwarzer Kinder verdeutlicht, dass sich die sozialen Beziehungen geschlechtsspezifisch durch die Beteiligungsformate an Streitgesprächen, Zitaten und Geschichten einspielen.

(3) *längerer KO-Text von Äußerungen*: Längere kommunikative Abläufe werden ‚Gattungsaggregationen‘ genannt. Gattungsaggregationen bilden Großformen konversationeller Handlungen und zeichnen sich durch bestimmte Konstellationen und Abfolgen kommunikativer Formen aus (Prinzip der Rekursivität). Bei informellen Diskussionen kann ein Argument in eine Beispielgeschichte übergehen, die wiederum einen Erlebnisbericht auslöst, der in der Wiedergabe eines Zeitungsberichts endet.

(4) *nonlinguistic social arrangements* (die soziale Welt in gemeinsamer Reichweite) oder Mikroökologie der Kommunikationssituation: Dies ist das „importierte Wissen“, das das Hintergrundwissen über soziale Kategorien, Biografien und die gemeinsame Vorgeschichte meint. Dazu gehören vor allem die Konstellationen der Beteiligten in der Mikroökologie der Kommunikationssituation, d. h. die sozial-räumliche und zeitliche Anordnung der Interaktionsteilnehmenden, sowie die das Sprechen komplettierenden Handlungsmuster (z. B. der Vollzug einer Konsultation beim Arzt). Günthner und Knoblauch bezeichnen die typischen kommunikativen Muster und Aggregationen im Verbund mit einem bestimmten Personal als eine soziale Veranstaltung (der Arztbesuch).

Theoretisches Konstrukt

was die Beteiligten davon akzeptieren, verwerfen, fortsetzen und verbessern. Die Autorenschaft⁹¹ für die eigenen Geschichten ist andererseits nicht hintergebar und auch dann noch der Fall, wenn man an der Aushandlung der Geschichte nicht beteiligt wurde, in die man gerade verstrickt ist (z. B. in die Geschichte einer Entlassung, die den Job, Lebensort und Identität betrifft und die andere, mächtigere Akteure entschieden haben) (ebd. 1997:14). Der Begriff der Autorenschaft hebt hervor, dass Akteure sich selbst als Handlungszentrum erfahren und ihre Handlungen als intentional interpretieren. Die These von Czarniawska ist nun, dass die Akteure, die eine Geschichte produzieren, eine implizite Übereinkunft darüber haben, in welchem Genre sie handeln.

Der Begriff der *enacted narrative* ist ein theoretisches Konstrukt innerhalb einer Theorie der Institutionalisierung, die den Rahmen für eine narrative Organisationsforschung bietet. Organisationen beschreibt Czarniawska als kollektive Handlungszusammenhänge, in denen Akteure „vernetzt“ handeln:

Organizations [...] are nets of collective action undertaken in an effort to shape the world and human lives... This definition tries to follow the ignored linguistic cue in the word itself (organization), emphasizing that organization is an activity, and not the resulting „object“ (Czarniawska 1997:41).

Dieses kollektive Handlungsgewebe der vernetzten Akteure wird durch Narration konstituiert. Narration ist eine konstituierende Handlung (Czarniawska 1997: 179).

Das Vokabular vernetzter Handlungen (Handlungsnetz) stellt sich Handelnde nicht als Verursacher isolierter individueller Handlungen vor, sondern unterstellt ein relationales Selbst, also Akteure, die in Beziehung auf Mit-Akteure und auf einen transindividuellen Sinnzusammenhang handeln. Das Netz dieser Beziehungen erzeugt zugleich die Identität der Akteure, Akteurinnen und die Struktur, d. h. Institutionen, die das Handeln ermöglichen und restringieren.⁹² Das Handlungsnetz ist also kein formaler Zusammenschluss einzelner Personen, sondern ein Gebilde, bestehend aus kollektiven Handlungen.

Unter sozialen Veranstaltungen werden also strukturierte und teilweise institutionalisierte Handlungszusammenhänge gefasst, die räumlich und zeitlich festgelegt und eingegrenzt sind. Soziale Veranstaltungen können sein: Familientischgespräche, Verkaufsveranstaltungen, Meetings, Sprechstunden, Bewertungsgespräche in Organisationen (Günthner und Knoblauch 1994).

91 ‚Autorenschaft‘ ist ein Begriff, der Goffmanns Rahmenanalysen entlehnt ist und ein Beteiligungsformat markiert (vgl. Fußnote 90).

92 Czarniawska grenzt sich deshalb auch gegen die in der Sozial- und Organisationsforschung übliche Differenzierung in die Analyseebenen Individuum, Gruppe, Organisation und Gesellschaft ab. Es kann aus ihrer Sicht nicht von formalen Strukturen auf ein Netz geschlossen werden. Umgekehrt kann aber vom kollektiven Handlungsnetz geschlossen werden, welche Akteure in einen Forschungsgegenstand involviert sind (Czarniawska 1997:179).

gen und den Beziehungen, die durch sie mitgeben sind. Handlungsnetze können somit groß sein (sich über mehrere Organisationsfelder erstrecken) oder klein (z. B. das Handlungsnetz eines Projekts). Die vernetzten kollektiven Handlungen erzeugen das soziale Feld (z. B. ein bestimmtes Organisationsfeld). Deshalb muss aus der jeweiligen Vernetzung kollektiver Handlungen abgeleitet werden, welche Akteure in ein bestimmtes Feld involviert sind. Die theoretische Perspektive, ausgehend von *kollektiven vernetzten Handlungen* Institutionalisierung zu denken, ist eine Antwort auf die sozialtheoretische Frage, was für eine soziale Ordnung konstitutiv ist: Handlung oder Struktur. Aus Sicht von Czarniawska hat die Handlung Vorrang, die im Falle ihrer Reproduktion die Identität der Individuen und die Institutionen eines Feldes erzeugt (Czarniawska 1997:179). Identität und Institutionen ermöglichen und begrenzen Handlungen, die Identität und Institutionen produzieren. Deshalb beansprucht die Kategorie der Narration eine zirkuläre Qualität (ebd.)⁹³

Für den konstituierenden Aspekt von Narration ist nun entscheidend, dass eine Erzählung die Akteure/Akteurinnen, das Feld und das Handlungsnetz konstituiert. Narration ist eine konstituierende Handlungsweise. „I focus instead on narrative as *the constitutive action mode*, a type of action constituting actors, fields and action nets“ (Czarniawska 1997:180; Hervorh. i. O.). Narration meint den Vorgang, durch den die Anordnungsbeziehungen (englisch ‚relationship‘) in einem Handlungsnetz konstituiert werden. Es ist deshalb nicht relevant, ob in einer Konversation narrative oder nichtnarrative Sprachmittel eingesetzt werden, entscheidend ist, dass Narration Anordnungsbeziehungen in einem Handlungsnetz konstituiert. „In other words, narrative is but one communication form used in conversations, but it is the one that constitutes relationships.“(ebd.: 180) Die sogenannten nichtnarrativen Sprachmittel (Beschreibung und Argumentieren) sind oft in einer untergeordneten Funktion Bestandteil der konstituierenden Narration (Czarniawska 1997:180).

Die Vorstellung von einer narrativen Ordnung des Lebens bzw. des komplexen Zusammenspiels von Akteuren/Akteurinnen und Handlungen in einem sozialen Feld birgt eine enorme Integrationskraft. Handlungen sind für sich genommen situiert, ereignishaft und flüchtig; erst das narrative Prinzip organisiert den Sinn- und Bedeutungszusammenhang, in den sie eingebettet sind. Die wesentliche Leistung von Narration ist es, Ereignisse, Handlungen,

93 An die These der zirkulären Qualität von Narration anschließend wird von einer ‚narrativen Strukturierung‘ von Wirklichkeit gesprochen werden (Schäffer und Schicke 2009). Giddens‘ Sozialtheorie der Strukturierung beansprucht, eine Grundlagenwissenschaft für sozialtheoretische Fragestellungen zu sein. Unter Dualität der Struktur wird die Doppeltheit von Struktur als Erzeugnis/Resultat des Handelns und als Ermöglichung/Bezugspunkt des Handelns verstanden. Unter den Vorzeichen von Institutionalisierung reproduziert Handeln eine institutionalisierte Ordnung, die narrativ erzeugt ist.

Theoretisches Konstrukt

Begleitumstände, Intentionen und Entwicklungen im kollektiven Geflecht der Beziehungen zu konfigurieren und auf diese Weise den Bedeutungszusammenhang zu konstituieren, der das sinnhafte Handeln orientiert oder narrativ erklärt (Somers 1994:617). In der englischen Sprache gibt es dafür den Begriff des *emplotment*⁹⁴. Unter *emplotment* versteht White eine Operation, bei der einzelne Gegebenheiten in einer plotstruktur angeordnet werden und dadurch erst ihren spezifischen Sinn in einer hermeneutischen Struktur erhalten (Codierung).

Mit einem Plot ist kein Muster konkreter Ereignisse gemeint, sondern ein Muster thematischer Leerstellen, die durch konkrete Ereignisse zu spezifizieren sind, um eine konkrete Geschichte zu ergeben (Laucken 2003:331).

Die konstituierende, bedeutungsbildende Handlung (der Plot) einer Narration ist kein isoliertes Einzelereignis, sondern Ausdruck eines institutionalisierten Sinnzusammenhangs. Czarniawska überblendet den literaturwissenschaftlichen Begriff des Genres⁹⁵ und den sozialwissenschaftlichen Begriff der Institutionalisation: Die Kategorie des Genres kann eingesetzt werden, um institutionalisierte Ordnungen sozialer Felder zu erfassen, die das vernetzte Handeln der Akteure orientieren. Ein Netz kollektiver Handlungen (z. B. ein Organisationsfeld) wird dann durch ein typisches Genre bestimmt. „Thus, we can conceive an organization field as delineated by its typical genres (combinations of characters, modes of narration, rhetorical conventions) which consequently limit the possible repertoire and the plots” (ebd.:180).

Repertoires sind für Czarniawska institutionalisierte Muster. Das kollektive Gewebe des Handelns ist durch ein spezifisches Repertoire und durch ein Plotmuster geordnet. Handlungen werden durch den Gebrauch eines meist impliziten Codes interpretiert und klassifiziert, die ein Genre repräsentieren (Czarniawska 1997:180). Indem Akteure sich an Plots orientieren, kreieren sie ihre Identität. Sie erwarten von den anderen, dass sie sich ebenfalls am Plot orientieren. Solche Erwartungen können frustriert oder übertroffen werden, denn institutionalisierte Plots werden im Vollzug der Praxis improvisiert. In einem Handlungsfeld können mehrere Plots konkurrieren und auf diese Weise zu Konflikten führen (ebd.:181). Das institutionalisierte Reper-

94 Der Plot ist die Handlung einer Geschichte. Hayden White (1978/2001) hat daraus die Begriffe *emplotment/to emplot* kreiert: “Yet, I would argue, histories gain part of their explanatory effect by their success in making stories out of *mere* chronicles; and stories in turn are made out of chronicles by an operation which I have elsewhere called ‘emplotment’. And by emplotment I mean simply the encoding of the facts contained in the chronicle as components of specific *kinds* of plot structures, in precisely the way that Frye has suggested is the case with ‘fictions’ in general” (White 2001:223; Hervorh. i. O.).

95 Gattungen beziehen sich auf das Ausdrucksmedium: Gattungen der Kunst; Gattungen der Kommunikation. Genres beziehen sich auf den thematisch-motivischen Inhalt, der in verschiedenen Gattungen zum Zuge kommen kann.

toire ist ein zeitliches Gebilde: Genre können abdanken und sich erneuern. Plotmuster können den Wandel in einem Feld unterlaufen. Narration ist bei Czarniawska – wie zu sehen ist – ein theoretisches Konstrukt innerhalb einer Theorie der Institutionalisierung.

Institutionalisierte Plotmuster ordnen das pädagogische Handlungs-geschehen. Rollen, Handlungsfiguren, Spielregeln (z. B. Lehrende: Begrüßen, Anmoderieren, Fragen stellen, Arbeitsaufträge vorschlagen, Feedback einholen, Beenden und Verabschieden; Lernende: Lerninteressen beschreiben, Arbeitsaufträge verändern/annehmen, Übungsaufgaben machen, den Lernprozess evaluieren, Fragen formulieren, Feedback geben) pädagogischer Arrangements sind zusammengenommen ein Muster, das Leerstellen bereithält, die von den Akteuren improvisierend gefüllt werden. Pädagogisches Handeln orientiert sich an Plotstrukturen – die in Didaktiken, Praxeologien, Verfahren, Lehrplanungen, Designs usw. aufgeschrieben sind. Eine *enacted narrative* ist ein produktiver Vorgang, bei dem Akteure, Akteurinnen ihre Identität und die Anordnungsbeziehungen in einem Netz kollektiver Handlungen konstituieren. Institutionalisierte Repertoires (Plotmuster) werden performativ verwirklicht.

Nachdem bisher der Fokus auf der konstituierenden, bedeutungsbildenden Funktion der Narration lag, soll im Folgenden die besondere konstruktive, sinnstiftende, bedeutungsbildende Leistung von Narration charakterisiert werden. Welche Erkenntnisse gibt es darüber, *wie* Narrationen konstruiert/realisiert werden? Was wissen wir über die narrative Gestalt des Wissens? Mit dieser Frage hat sich der Kulturpsychologe Bruner viele Jahre forschend auseinandergesetzt. Auf der Basis seiner narratologischen Forschungsarbeiten hat er die Disziplin Psychologie in einem kulturtheoretischen Paradigma als Alltagspsychologie begründet (Bruner 1997). Bruner hat neun Universalien narrativer Gegebenheiten herausgearbeitet. Zusammengenommen verdeutlichen sie das besondere kulturelle Potenzial narrativen Wissens. Deshalb soll hier ein möglichst vollständiges Bild dieses Potenzials gezeichnet werden.

2.4.5 Neun Universalien narrativer Konstruktion der Wirklichkeit

Der Psychologe Jerome Bruner entwickelt eine kulturtheoretische Perspektive für die Gegenstandskonstitution der Disziplin Psychologie, die aus seiner Sicht ‚Sinn‘ bzw. ‚Bedeutung‘ in ihren Mittelpunkt stellen sollte (Bruner 1997:16). Die Konstruktion der Wirklichkeit ist narrativ organisiert. Wie gesagt, Menschen konstruieren ihre Wirklichkeit narrativ. Bruner interessierte sich für das Konstruktionsprinzip: Was passiert, wenn Menschen sich die Welt verständlich machen, indem sie eine Geschichte erzählen? Er erkannte

Theoretisches Konstrukt

neun Universalien narrativer Wirklichkeit (Bruner 1996, 132ff; Übersetzung H. S.):

1. eine Struktur der verwendeten Zeit (*structure of committed time*)
2. generische Partikularität (*generic particularity*)
3. Handlungen haben Gründe und Motive (*actions have reasons*)
4. hermeneutische Komposition (*hermeneutic composition*)
5. impliziter Kanon (*implied canonicity*)
6. Mehrdeutigkeit der Referenz (*ambiguity of reference*)
7. Schwierigkeiten haben einen besonderen Stellenwert (*the centrality of trouble*)
8. inhärente Verhandelbarkeit (*inherent negotiability*)
9. Geschichtlichkeit (*historical extensibility of narrative*)

Die nachfolgende Darstellung der neun Universalien orientiert sich an Bruners Argumentation. (Beispiele zur Veranschaulichung des jeweiligen Arguments habe ich aus dem Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung gewählt.)

Eine Struktur der verwendeten Zeit (structure of committed time)

Narrationen repräsentieren eine Sequenz menschlicher Ereignisse. In einer Erzählung werden Zeitverläufe nicht durch eine lineare Zeitmessung segmentiert, sondern durch die Entfaltung entscheidender Ereignisse. Eine Erzählung hat immer einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. Wenngleich der Erzählverlauf komplexer gestaltet sein kann, so ist diese Grundstruktur in einem grammatikalischen Sinne nicht mehr reduzierbar. Die Zeit einer Erzählung ist die menschlich relevante Zeit. Sie wird durch die Bedeutung, die der Protagonist oder die Erzählerin den Ereignissen zuschreibt, konstituiert. In einer Erzählung folgt ein Satz dem anderen. Diese Satzfolge erzeugt die inhärente Temporalität einer Erzählung, zum Beispiel: „Alle Mitarbeitenden nahmen am Einführungsworkshop teil. Vom Beratungsangebot des Online-Coaching machten die Mitarbeitenden der Verwaltung aber keinen Gebrauch, was sie später bedauerten. Die Fortbildungsleiterinnen erprobten hingegen die Möglichkeiten kooperativen Lernens in einer virtuellen Lernumgebung. Von den Schwierigkeiten und Überraschungen berichteten sie auf dem Abschlussworkshop und ...“

Konventionalisierte sprachliche Mittel (z. B. die Vorwegnahme oder der Rückblick) bieten weitere Möglichkeiten, die Temporalität von Ereignisverläufen zu repräsentieren. Bruner hebt hervor, dass Narrationen im Sinne eines mentalen Modells für den Aspekt von Zeitdauer (*durativeness*) aufgefasst werden können: Dieses Modell bindet Zeitdauer an Ereignisse und Handlungen und nicht an lineare Zeitverläufe (Bruner 1996:133f).

Generische Partikularität (generic particularity)

Geschichten erzählen einerseits von Personen, Intentionen, Ereignissen, Orten und konkreten Begebenheiten, andererseits sind diese besonderen partikularen Gegebenheiten nicht ausschlaggebend dafür, wie eine Narration konstruiert und realisiert wird. Dafür ist aus Sicht von Bruner der Plot ausschlaggebend. In der Literaturtheorie ist durchaus strittig, ob man annehmen kann, ein Genre sei eine Art Anleitung zur Realisierung einer Geschichte, oder ob man annehmen muss, dass Genres beobachterabhängige Konstrukte der Literaturforschung sind. Bruner folgt der ersten Auffassung und argumentiert, dass Geschichten sich ähnlich sind und man in ihnen Versionen von etwas Allgemeinem entdecken kann (z. B. in der partikularen Erzählung von einem Projektverlauf die mustertypische Version eines Organisationsentwicklungsprozesses erkennen).

In den Geschichten kann man nun Charaktere und Episoden entdecken, die ihre Bedeutung daher nehmen, dass sie Funktionen von umfassenderen narrativen Strukturen sind (z. B. Irritationen bei der Geschäftsführung und den Mitarbeitenden, die durch die für Organisationsentwicklungsprozesse typische Ergebnisoffenheit und Unbestimmtheit veranlasst sind). Eine Narration ist in diesem Sinn ein Zeichen (*token*) eines umfassenderen Typs (Bruner 1996:134): Eine Organisationsberaterin weiß von unterschiedlichen Beratungsgeschichten zu erzählen, in denen Ergebnisoffenheit und Unbestimmtheit jeweils eine besondere Bewandnis hatten. Andererseits können wir uns auch vorstellen, dass das Management bei einer Präsentation des Projekts ein anderes Genre bemüht und eine Erfolgsgeschichte (oder gar Heldengeschichte?) erzählt.

Was ist ein Genre? Auf der einen Seite ist das Genre in der Narration (z. B. im Text) und in der Art und Weise, wie sie erzählt wird, verwirklicht. Auf der anderen Seite können wir davon ausgehen, dass ein Genre auch als Möglichkeit vorhanden ist, eine Narration zu realisieren. Ein Genre ist somit eine Möglichkeit, sich eine Vorstellung von der Welt im Sinne eines Sense-makings zu machen. Entgegen der Auffassung, dass Genres in der phänomenalen Welt gelebten Lebens im Sinne ordnender Handlungsmuster vorkommen⁹⁶ (schließlich gibt es Loyalitätskonflikte, es gibt Liebesbeziehungen

96 Diese Vorstellung findet man bei Laucken, der dafür den Begriff des Plotmusters gebraucht. „Mit einem Plot ist kein Muster konkreter Ereignisse gemeint, sondern ein *Muster thematischer Leerstellen*, die durch konkrete Ereignisse zu spezifizieren sind, um eine konkrete Geschichte zu ergeben“ (Laucken 2003:331; Hervorh. H. S.). Im Rückgriff auf Sarbin (1986:16) argumentiert Laucken weiter, dass der Plot keine latent hintergründige narrative Ordnungsfigur sei, „sondern ein Leerstellenmuster zur direkten Subsumtion konkret erlebend-gelebten Lebens“ (Laucken 2003:331). Wir leben in Plotstrukturen und können darüber narrativ-sinnkausales Plotwissen erlangen (ebd.). Gruppen haben implizit eine übereinstimmende Auffassung vom Plotmuster, mit dem sie ihre Welt ordnen.

Theoretisches Konstrukt

usw.), argumentiert Bruner, dass Genres kulturelle Möglichkeitsformen bezeichnen, sich die (menschlichen) Gegebenheiten der Welt vorzustellen und sie zu kommunizieren (ebd.:136). Genres sind in die Kultur eingebettet, sie verändern sich im Verlauf der Geschichte. Man kann aus Sicht von Bruner nur davon ausgehen, dass die Existenz von Genres historisch und kulturenübergreifend universell ist (Bruner 1996:135).

Handlungen haben Gründe und Motive (actions have reasons)

In Narrationen ist das, was Menschen tun, weder zufällig noch ist es durch eine kausale Gesetzmäßigkeit determiniert. Wir haben es vielmehr mit einem anderen Modell der Kausalität zu tun: mit der narrativen Erklärung des Geschehens. Narrationen legen Annahmen, Wünsche, Theorien, Werte und andere intentionale Zustände offen und stellen diese in den Zusammenhang der mitgegebenen Bewandnisse. Intentionale Zustände werden niemals den Verlauf der Handlung und den Kurs der Ereignisse allein bestimmen können, andererseits hat ein Mensch immer eine Wahl. Das narrative Konstrukt erhellt die Motive und Gründe des Handelns. Handlungen werden interpretiert. Impliziert ist dabei, dass man für das Handeln verantwortlich ist und es sich selbst zuschreibt. Folglich spielen auch normative Interpretationsschemata eine Rolle. Würde man sich das Handeln durch kausale Gesetzmäßigkeiten determiniert vorstellen, wären solche normativen Schemata irrelevant. Bruner argumentiert, dass die narrative Form der Erklärung ein universelles Muster sei, da selbst antinarrative Fiktionen und Dramen ohne Handlung mit der Enttäuschung der Erwartung an eine narrative Konstruktion der Handlung rechnen (Bruner 1996:136f).

Hermeneutische Struktur (hermeneutic composition)

Narrationen verstehen wir hermeneutisch. Hermeneutisches Verstehen erschließt den Sinn der partikularen Gegebenheiten im Zusammenhang der ganzen Geschichte und gibt dieser mittels einer überzeugenden Darstellung eine Bedeutung. Bedeutung wird einer Narration gegeben, und folglich hat diese auch nicht eine einzige verifizierbare Bedeutung, sondern das Potenzial für unterschiedliche Interpretationen.

Unter der hermeneutischen Struktur wird nun verstanden, dass die Darstellung der einzelnen Ereignisse und Handlungen (die einzelnen Aussagen

Laucken verweist auf den Minne-Plot mittelalterlichen Lebens am Hof und auf den erforschten Plot religiösen Ergriffenheitserlebens sowie auf den Plot einer gewalttätigen Skinhead-Gruppe. Bruner argumentiert letztendlich, dass Kultur kognitiven Strukturen zuzurechnen ist, während Laucken davon ausgeht, dass narrative Ordnungen des Sinns performativen Charakter haben und im praktischen Handeln angewendet werden.

eines Textes) nur in Relation zu anderen Aussagen Sinn ergeben und dass folglich ihre jeweilige Interpretation entsprechend von der Interpretation der anderen Aussagen bzw. der Interpretation der ganzen Geschichte abhängt. Die einzelnen Elemente einer Geschichte erhalten ihren Sinn durch ihre Funktion in der Geschichte als Ganzem, während die Geschichte als Ganzes durch die Anordnung der einzelnen Elemente konstituiert ist. Deshalb ist die Interpretation einer Geschichte hermeneutisch. Diese hermeneutische Struktur ist nicht hintergebar und insofern eine Universalie (Bruner 1996:138).

Impliziter Kanon (implied canonicity)

Bisher wurde die Lebenswelt schon einige Male dadurch charakterisiert, dass sie uns selbstverständlich ist und wir sie deshalb als Wirklichkeit auffassen (*taken for granted status*). Narrationen schließen auf eine spezifische Weise an dieses Alltagsbewusstsein an. Einerseits müssen Narrationen den Erwartungen und Konventionen zuwiderlaufen, damit man etwas wert findet, es zu erzählen. Bruner spricht davon, dass das Kanonische verletzt wird: der gehörnte Ehemann, die Insolvenz eines kleinen Unternehmens, die überfüllte Informationsveranstaltung im Vorfeld eines Lehrgangs usw. Andererseits nehmen wir das, was das Kanonische verletzt, ebenso als konventionell wahr. Die narrativ konstruierte Wirklichkeit reproduziert das Kanonische genau so, wie sie konventionalisierte Auffassungen verletzt. Letztendlich bringt uns die narrativ konstruierte Wirklichkeit in Kontakt mit dem, was erwartet wird, was als legitim gilt und was gewöhnlich ist (Bruner 1996:139f).

Mehrdeutigkeit der Referenz (ambiguity of reference)

Ein Merkmal der Erzählung ist ihre Indifferenz gegenüber außersprachlichen Tatsachen/Realitäten (Bruner 1990:61). Im Rückgriff auf Ricœur erläutert Bruner, dass die Beziehung zwischen Narration und Realität metaphorisch ist: Eine Erzählung ist eine Metapher der Realität, die sich auf die Realität bezieht, nicht um sie zu kopieren, sondern um sie neu auszulegen (Bruner 1990:63). Folglich gibt es auch keine strukturelle Differenz zwischen fiktionalen oder faktenorientierten Erzählungen.

Fakten sind aus Bruners Sicht Funktionen der Narration. Es ist den literarischen Konventionen geschuldet, welche Anforderungen an die Übereinstimmung von Erzählung und Fakten erhoben werden.⁹⁷ Narrative Wirklichkeiten sind komplex. Zunächst einmal gibt es keine eindeutige Referenz zu

97 Bruner argumentiert sprachtheoretisch. Es wird erkennbar, dass der Aspekt der „Mehrdeutigkeit der Referenz“ einen pragmatischen Sprachgebrauch unterstellt (vgl. 13 zum translatorischen Handeln).

Theoretisches Konstrukt

einer außersprachlichen Realität, weil Sprache kein Bedeutungsträger einer solchen Referenz sein kann. Die pragmatische Sprachtheorie bietet hier einen besonderen Einblick in den pragmatischen Sprachgebrauch und ein Verständnis davon, dass die Bedeutung von Sprache durch ihren Gebrauch generiert wird. Das Erzählen konstituiert eine einmalige Bedeutung. Narrative Sprachformen bieten sogar besondere Möglichkeiten metaphorischer Darstellung. Bruner nennt als Beispiel die Erzählung „Moby Dick“, die eine komplexe Metapher für den Kampf zwischen Gut und Böse ist. Wie komplex narrative Wirklichkeit ist, zeigt Bruner anhand eines politischen Skandals, der zum Rücktritt eines Ministers führte: Hier war nicht die Faktenlage entscheidend, vielmehr hatte die narrativ konstruierte Wirklichkeit/Bedeutung das letzte Wort (Bruner 1996).

Schwierigkeiten haben einen besonderen Stellenwert (the centrality of trouble)

Narrationen drehen sich um Schwierigkeiten. Diese stehen im Mittelpunkt und sind es wert, erzählt und gedeutet zu werden. Schwierigkeiten treiben eine Geschichte an. Bruner bezieht sich auf Kenneth Burkes Konzept des Dramatismus (Bruner1996:142, 1997:67). Nach Ansicht von Burke besteht jede Geschichte aus fünf Elementen:

- einem Akteur
- einer Handlung
- einem Ziel
- einem Schauplatz
- einem Instrument

Schwierigkeiten ergeben sich aus dem Ungleichgewicht, das sich stets durch das Zusammenspiel der fünf Elemente ergibt. An folgenden von mir skizzierten Beispielen wird deutlich, dass ein Instrument oder eine Handlung an einem Schauplatz unangemessen sein kann.

Beispiel: Eine Frau ohne Eigenkapital will ein neuartiges handwerkliches Produkt vermarkten (Instrument/Ziel).

Beispiel: Ein Akteur am Schauplatz eines Assessment-Centers zeigt in einer Bewerbungssituation mangelnde Robustheit und geringes Selbstvertrauen (Akteur/Schauplatz).

Beispiel: Eine Bildungsorganisation am Schauplatz der Arbeitsmarktreformen, die sich zu 98 Prozent aus Maßnahmen des Arbeitsamtes refinanziert, verfolgt das strategische Ziel, sich am Markt neu zu positionieren (Akteur/Schauplatz/Ziel).

Bruner beobachtet, dass die Gestalt der Schwierigkeiten sich im Laufe der Zeit gewandelt hat. Burkes Dramatismus ist nur eine von mehreren mög-

lichen Formen. Die Schwierigkeiten, die eine Geschichte antreiben, sind aus Bruners Sicht immer epistemischer geworden: „Sie entstehen durch das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Bedeutungen und immer weniger aus festen Realitäten in einer Landschaft von Handlungen“ (1997:68, 1996:143).

Inhärente Verhandelbarkeit (inherent negotiability)

Geschichten sind besonders brauchbare Instrumente kulturellen Aushandelns (Bruner 1997:71, 1996:143). Jede Geschichte – ob tatsachenbezogen oder erfunden – fordert dazu auf, zu rekonstruieren, was möglicherweise geschehen ist. Charakteristisch ist deshalb für eine Geschichte, dass sie offen bleibt für variable Interpretationen (Bruner:70). Wir akzeptieren sogar, dass eine Version der Geschichte erzählt wird, die von unserer eigenen abweicht. Nur selten werden solche Differenzen Inhalt eines Rechtsstreits. Es bereitet uns keine Schwierigkeiten, zu verstehen und zu akzeptieren, dass weitere Narrationen andere Perspektiven einnehmen. Es wird erwartet, dass das Erzählen nicht abbricht, sondern fortgesetzt wird und ggf. eine neue Erzählperspektive eine abweichende Deutung ergibt, die über vorhandene Deutungen hinausgeht. Bruner bezeichnet dies als ‚meta-gehen‘: „In der Tat ist die Fortdauer des Erzählens als Form eine immerwährende Garantie dafür, daß die Menschheit über jede festgelegte Version der Realität ‚meta-gehen‘ kann und wird“ (Bruner 1997:71f). Der Sinn einer Geschichte kann immer wieder neu ausgelegt werden. Auch weit zurückliegende Geschichten können zu einem späteren Zeitpunkt neu ausgelegt werden. Solche variablen, mitunter konkurrierenden narrativen Deutungen erzeugen eine Flexibilität, die für die Kohärenz des kulturellen Zusammenhalts gebraucht wird (Bruner 1996:143).

Geschichtlichkeit (historical extensibility of narrative)

Wenn es darum geht, die narrative Konstruktion von Wirklichkeit zu verstehen, dann ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass auf Geschichten Fortsetzungen folgen und dass alle diese einzelnen Geschichten wiederum in den Zusammenhang einer Geschichte gestellt sind – ein eigens zu akzentuierender Aspekt. Das Leben ist nämlich keine Aufeinanderfolge einzelner, in sich selbst begrenzter Geschichten; das ‚Leben‘ ist ein Konstrukt: Wir erzeugen ein Selbst, das unsere Identität sichert, und begreifen uns in einer Art Fortsetzungsgeschichte. Die vergangenen Geschichten „schustern“ wir zu einer kohärenten Lebensgeschichte zusammen. Die Konstruktion eines geschichtlichen Zusammenhangs ist unaufhaltsam und betrifft die individuelle Geschichte ebenso wie die Geschichte eines Projekts, einer Organisation, einer Familie oder die allgemeine Geschichtsschreibung. Geschichte stellt einzelne Ereignisse und Vorkommnisse in das Konstrukt eines kontinuierlichen,

Theoretisches Konstrukt

ununterbrochenen und kohärenten Zusammenhangs. Die Unterscheidung zwischen Annalen, Chroniken und Geschichtsschreibung geht auf Hayden White zurück und besagt: Chroniken sind eine chronologisch geordnete Ansammlung einzelner Ereigniserzählungen, während Geschichtsschreibung eine den gesamten Zeitraum umfassende kohärente Narration konstruiert (Bruner 1996:144f).

Pädagogisches Erfahrungswissen hat eine narrative Gestalt. Die von Bruner entfalteten Qualitäten narrativer Gebilde verdeutlichen in besonderer Weise die kognitive Leistung narrativer Konstrukte und ihr soziales bzw. kulturelles Potenzial. Erzählen heißt, sprachfähig zu werden für das unmittelbare Geschehen und Handlungen und einzelne Ereignisse sprachlich in einem Zusammenhang von Raum und Zeit anzuordnen. Erzählen ist ein kommunikativer Akt, denn die erzählende Darstellung bzw. die gestaltete Geschichte ist adressiert (selbst wenn es sich dabei um das reflektierende Selbst eines Tagebuchs handelt). Es werden neue Metadeutungen oder Versionen der Geschichte eingebracht – wie das typischerweise für die sich selbst organisierende Community of Practice beschrieben wird. Die sprachlich-narrative Realisierung eines Geschehens, in das jemand involviert ist, verändert die Erfahrung qualitativ. Das phänomenologische Denken lehrt hier, dass im Vollzug des Handelns ein latenter, impliziter Sinn zur Darstellung kommt, der im Vollzug den Handelnden nicht bewusst ist. Die Gestalt der Handlung ist nämlich im fokalen Bewusstsein der Aufmerksamkeit – das Hintergrundbewusstsein ist darin implizit integriert (s. Polanyis Theorie des *tacit knowing* II 2.2.4). Im Tun des Lehrens und Beratens wird der Sinn des Lehrens und Beratens nicht ausgedrückt, er ist aber implizit mit dargestellt. Das Handeln in Geschichten ist ein entdeckender Vorgang – und das Erzählen ein konstruktiver Akt retrospektiver Sinnstiftung. Erfahrung kann als ein mehrstufiger narrativer Prozess beschrieben werden, der eine zirkuläre bzw. rekursive Qualität hat.

Stufe 0: Erleben/Selbsta Ausdruck

Auf dieser Stufe ist die Geschichte noch latent – und das Handeln ist „bloßer“ Selbsta Ausdruck. Es wird aber schon eine Wirklichkeit handelnd konstituiert, die retrospektiv als Geschichte interpretiert werden kann.

Stufe 1: Erfahrung/narrative Selbstbeschreibung

Auf dieser Stufe wird die Geschichte reflexiv bewusst. Jetzt wird für die Handelnden offensichtlich: Es gibt eine Geschichte, die ihr Handeln orientiert und Struktursicherheit gibt. Akteure, Akteurinnen geben sich und den anderen eine Identität und „betreiben“ jetzt als Autorinnen oder Produzenten das *emplotment* eines gegebenen Gefüges von Beziehungen, Begleitumständen,

Ereignissen, Problemen, Handlungsfolgen. Ihr improvisierendes Handeln füllt die Leerstellen eines institutionalisierten Plotmusters aus. Somers bezeichnet die skizzierte Stufe als ontologische Narration.

These are the stories that social actors use to make sense of – in deed, to act in – their lives. Ontological narratives are used to define, who *we are*; this in turn can be a precondition for knowing what to *do*. This “doing” will in turn produce new narratives and hence, new actions; the relationship between narrative and ontology is processual and mutually constitutive (Somers 1994:618; Hervorh. i. O.).

Stufe 2: Geschichte(n) als diskursives Wissen

Hier löst sich die Narration von ihrer ontologischen Struktur – dem gelebten phänomenalen Leben einzelner Akteure – und wendet den Blick auf den Kontext, in den die individuellen Geschichten eingebettet sind. Der narrative Sinnzusammenhang erweitert sich, weil die Geschichte als Ganzheit einen komplexeren Zusammenhang *emplottet*. Nicht die individuelle Geschichte des Kompetenzerwerbs (etwa wie eine Pädagogin mehr oder weniger zufällig Zugang zu einem für sie neuen Praxisfeld gewinnt und dort als Newcomerin zu einer gefragten Expertin im Bereich der Karriereberatung wird), sondern die konzeptionelle Beschreibung und theoretische Begründung des Formats der Karriereberatung ist nun der Plot der Geschichte. Somers bezeichnet solche Geschichten als *public narrative* und meint damit die Narrationen des öffentlichen Diskurses. Solche konzeptionellen Narrationen (bzw. Plots/Genres) bieten einen Interpretationsrahmen, um das unmittelbar widerfahrene Geschehen (ontologische Narrationen) interpretierend als eine Erfahrung zu konstruieren.

Stufe 3: Metanarrativität

Unter Metanarrativität versteht Somers übergeordnete geschichtliche „Masternarrationen“, in die jeder Zeitgenosse, jede Sozialforscherin, jeder Pädagoge einer Epoche eingebettet ist: z. B. in die Geschichte der Aufklärung, der Industrialisierung, der Moderne oder des Professionalismus. Solche Semantiken durchdringen Sozialtheorien und „operieren“ auf der Ebene erkenntnistheoretischer Vorannahmen. Mitunter werden sie gar nicht bewusst wahrgenommen. Masternarrationen sind abstrakte Konzepte und Erklärungsmuster: soziale Systeme, Klassen, Theorien gesellschaftlichen Wandels. Dennoch haben Masternarrationen die Eigenschaften einer Narration. Sie haben eine wesentliche Handlung und ein *emplotment*, das Gegebenheiten zu erklären vermag und in einer historischen Entwicklung (beispielsweise eines übergreifenden sozialen Wandels) Charaktere und Ereignisse anordnet. Semantiken zirkulieren als gesellschaftliche Wissens- und Bedeutungsbestände

Theoretisches Konstrukt

und orientieren das *emplotment* narrativer Selbstbeschreibungen der Erfahrungen in Reichweite (Somers 1994:619).

Das kulturtheoretische Konzept narrativer Bedeutungsbildung kann durchaus auch in den Kontext von Bildungstheorie gestellt werden. Die erziehungswissenschaftliche Handlungshermeneutik beschreibt sich nämlich als eine Praxis der Bewusstmachung des unbewussten Handlungssinns und als Aufklärung des gelebten Lebens (Buck 1981:34). Ein pädagogisches Handlungsrepertoire zeichnet sich dadurch aus, dass darin die Praktik der (Selbst-)Reflexivität institutionalisiert ist: Handeln in Geschichte(n) meint auch Reflektieren in Geschichte(n). Diese Praxis ist bildend, also Bildung.

2.4.6 Kulturtheoretische Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen

Im Konzept von Professionalität als kultureller Praxis ist vorgestellt, dass keine der beiden Sphären

- die Sphäre der alltäglichen Handlungen, Verrichtungen und Gewohnheiten einer kulturellen Praxis einerseits und
- die Sphäre der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole und Zeichen andererseits

losgelöst von der anderen Seite existiert. Soziale oder kulturelle Praxen produzieren, zirkulieren, tradieren, übersetzen, setzen fort und verändern unentwegt das im Tun integrierte Wissen und dessen Symbolisierungen. Beide Sphären unterscheiden sich, wie bereits in II 2.4.1 ausgeführt wurde, in Bezug auf den semiotischen Zeichencharakter des jeweils Kulturellen.

In der Differenz zwischen Professionalität als Dokument und Professionalität als Monument wird das Verhältnis thematisierbar zwischen dem wissenschaftlich erzeugten, dekontextualisierten, an Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftler adressierten Wissen und den kulturellen Praxiskontexten sowie dem in ihnen gebundenen Wissensformen. Unter einer kulturtheoretischen Fragestellung wird nämlich der differente semiotische Zeichencharakter des Wissens fassbar. Implizit wurde dieser auch schon an anderen Stellen reflektiert (vgl. I 2 und II 2.2). Assmann und Harth unterscheiden zwischen „stummen Zeichen“ und „sprechenden Zeichen“ der Kultur (Assmann und Harth 1991:11). Aus Sicht rekonstruktiver Sozialforschung findet sich die gesellschaftlich produzierte symbolische Ordnung des Pädagogischen bzw. pädagogischer Professionalität in der alltäglichen Praxis als „stummes Zeichen“ vor, das erst im Sinne einer Spur oder einer latenten Struktur von einem Beobachtenden wahrgenommen und rekonstruiert werden muss. Wie Kade und Seitter rekonstruieren, ist die Differenz auch deshalb

bedeutsam, weil die Universalisierung des Pädagogischen in der reflexiven Moderne insgesamt zu einer „intransparenten Gestalt des Pädagogischen“ (Kade und Seitter 2007:310) führt.

Komplementäres Gegenstück zur Universalität pädagogischer Kommunikation im Modus von Flüchtigkeit, Intransparenz und Unsichtbarkeit ist ihre Redundanz und ihr *Netzwerkcharakter*. Pointiert formuliert kann man sagen, dass in modernen Gesellschaften zwar kein pädagogisches Subjekt mehr auftritt, weder in Gestalt zielbestimmter, inhaltlich, sozial und zeitlich voll integrierter Bildungsorganisationen noch in Gestalt von kompakten, personal gedachten Handlungssubjekten, die aus einer (professionell) gesicherten Mitte heraus pädagogisch denken, fühlen, wollen und handeln. Aber auch wenn das Pädagogische nicht entlang einer gestreckten Linie emergiert, gewissermaßen auf einer Achse in gestufter Anordnung von einem Ausgangs- zu einem Schlusspunkt hin, zersetzt es sich nicht, im Gegenteil: es expandiert (Kade und Seitter 2007:311; Hervorh. i. O.).

Offensichtlich muss oberhalb bzw. unterhalb des intentionalen pädagogischen Subjekts und der Strukturierungsleistungen von Organisation und Profession nach einer fundierenden Struktur des Pädagogischen gesucht werden (vgl. Fußnote 72). Die kulturtheoretische Auffassung vom Lernen im Lebenszusammenhang und von Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens gründet in der Theorie sozialer Praktiken, die als latente, aber sinntragende Strukturen das Handeln der Akteure koordinieren. Eingebettet in soziale Praktiken und kulturelle Praxis wird es möglich, dass das Pädagogische in einem „Möglichkeitsraum unterschiedlicher Verknüpfungen“ (Kade und Seitter 2007:311) kontextbezogen als Realität hergestellt werden kann. Kade und Seitter fordern dazu auf, zur Kenntnis zu nehmen, dass die pädagogische Strukturierung von Kommunikationsprozessen außerhalb von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

unterhalb der Schwelle des selbstverständlich eindeutig Beobachtbaren verläuft. Die Beobachtung stellt erst die Eindeutigkeit des Pädagogischen her, sie findet sich nicht bereits institutionalisiert vor (Kade und Seitter 2007:323).

Damit weisen Kade und Seitter auf die Differenz von Kultur und Institution hin, die aus ihrer Sicht darin liegt, dass Institutionen sich durch gefestigte Semantiken in Form von sprechenden und betrachteradressierenden Monumenten ausweisen. Die Rekonstruktion der Universalisierung des Pädagogischen kann als deutlicher Hinweis gewertet werden, dass die Disziplin Erziehungswissenschaft das Pädagogische dort vermuten muss, wo sie es nicht durch symbolische Wissens- und Bedeutungsbestände im Rahmen der Berufsvorbereitung absichert. Die kulturtheoretische Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen bietet dazu folgende Perspektive: Kultur ist wie gesagt ein doppelseitiges Repertoire. Die Begriffe ‚Dokument‘ und ‚Monument‘ können auch als zwei Pole kultureller bzw. pädagogischer Praxis interpretiert werden: auf der einen Seite das Selbstverständliche des lebensweltlichen Nahhorizonts und einer sich an das Gegenwärtige anschmiegenden Kommu-

Theoretisches Konstrukt

nikation und auf der anderen Seite der Pol einer die Gegenwart überdauernden Kommunikation und ihrer dem Alltag entrückten Semantik. „Kulturelle Tätigkeit kann als ein Ensemble von Prozessen und Produkten beschrieben werden, die unaufhaltsam und unabschließbar zwischen beiden Polen oszillieren“ (Assmann und Harth 1991:22). Man kann sich das Verhältnis zwischen Dokument und Monument auch in der Metapher eines Kippbilds vorstellen, das zwei Figuren zeigt: In der Figur des dokumentarischen „stummen“ Sinns der Praxis ist das sprechende und auf sich selbst verweisende Zeichen (Monument) verdeckt, und im Monument – der pädagogischen Botschaft – sind die pädagogischen Alltagspraktiken verdeckt.

Lernen im Lebenszusammenhang bzw. pädagogische Professionalität werden unabhängig von Formen ihrer semantischen Beschreibung bereits auf der Stufe des performativen Selbstausdrucks fassbar.

Kultur aus praxistheoretischer Sicht ist somit weniger ein abgrenzbares Ensemble kollektiver Sinn- und Deutungsschemata als ein vielfältiges gespreitztes Geflecht an Wissensbeständen und Wissenskompetenzen. Das eigentlich „Kulturelle“ derartigen Wissens liegt nicht so sehr in seinen Symbolisierungs- und Aufzeichnungsformen, sondern vor allem in seinem Wirken als Hintergrundwissen, das sich dem praktischen Leben so „raffiniert“ unterlegt, dass es nur selten thematisch in den Vordergrund rückt (Hörning 2004:150).

An dem Pol der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole ist das Zeichen hingegen direkt auf einen Betrachtenden gerichtet; es fungiert dadurch als ein „sprechendes“ Zeichen, das als Botschaft auf sich selbst verweist (Assmann und Harth 1991:11). Aus meiner Sicht kann aus der Perspektive der reflexiven Modernisierung der Gesellschaft davon ausgegangen werden, dass sich unter anderen die Repräsentationsformen der symbolischen Wissens- und Bedeutungsbestände verändern; dies zeigt etwa der Markt für populärwissenschaftliche mediale Darstellungen pädagogischen Wissens, die mediale Kommunikation von Beratungsunternehmen und Bildungseinrichtungen oder die Publikationstätigkeit von Praktikern und Praktikerinnen am Markt. Kade und Seitter beobachten zur Repräsentation pädagogischen Wissens:

Die übliche Dekontextualisierung und – in deren Folge – Überkonturierung pädagogischer Praktiken, der durch traditionelle Begrifflichkeiten wie Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen Vorschub geleistet wird, führt demgegenüber in der Regel zu hoch idealisierten Modellen des Pädagogischen. Sie haben höchstens in den inhaltlich, sozial, moralisch, lokal engen Räumen von Schule und Unterricht eine gewisse Aussage- und Beschreibungskraft (Kade und Seitter 2007:323).

Tabelle II-3: Professionalität als kulturelle Praxis (eigene Darstellung)

| Semiot. Zeichencharakter Repertoire | Pädagogische Professionalität als Dokument Professionalität als stumme Zeichen, die erst durch den Perspektivwechsel vom Teilnehmenden an einer kulturellen Praxis der Erwachsenen- Weiterbildung zum Beobachtenden dieser Praxis wahrnehmbar werden | Pädagogische Professionalität als Monument Professionalität als sprechende, auf die Betrachtenden bezogenen Zeichen, die auf sich selbst verweisen und dazu bestimmt sind, die Gegenwart zu überdauern |
|--|---|--|
| Zwei Pole kultureller Praxis | Kulturelle Praxis Kultur als alltägliche Handlungspraktiken, Verrichtungen, Gewohnheiten eines kulturellen Praxiskontextes: performatives Können und sinnhaftes Verstehen im Vollzug pädagogischen Handelns | Rahmung der kulturellen Praxis Kultur als transindividuelles Wissens-, Zeichen- und Symbolsystem im Sinne einer auf Dauer gestellten Rahmung der kulturellen Praxis Lebenslangen Lernens |
| Wissen | praktisches Wissen als Können inkorporiertes Wissen Wissen als impliziter Wissensakt | diskursives, semantisches Wissen Wissen in unterschiedlichen Formen ‚gespeichert‘ zirkuliert in einem sozialen Praxisfeld. Wissen ist potenziell verfügbar und wird selektiv und interpretierend erschlossen: theoretisches, nach wissenschaftlichen Kriterien produziertes Wissen, Regelwerke, Technologien, Selbstbeschreibungen von Praxis, Methodenhandbücher, mediale Selbstpräsentationen usw. |
| Sinn/ Bedeutung | Phänomenaler Sinn Verstehen, was man tut, während man es tut. Der implizite Wissensakt als Sinnstiftung: Durch die implizite Integration des fundierenden Hintergrundbewusstseins in der gerichteten Aufmerksamkeit werden Elemente eines ungeordneten Gefüges sinnhaft. Das sinnhafte Deuten des Tuns (Sensemaking) ist narrativ. | Semantische/r Sinn/Bedeutung Die symbolische Bedeutung von etwas Gegebenem und die darauf verweisenden Zeichen, die den Bedeutungsrahmen der sozialen Praxis mitkonstituieren: Artefakte, Symbole, Formate Lebenslangen Lernens, Modelle, Regelwerke und Technologien, konzeptuelle Narrationen, typisierte Inszenierungen incl. signifikatorische Praktiken; Produktionen und ihre Codes |
| Fundierung | soziale Praktiken als sinntragende Struktur | Die sinntragende Struktur der sozialen Praktiken hat auch für die Semantik der kulturellen Praxiskontexte konstituierenden Charakter. Hinzu kommen Prozesse der Bedeutungsbildung. Wissen wirkt rekursiv auf die kulturelle Praxis zurück. |

Theoretisches Konstrukt

Solche Monumente pädagogischer Professionalität verweisen zwar auf das Pädagogische, sie leisten aber keine Symbolisierung für die pädagogische Strukturierung von Kommunikationsprozessen außerhalb schulischer Erziehungsinstitutionen. Nittel attestiert der Profession Erwachsenenbildung eine grundlegende Strukturschwäche, da sie eine ‚doppelte‘ bzw. ‚gespaltene‘ Wissensbasis habe (Nittel 2000:230). Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen verfügen über gegenstandsbezogenes oder organisationsbezogenes Fachwissen und über pädagogisches Wissen. Typisch ist aber eine besondere Heterogenität der in der Erwachsenenbildung kursierenden Wissensformen, da das gegenstandsbezogene Wissen im Unterschied zur Schulpädagogik nicht in Form von Fachdidaktiken limitiert und erziehungswissenschaftlich strukturiert ist, sondern prinzipiell unbegrenzt ist und anderen Disziplinen und Wissensagenturen entliehen wird (ebd.:231).

Das pädagogische Wissen der Erwachsenen- und Weiterbildungsprofession hat aus Sicht von Nittel allerdings auch nicht die Bedeutung einer exklusiven Problemlösekapazität eines verwissenschaftlichten Berufs erlangen können, da man das Methoden- und Vermittlungsproblem der Erwachsenenbildung nur unter dem Gesichtspunkt der Praxisdienlichkeit thematisieren und als Aufgabe den Praktikern zugewiesen habe (ebd.:232). Strategisch relevante Berufskompetenzen sind aus Sicht von Nittel auf der Ebene des Könnens lokalisiert und werden in der universitären Ausbildung als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion unterbewertet (ebd.:233). Können ist, wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, wissensbasiert (vgl. II 2.2). Seitter systematisiert dieses in kultureller Praxis gebundene pädagogische Wissen und bezeichnet es als ‚Selbstbeobachtungswissen‘. Selbstbeobachtungswissen ist das reflexiv gewendete, sich in Selbstbeobachtungsprozessen formierende pädagogische Wissen, das in feldbezogenen Anwendungskontexten empirisch vorgefunden wird (Seitter in Kade und Seitter 2007:297). Es können zwölf pädagogische Wissensformen unterschieden werden: Adressatenwissen, Raumwissen, Selbstpositionierungswissen, Vermittlungswissen, Zeitwissen, Invisibilisierungswissen, Wissen über Wissen, Beziehungswissen, Dynamisierungswissen, Überprüfungswissen, Motivierungswissen und Performanzwissen (Seitter in Kade und Seitter 2007:298). Wie ebenfalls an anderer Stelle dargelegt wurde, hat das höhersymbolische wissenschaftliche Wissen akademischer Professionen gar keine technische, sondern eine symbolische Funktion und soll die Autorität des Experten/der Expertin legitimieren (vgl. II 2.2). Die Produktion des höhersymbolischen wissenschaftlichen Wissens Lebenslangen Lernens erfolgt im Bereich Lebenslangen Lernens zudem transdisziplinär. Erziehungswissenschaftliche Forschung und erziehungswissenschaftlicher Diskurs sind entsprechend gefordert, interdisziplinär zu agieren, denn Diskurse zu organisationalem Lernen, zu regionaler Strukturentwicklung oder der Selbstthematisierung und Selbstbeobachtung im Le-

benzusammenhang werden in organisationswissenschaftlichen und in psychologischen Diskursen sowie in Diskursen zur Raumplanung und Stadtentwicklung geführt.

Das diskursive, semantische, in diversen kulturellen Praxiszusammenhängen des Lebenslangen Lernens zirkulierende (wissenschaftlich erzeugte) Wissen kann kulturtheoretisch als „Fähigkeit zum sozialen Handeln (Handlungsvermögen)“ interpretiert werden (Stehr 2001:62). Der gesellschaftliche Nutzen des Wissens liegt darin, etwas in Gang setzen zu können. Das in einem sozialen Feld zirkulierende Wissen spielt allerdings nur dort eine aktive Rolle, wo es Entscheidungsspielräume oder Entscheidungsnotwendigkeiten gibt (ebd.:63), und wird auf der Basis des praktischen Wissens interpretiert und für den jeweiligen Handlungskontext übersetzt.

Wissen lässt sich nicht auf wissenschaftliche Erkenntnis reduzieren. Im Kontext meiner allgemeinen Definition von Wissen ist wissenschaftliche oder technologische Erkenntnis zunächst einmal nichts anderes als Handlungsvermögen. Und damit ist wissenschaftliches Wissen, wie auch manche andere Wissensform, fragil, das heißt es ist kein unanfechtbare, unstrittige oder interpretationsfreie Größe oder Instanz (Stehr 2001:65).

In Wirklichkeit muss Wissen aber erst einmal im Kontext bestimmter Infrastrukturen in oft komplizierten, umfassenden sozialen Netzwerken erzeugt werden, dann verfügbar und verbreitet werden, ferner interpretiert und mit lokal variablen Gegebenheiten verbunden werden, bevor es implementiert oder realisiert werden kann. Das ist zunächst einmal der Arbeitsbereich der „Wissensproduzenten“ und wird sodann, wie betont, zur Aufgabe der Experten, Ratgeber und Berater, deren Funktion es ist, Wissen zu „pragmatisieren“ (Stehr 2001:85).⁹⁸

Stehrs soziologische Beschreibung der Aufgabe von Experten und Beraterinnen stimmt mit der Selbstbeschreibung des Berufs Erwachsenen- und Weiterbildungner überein. Einzelne Formate Lebenslangen Lernens bringen symbolische Wissensbestände sogar ausdrücklich zur Darstellung oder stiften einen Rahmen, in dem Wissensproduktionen symbolisch aufgewertet zur Darstel-

98 Stehr reflektiert den Zusammenhang von *Wissen und Wirtschaften*. Ziel seiner Studie ist es, die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie theoretisch zu beschreiben, derzufolge Wissen eine Produktivkraft ist. Wissen ist die Bedingung für die Möglichkeit wirtschaftlichen Wachstums und wettbewerblicher Vorteile von Unternehmen und Gesamtgesellschaft. Auch Baethge beobachtet, dass der Stellenwert des expliziten Wissens in Betrieben und Unternehmen der wissensbasierten Ökonomie hoch ist und das praktische Wissen an Bedeutung verliert (Baethge 2004). Stehrs Studie steht in einem engen Zusammenhang zu Kapitel II 4 „Organisationsgebundenes Wissen“. Stehr unterscheidet zwischen dem praktischen Wissen bzw. der „knowledgeability“ kompetenter wissender Akteure (Giddens) und dem gesellschaftlich produzierten, in sozialen Feldern zirkulierenden wissenschaftlichen bzw. populären Wissen. „Das Wissen als Handlungsvermögen“ ist eine Wissensform, die relevant ist, wenn es um die Innovationsfähigkeit von Bildungsorganisationen geht. Der Aspekt der Innovationsfähigkeit wird in dieser Forschungsarbeit im Zusammenhang mit der Interpretation der Fallstudie betrachtet.

Theoretisches Konstrukt

lung kommen (Exkursionen, Tagungen, ‚Start Up‘-Veranstaltung von komplexen Vorhaben, Internetportale oder Publikationen usw.).

Als Fazit kann festgehalten werden: Praktiker und Praktikerinnen bewegen sich möglicherweise in professionsfreien Räumen, aber nicht in kulturfreien Räumen.

So ruht ihr praktisches Wissen und Können auf Wertungen und Unterscheidungen, die allgemeineren kulturellen und historischen Rahmungen entstammen, ohne dass diese Wertungen zum Gegenstand von Bewertungen werden müssen. Eher sind sie Teil eines „Vorwissens“, das allein dadurch Bedeutung erhält, dass es im praktischen Handeln seinen Ausdruck findet (Hörning 2004:150)

Eine kulturtheoretisch ausgerichtete Beobachtung des Funktionssystems Lebenslanges Lernen bzw. des Lernens im Lebenszusammenhang interessiert sich für die Zeichenprozesse, die Verschiebungen symbolischer Ordnungen und die Kämpfe um Symbole (Assmann und Harth 1991:24). Die empirische Fallstudie (vgl. III) wird aufzeigen, dass es in Prozessen mikrosozialer Institutionalisierung zu einem intersubjektiven Sensemaking (Weick 1985, 1995) kommt, bei dem kollektive Wissens- und Bedeutungsbestände eines kulturellen Praxiskontextes emergieren. Prozesse der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung gründen in vielen Fällen nicht in der Profession und in den symbolischen Bedeutungsbeständen der Profession, sondern im „Selbstbeobachtungswissen als pädagogisches Wissenserzeugungswissen“ (Kade und Seitter 2007:231) lokaler Kontexte, nämlich in Sinnstiftungsprozessen, wie sie Weick konzeptualisiert (vgl. II 6). In ihrer Rekonstruktion des pädagogischen Wissens kommen Kade und Seitter zu folgender Beschreibung:

Das bislang aufgezeigte Formenspektrum pädagogischen Wissens – Wissen über Adressaten, über (aneignungsbezogene) Vermittlung, über Wissen, über Überprüfung, über Raum, Zeit, Beziehung und Belohnung – ist in seinem Einsatz – und entsprechend kommuniziert in den Experteninterviews – zunächst individuell, lokal, situations- und organisationspezifisch ausgestaltet. Es ist gebunden an die jeweiligen Akteure, an ihre arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen und an ihre Berufsbiographien. Die Wissensqualität dieses Wissens gründet sich dabei nicht nur in geringem Ausmaß durch seinen Bezug auf die (Erziehungs-)Wissensschaft oder eine pädagogische Profession. Die Erzeugung der Wissensqualität des eingesetzten Wissens wird vielmehr zu einer wesentlichen Leistung der beteiligten Akteure selbst. Der Modus, durch den dieses individuell in Anspruch genommene Wissen in gesellschaftlich anerkannte Formen von Professionalität transformiert wird, sind unterschiedliche Formen der Selbstbeobachtung. Selbstbeobachtung ist diejenige soziale Form, in der sich Reflexivität als Bezug auf andere und anderes im Inneren des individuellen Wissens einprägt. Sie ist zugleich die Form, in der individuelle Akteure durch andere irritierbar werden. Solche Differenzerfahrungen können die Reflexivität, die Revision, die Kritik, aber auch die Bestätigung individuellen Wissens steigern (Kade und Seitter 2007:231).

Selbstbeobachtungswissen ist in kulturelle Praxiskontexte eingebettet und in soziale Praktiken, die die Praxiskontexte fundieren. Damit Selbstbeobachtungswissen im biografischen Lernzusammenhang und als Arbeitsvermögen

– d. h. Professionalität – produktiv werden kann, bedarf es der intersubjektiven Wissenskommunikation (Erfahrungsaustausch, Erfahrungsberichte, Abstimmung bei Entscheidungen im Sinne von Angleichungshandeln usw.). Organisationen – aber auch Communities of Practice – setzen vernetzte Fortsetzungskommunikationen in Gang, und so emergieren auf einer kollektiven Ebene transindividuelle generische Wissens- und Bedeutungsbestände. Demzufolge spreche ich von ‚organisationsgebundener Professionalität‘ (vgl. II 6 und II 7).

Das im Verlauf dieser Arbeit bisher entwickelte kulturtheoretische Verständnis von Professionalität kann auf Selbstbeschreibungen des Berufs zurückgreifen, die vor mehr als zwei Jahrzehnten die Dignität der Praxis und des praktischen Wissens angesichts des professionstheoretisch begründeten Anspruchs an die Professionalisierung des Berufs zu rehabilitieren versuchten.

2.5 Feldgebundene pädagogische Professionalität

Berufsbiografisch wird Professionalität erworben im Mitvollzug sozialer Praktiken, die ein soziales Feld institutionalisieren. Nach Gieseke (1988, 1989), Schäffter (1988) und Sagebiel (1994) handelt sich dabei um Prozesse beruflicher Sozialisation. In einer praxistheoretischen Perspektive sind professionell Handelnde Träger der sozialen Praktiken eines sozialen Feldes – Subjekt und Feld sind mithin relational. Wie kann nun diese sozialtheoretische Metaperspektive in Bezug auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung konkretisiert werden? Schäffter (1988) bezeichnet Weiterbildner/-innen als Bildungsexperten der Praxis, die Kompetenzen durch ihre Enkulturation in Praxisfeldern erwerben. Gieseke (1988) konzeptualisiert Professionalität von Weiterbildnern und -bildnerinnen im Rückgriff auf Bourdieus Sozialtheorie als Aneignung eines feldgebundenen Habitus'. Sagebiel (1993) bietet als Deutung das Konstrukt des Lehrtypus' als Bindeglied zwischen der Struktur des Lehr-Lernfeldes und der Subjektivität des Weiterbildners, der Weiterbildnerin an.

2.5.1 Professionalität als feldgebundener Habitus

In den Forschungsarbeiten von Gieseke und Sagebiel wird der sozialtheoretische Feldbegriff von Bourdieu auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung übertragen. Gieseke hatte in einer qualitativen Studie zur beruflichen Sozialisation von hauptamtlichen Mitarbeitern in Weiterbildung die Genese und Entwicklung von Handlungsplänen und Arbeitsstrategien in der Phase

Theoretisches Konstrukt

des Berufseinstiegs rekonstruiert. Das Arbeitsfeld von hauptamtlich beschäftigten Mitarbeitenden ist durch administrative Rahmenbedingungen vorgegeben und entsteht inhaltlich-pädagogisch erst im Vollzug des Einarbeitens. Die Arbeit der pädagogischen Mitarbeitenden setzt eine hohe Eigeninitiative bei der Interpretation des Arbeitshandelns voraus. Die berufliche Sozialisation findet also in einem institutionellen Gefüge statt, das den Freiraum gibt, gestaltend zu wirken (Gieseke 1989:44).

Die in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität formulierten Handlungspläne und Arbeitsstrategien sind das Gerüst, mit dessen Hilfe erlebter und interpretierter beruflicher Alltag verarbeitet wird und sich zu einem beruflichen Habitus entwickelt; sie sind immer Ergebnis eines aktiven Sich-Einlassens auf die Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz (Gieseke 1989:44).

Institutionelle Arbeitsfelder werden sozialtheoretisch gedeutet. Der Feldbegriff ist deshalb interessant, weil er mehr als den Arbeitsplatz und die Arbeitsplatzstrukturen einer Institution umfasst. Ein Feld weist sich durch die Ähnlichkeit der Gewohnheiten, Denkstrukturen, Arbeitshaltungen und Wertmuster aus. In der Sozialtheorie Bourdieus ist das Feld ein gesellschaftliches Gravitationsfeld – zwischen dem Feld und dem Habitus besteht eine Symbiose, denn das soziale Feld existiert nicht ohne Habitus und der Habitus nicht ohne soziales Feld (Sagebiel 1994:303). Im Zuge der gestaltenden Aneignung der Arbeitsaufgaben verinnerlichen die pädagogischen Mitarbeitenden die Handlungsmuster des Feldes. In der Praxis – im täglichen Handeln – werden die objektiven Strukturen des Feldes als strukturierte Dispositionen subjektiv reproduziert (Gieseke 1989:100). Das Berufsfeld des Erwachsenenbildners, der Erwachsenenbildnerin (Gieseke) oder das Feld des Lehrens und Lernens (Sagebiel) ist die Gesamtheit der Interaktionen und Konstellationen dieser Bereiche. Individuelle Strategien und Ziele beruflichen Handelns werden im Habitus wirksam (Gieseke 1989:98).

In einer Studie, die Berufseinsteiger erforschte (Gieseke 1989), konnte beobachtet werden, dass diese in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität ein Gerüst von Handlungsplänen und Handlungsstrategien entwickeln, die sich in den ersten ein bis zwei Jahren zu einer Deutung des Berufs, der Arbeitsanforderungen und institutionalisierten Bedingungen verdichten. Es entwickelt sich ein berufliches Selbstverständnis (Gieseke 1989:95). Aus Sicht der Studie ereignen sich die einschneidenden Veränderungen in den ersten zwei bis drei Jahren. Daran schließt ein Prozess der Konsolidierung an, „aus dem sich nach etwa fünf Jahren ein relativ stabiler beruflicher Habitus entwickelt“ (Gieseke 1989:44).

Sagebiel arbeitet heraus, dass sich den differenten Grundformen des Lehrens und Lernens entsprechend eine Differenz des Lehrhabitus' herausbildet (Sagebiel 1994:306). Grundformen des Lehrens und Lernens konstellieren charakteristische Verbindungen didaktischer Teilaspekte zu einem überge-

ordneten Verständnis des Lernens als gefestigte gesellschaftliche Struktur eines Feldes. Der Lehrtypus ist das „Bindeglied“ zwischen der Struktur des Lehr-Lernfeldes und der Subjektivität des Weiterbildners, der Weiterbildnerin.⁹⁹ Er ist eine gelungene Passung in einem ausgewiesenen Feld des Lehrens und Lernens und entspricht dem Sinn nach dem Habituskonzept Bourdieus (ebd.:343). Anhand der Veranstaltungsformen „Stoffvermittlung“ und „Selbsterfahrung“ betrieblicher Weiterbildung beschreibt Sagebiel die Kompetenzprofile des Lehrtypus’ ‚motivierender Wissensvermittler‘ und des Lehrtypus’ ‚wachstumsfördernder Begleiter‘.

2.5.2 Professionalität als feldgebundene kognitive Kompetenzen

Schäffter argumentiert, dass die in der Weiterbildung typische Berufspraxis sich traditionellen Professionalitätskonzepten entzieht (1988:85). Typisch sei die berufspraktische Sozialisation in „orientierungsarmen“ institutionellen Situationen, in der eine besondere Fähigkeit zur eigeninitiativen Erschließung des Handlungsfeldes berufsbiografisch erlernt wird. Praktiker werden in spezifischen sozialen Subsystemen bzw. Praxisfeldern und den dazugehörigen Praktikerdiskursen enkulturiert (Schäffter 1988:81ff).¹⁰⁰ Dieser Prozess ist strukturbedingt nur „ausschnittsweise formalisierbar“, unabhängig davon, ob ein wissenschaftliches Studium der Berufspraxis vorausgeht. Weiterbildung als Funktionsbereich der Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Strukturen wenig formalisiert und besonders dynamisch sind. Die Strukturen stehen in einer engen Wechselbeziehung zur Umwelt (z. B. Adressaten, Lernanlässe, Wandel gesellschaftlicher Wissensbestände). Der Funktionsbereich Weiterbildung muss in einer „osmotischen Struktur als Ausdrucksform und Forum unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche“ verstanden werden (Schäffter 1988), um den besonderen Charakter beruflicher Sozialisation in Weiter-

99 Der Lehrtypus wird in der Studie von Sagebiel nicht empirisch rekonstruiert. Insofern dient das Konzept des Habitus’ in ihrer Studie zur Erklärung dessen, was sie unter einem Lehrtypus versteht. In einem pädagogischen Erkenntnishorizont werden Typologien auf der Basis einer pädagogischen Binnenperspektive gebildet, die den immanenten Sinn von Lehr-Lernkonstellationen idealtypisch identifizieren und klassifizieren. Hof hat beispielsweise die in Unterrichtskonzepten angenommenen Lernvorstellungen als Typologie. Nach Sagebiel erfassen Typologien die immanente Sinnstruktur des Lehr-Lernzusammenhangs als abstrakte, die Wirklichkeit klassifizierende Kategorien.

100 Berufliche Enkulturation verschränkt das Erschließen eines Tätigkeitsfeldes und die Kommunikation in Praktikerdiskursen. Lave und Wenger (1991) haben im englischsprachigen Wissenschaftskontext diese Beobachtung ebenfalls aufgegriffen und zu einem eigenständigen Konzept – der Community of Practice – theoretisch und praktisch weiter entwickelt (Lave und Wenger 1991; Wenger 1998). Im Mittelpunkt steht das soziale Gewebe der Community of Practice und das situierte Lernen im durch die Community gegründeten (Lebens-) bzw. Arbeitszusammenhang (Bliss, Johanning und Schicke 2006).

Theoretisches Konstrukt

bildung erlassen zu können. Der Zugang zu Tätigkeitsbereichen der Weiterbildung (z. B. gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Führungskräfte training, Frauenbildung, berufsbegleitende Fortbildung in Tätigkeitsfeldern) erfordert einen Zugang „zu entsprechenden gesellschaftlichen Subkulturen“ (ebd.:87). Weiterbildner/-innen werden in diesen Praxisfeldern und den dazugehörigen Praktikerdiskursen enkulturiert (Schäffter 1988:81ff).

Berufliche Sozialisation ist eine „gestaffelte Stufenfolge“ unterschiedlich sozialisierender Kontexte, die „jeweils für sich als eigenständige Praxisfelder ihre spezifischen Kompetenzen ausformen“ (ebd.:82). Das Feld Weiterbildung nimmt Schäffter als „Verästelung“ von Berufsgruppen, von Handlungsfeldern institutioneller und arbeitsplatzspezifischer Kulturen wahr. Mit dieser zunehmenden Ausdifferenzierung der Praxisfelder in der Weiterbildung geht auch die Abgrenzung der jeweiligen Kontexte einher, sodass der Übergang von einem Relevanzbereich zum anderen ein sozialisationsrelevanter Lernprozess ist, der bewusst bzw. planvoll angegangen wird. Das Konzept der beruflichen Sozialisation als Stufenfolge der Enkulturation in Praxisfeldern betont deshalb die „Autonomie“ eines Praxisfeldes und den „Wechsel“ von Kontext zu Kontext. Trotz möglicher antizipierender Strategien – der tatsächliche Übergang ist „nur“ als Aufnahme in den neuen Kontext praktikierbar. Die einhergehende Diskontinuität wird als Krise erlebt und lernend bewältigt. Für den subjektiv zu bewältigenden Kontextwechsel ist aus Sicht von Schäffter der Aspekt der strukturellen Verknüpfung sozialer Relevanzsysteme bedeutsam. „Anschlussverknüpfungen können immer nur über Selektionierungen eines rezipierenden Relevanzsystems vorgenommen werden“ (Schäffter 1988:194). „Früher erworbene ‚Kompetenzen‘ werden damit in dem Sinne ‚irrelevant‘, als ihre Bedeutung nur in den ‚neuen Relevanzen‘ aufgehoben wird“ (Schäffter 1988:83). Die erworbenen Kognitionen (das Wissen, die Einstellungen, Wertmuster und Fertigkeiten) werden aufgegriffen, aber nicht unmittelbar und referenziell „übernommen“. Sie werden transformiert. Sozialisierung ist die Deformation und Rekonstruktion von Kognitionen. Man muss das Erworbene in gewisser Weise wieder verlernen.

Die selektive Transformationswirkung zeigt sich auch daran, dass Anschlussverknüpfungen zwischen den verschiedenen Relevanzsystemen beruflicher Sozialisation in hohem Maße über Negationen operationalisiert werden (ebd.:83).

Dies gelingt dadurch, dass das Neue (Regeln und Deutungsmuster) als Kontrast zum Bekannten rezipiert wird. Die schon erworbenen Kompetenzen stellen ein „Kontrastwissen“ zu den aktuellen Relevanzen und Sinnkonstruktionen des enkulturierenden Praxisfeldes dar. Sozialisierung ist stets eine Neukonstruktion, und die bisher entwickelten Kompetenzen sind eine Bedingung für diesen Lernprozess, der dann gelingen kann, wenn Kompetenzen eine Anschlussfähigkeit besitzen.

Feldgebundener Habitus, Lehrtypus, tätigkeitsfeldgebundene Kompetenzen

Die hier entfaltete „Vielstimmigkeit“ ist für ein tieferes Verständnis organisationsgebundener Professionalität kein Nachteil. Es werden dadurch zentrale Polaritäten des praxistheoretischen Professionalitätsverständnisses erkennbar. Zwischen folgenden Polen oszilliert Professionalität (Tabelle II-4).

Gieseke und Sagebiel reflektieren, dass das praxeologische Subjektverständnis den professionell Handelnden „neu“ positioniert. Das professionelle Subjekt ist Träger der Dispositionen eines feldgebundenen Habitus'. Subjekttheoretisch betrachtet werden weder Autonomie noch Reflexivität, noch Eigeninteressiertheit des ‚Subjekts‘ jenseits historischer und kulturell spezifischer Praxiskomplexe angenommen (Reckwitz 2003:296).

Für die Praxistheorie sind die Subjekte in all ihren Merkmalen Produkte historisch und kulturell spezifischer Praktiken, und sie existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken: ein einzelnes Subjekt ‚ist‘ (im wesentlichen) – auch in seinen ‚inneren‘ Vorgängen des Reflektierens, Empfindens, Erinnerns, Planens etc. – die Sequenz von Akten, in denen es in seiner Alltags- und Lebenszeit an sozialen Praktiken partizipiert (ebd.).

Tabelle II-4: Polaritäten des praxistheoretischen Professionalitätsverständnisses (eigene Darstellung)

| | | |
|--|---|--|
| Handlungsroutine | – | Aneignungshandeln als Bewältigung des Kontextwechsels |
| Kollektivität | – | Biografizität |
| Makrokontext: Erwachsenen- und Weiterbildung | – | Mikrokontexte: gesellschaftliche Subkulturen, Lehrtypen |
| soziale Praktik | – | subjektgebundene Kompetenzen |
| körperliche Performance | – | kognitive Strukturen |
| field of practice: lose gekoppelte Makrokomplexe von Praktiken | – | Community of Practice als ‚lokales‘ soziales Gewebe und dazugehörnde Praktikerdiskurse |

Dies bedeutet auch, dass das Subjekt als Träger eines „Bündels lose gekoppelter Wissensformen“ (ebd.) gleichzeitig „unterschiedliche, heterogene, möglicherweise auch einander widersprechende Formen praktischen Wissens inkorporiert hält, die es in seiner Lebensführung zum Einsatz bringt“ (ebd.). Insofern wird in einem praxistheoretischen Professionalitätsverständnis eine strukturelle Differenz zwischen Subjekt und sozialem Feld angenommen – wenngleich kein epistemologisches Selbst („Ich“ in der Vorstellung eines persönlichen inneren Bewusstseins) angenommen wird, das einer externen Welt (in der Vorstellung von „da draußen“) gegenübersteht (Gergen 2002:19). Hierin liegt eine wesentliche Differenz zwischen dem praxistheore-

Theoretisches Konstrukt

tischen und dem kognitionstheoretischen Konstruktivismus (zur Unterscheidung der Spielarten des Konstruktivismus vgl. Knorr-Cetina 1989; Reckwitz 2004:320).

Die Frage nach Strukturen, d. h. nach der Koppelung von Komplexen sozialer Praktiken, ist besonders wichtig – um Phänomene der strukturellen Offenheit eines Feldes, d. h. der Gleichzeitigkeit von Ähnlichem in unterschiedlichen lokalen Kontexten und der Bündelung des Differenten in einem abgrenzbaren Kontext (wie z. B. eine Organisation) besser zu verstehen. Gieseke, Sagebiel und Schäffter zeigen drei Strukturmuster:

1. Erwachsenenbildung als Habitus:
Subjekt – soziales Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung –
strukturelle Koppelung zu Arbeitsaufgaben in Organisationen (vgl. Gieseke 1989)
2. ein spezifischer Lehrtypus:
Subjekt – gesellschaftlich gefestigtes Verständnis von Lehren und Lernen: strukturelle Koppelung zur Struktur des Lehr-Lernfeldes (vgl. Sagebiel 1994)
3. tätigkeitsfeldgebundene Kompetenzen:
Subjekt – soziales Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung –
strukturelle Koppelung zu gesellschaftlichen Teilbereichen
Lebenslangen Lernens und zu ihren abgrenzbaren Sinnkontexten (vgl. Schäffter 1988)

Das Verhältnis von sozialen Praktiken und gefestigten Sinnhorizonten (d. h. Sinngrenzen von Handlungskontexten) wird in den nächsten Abschnitten betrachtet.

2.6 Lose Koppelung sozialer Praktiken und Universalisierung des Erwachsenenlernens

Zu Beginn der Arbeit habe ich die Frage der Systembildung von Erwachsenen- und Weiterbildung thematisiert, um den gesellschaftlichen Prozess der Professionalisierung des Berufs zu diskutieren. Im Anschluss an die praxistheoretische Beschreibung von Professionalität richte ich den Fokus auf die Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens als ein gesellschaftliches Feld. Die Differenz der Kategorien ‚System‘ und ‚Feld‘ wird in der Argumentation dieser Arbeit bewusst offen gehalten. Um das Konstrukt ‚organisationsgebundener Professionalität‘ zu klären, werde ich systemtheoretisch und feldtheoretisch argumentieren. Es werden Makrostrukturen, Mesostrukturen und Mikrostrukturen thematisiert und dabei entweder als Feld oder als System gefasst:

- soziales bzw. gesellschaftliches Feld/Funktionssystem
- organisationales Kräftefeld/Organisation als soziales System
- pädagogisches Feld/der Lernkontext

Aus Sicht von Blankertz und Doubrava (2005) betrachtet die Feldtheorie Wirkungszusammenhänge, die Systemtheorie dagegen Funktions- und Strukturzusammenhänge. Das Feld kann als wechselseitige Beziehung (Relation) von Momenten und folglich als Hervorbringung einer emergenten Struktur vorgestellt werden. Der Systembegriff betrachtet die Beziehung zwischen den Elementen des Systems als Funktion, d. h. als Reproduktion einer Struktur. Nach Baecker ist der Systembegriff uneindeutig. Der Begriff lässt offen, ob ein System „der willkürliche Akt eines Beobachters oder die Bewegung der Sache selbst ist“ (Baecker 2002:7).

Einerseits geht das praxeologische Verständnis feldgebundener Professionalität davon aus, dass Erwachsenen- und Weiterbildung keine homogene kulturelle Praxis ist. Offensichtlich differenziert sich Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug auf gefestigte Lernformen und Subkulturen. Ein soziales Feld bezeichnet ein Gebilde, das durch bestimmte soziale Praktiken institutionalisiert ist – z. B. bestimmte Praktiken des Lehrens und Lernens. Die Institution der Karriereförderung von jungen Experten und Expertinnen (sogenannten „High Potentials“) im Unternehmen bringt spezifische Praktiken ebenso zur Geltung wie die Institution der Gesundheitsbildung an kommunalen Volkshochschulen. Erwachsenen- und Weiterbildung wird andererseits als ein abgrenzbarer Funktionsbereich in einer funktional differenzierten Gesellschaft beschrieben. Hier wird systemtheoretisch ein gefestigter Sinn (eine System-Umwelt-Differenz) angenommen, der die Selbstorganisation von Erwachsenen- und Weiterbildung als soziales System leitet.

Praktiken kommen nicht isoliert als einzelne Praktik vor, sondern es handelt sich stets um „lose gekoppelte Komplexe von aufeinander abgestimmten Praktiken“ sozialer Felder bzw. kultureller Lebensformen (Reckwitz 2003:295). Aus praxistheoretischer Perspektive ist ein soziales Feld ein Konglomerat zusammenhängender Praktiken (ebd.), die miteinander verknüpft sind. Sie unterscheiden sich durch die Anforderungen an das praktische Wissen und müssen nicht widerspruchsfrei aufeinander abgestimmt sein: Managementpraktiken der Qualitätssicherung sind verknüpft mit Praktiken des pädagogischen Feldes; Praktiken virtueller Wissensvermittlung sind verknüpft mit alltagsgebundenen Praktiken des Selbstlernens; Praktiken der Selbstoptimierung können in der Sphäre des privaten Lebens, aber auch als Praktik der Lernoptimierung (Lernen lernen) in pädagogischen Kontexten sowie in der Sphäre des Wirtschaftens jeweils unter hochmodernen Bedingungen eingelebt sein.

Nach Reckwitz sind die Grenzen zwischen verschiedenen sozialen Feldern und Lebensformen alles andere als eindeutig (ebd.). Der soziale Raum

Theoretisches Konstrukt

zeichnet sich gerade durch seine Offenheit aus – er bezieht sich auf Gesellschaft. Die Offenheit des Feldes, die lose Koppelung differenter Praktiken, also das Nichthomogene in einem sozialen Feld sind die ‚Quellen‘ des Wandels. Lebenslanges Lernen als Institution bezeichnet ein Makroaggregat, das historisch spezifische soziale Praktiken in einem gesellschaftlich gefestigten Sinn- und Bedeutungszusammenhang verknüpft. Erwachsenenbildung ist eine Institution, weil sie zu einem universellen Aspekt der Alltagskultur geworden ist (J. Kade 1989:802).

Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellen zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsener noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich institutionalisierten Moment seiner je individuellen Biographie. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel (vgl. Tietgens 1984) der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint (J. Kade 1989:802).

In einer sozialkonstruktivistischen Perspektive verweist der Prozess der Institutionalisierung auf die „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1980:49ff). Der Sozialkonstruktivismus erklärt, wie durch Prozesse der Institutionalisierung eine kollektiv produzierte soziale Ordnung zustande kommt. Der Objektivierungsprozess wird als Stufenfolge mehrerer Schritte konzeptualisiert. Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein lebensweltlicher Prozess und wird somit auf der Ebene primärer Habitualisierung und Institutionalisierung (im Mitvollzug sozialer Praktiken) erfahrbar. Solche individuellen Erfahrungen werden durch Sprache und Begriffe typisiert und dadurch verobjektiviert (z. B. durch Begriffe wie ‚Fortbildung‘ oder ‚Trainer/-in‘). Solche Objektivierungen sind nach Berger und Luckmann (1980) in „Sinngefügen“ verknüpft – aus praxeologischer Perspektive kann man sagen, dass soziale Praktiken die kollektive Verknüpfungsstruktur darstellen.

‚Legitimation‘ bezeichnet den Prozess von Institutionalisierung, in dem einer institutionellen Ordnung kognitive Gültigkeit zugeschrieben wird. Auf einer weiteren Stufe der Legitimierung verleiht „symbolischer Sinn“ der gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit den Charakter einer selbstverständlichen Wirklichkeit (ebd.:104f). Die Alltagswelt wird von dieser symbolischen Sinnwelt „umrundet“ (ebd.); und nur dadurch kann es gelingen, dass Erwachsenenlernen eine implizite Selbstverständlichkeit wird – und diese Selbstverständlichkeit auch unterstellt werden kann. Das Lebenslange Lernen ist Institution im Sinne eines gesellschaftlich gefestigten handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhangs.

Aus Sicht von Schäffter beschreibt der Begriff ‚Institution‘ die in sozialen Praktiken eingelebten Erwartungsstrukturen, „die als Möglichkeitsraum wirken, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können“. Institutionen fungieren somit als „enabling structures“ (Schäffter 1999:51)

Wie kann nun der Makrokomplex sozialer Praktiken der Institution ‚Lebenslanges Lernen Erwachsener‘ auf lokale Einheiten und ihre spezifischen Sinn- und Deutungskontexte bezogen werden? Denn eine solche strukturelle Koppelung von Organisation und Professionalität wird hier konzeptionell angenommen. Auf diese Frage geben institutionstheoretische Organisationskonzepte eine Antwort.

3 Organisationsgebundene Professionalität

Organisationen koordinieren interdependente Handlungen/Aktivitäten gesellschaftlicher Akteure und Akteurinnen. Ihre Handlungen sind sinnhaft. In einer sozialkonstruktivistischen Perspektive produzieren Organisationen ständig Sinn in den Prozessen des Organisierens. Den Aufbau von Sinnbezügen beschreibt Weick als sozialen Prozess des „Sensemaking in Organizations“ in seiner gleichnamigen Studie (1985, 1995). Das Organisieren von Lernkontexten als Leistung der Weiterbildungsorganisation beruht demzufolge auf Prozessen der permanenten Sinnstiftung, die eine organisationspezifische symbolische Ordnung des Sinns konstituieren. Eine organisationseigene Semantik wird von den Akteuren handelnd re-produziert, also betätigt bzw. verändert. Die Theorie sozialer Systeme macht das Angebot, den symbolischen Sinn als Ordnungsform der Welt auch auf die Informations- und Problembearbeitungskapazität von Organisation als soziale Systeme zu beziehen.

Will man die Globalformel „Sinn“ konkretisieren, andererseits die Vielfalt symbolischer Strukturen in einen systemtheoretischen Zusammenhang bringen, dann ist ein Konzept erforderlich, dessen Kern das normative System eines Sozialsystems ist [...], das aber darüber hinaus die Ebene der Werte, Ziele und Strategien umfasst. Ein solches Konzept soll hier unter dem Begriff des Präferenzsystems eingeführt werden. Die Präferenzordnung eines sozialen Systems bezeichnet den Zusammenhang sinnhaft-symbolisch konstituierter regulativer Mechanismen, welche die Transaktion zwischen System und Umwelt steuern (Willke 2000:42).

Organisationen als soziale Systeme operieren im Medium des Sinns – zur Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Differenz bauen sie einen dominanten Sinnbezug auf – und prozessieren ihre spezifischen Sinnbezüge permanent. Die Bildungsorganisation wird unter systemtheoretischen Vorzeichen als Kommunikation eines sozialen Systems betrachtet, die in einer Zeitdimensi-

Theoretisches Konstrukt

on emergiert; sie prozessiert eine unablässige Selektion aus dem Raum der Möglichkeiten gesellschaftlich vorhandener Sinnbezüge (Semantiken). Sie ist ein symbolisches Differenzsystem.

Auf einer kategorialen Ebene fallen die Differenzen des Sinnbegriffs auf. Die Theorie sozialer Praktik verweist auf den Strom routinierter Formen körperlicher Performances und sinnhafter Verstehensleistungen. ‚Sinn‘ bezeichnet systemtheoretisch betrachtet die „Kriterien, nach denen Dazugehöriges und Nichtdazugehöriges unterschieden wird. Sinn ist immer systemspezifisch“ (Willke 2000:249). Andererseits müssen gemeinsame Sinngehalte angenommen werden, denn nur so ist Interaktion und Kommunikation zwischen Systemen möglich (ebd.). Die Systemtheorie geht davon aus, dass der Sinn in „Weltbildern, Werten, Normen, Rollen ‚eingefroren‘ ist“ und dass von Symbolen eine eigenständige Wirkung ausgeht (ebd.). „Die operative Qualität von Sinn liegt darin, dass er virtuell bleibt, auf Objekte verweist, diese aber nicht verkörpert“ (ebd.). Nach Reckwitz wird in der Theorie auto-poietischer kommunikativer Systeme die Sinnhaftigkeit der Sozialwelt „oberhalb der Körper und mentalen Eigenschaften“ der Ebene Kommunikation zugerechnet (Reckwitz 2004:304; vgl. Fußnote 72). Trotz differenter Annahmen kann davon ausgegangen werden, dass Organisation eine spezifische symbolische Wissensordnung hat. Organisation werde ich als einen sozialen Raum deuten, in dem beide Sinnstiftungsprozesse permanent ‚ineinanderlaufen‘: sinnhaftes Handeln eingebettet in soziale Praktiken und die sinnhafte Unterscheidung von Dazugehörigem und Nichtdazugehörigem. Institutionstheoretische Organisationsansätze erhellen diesen Zusammenhang. Organisationen sind in ein bestimmtes gesellschaftliches Umfeld eingebettet, sie agieren in spezifischen gesellschaftlichen Feldern, in einem Land mit seiner Landeskultur und bestimmten Formierungen der Teilsysteme (Wirtschaft, Bildung, Politik, Recht, Gesundheit). Das Handeln von Akteuren und Akteurinnen muss in der gesellschaftlichen Umwelt legitim sein, d. h. gesellschaftlich allgemein als gültig gelten und von den Organisationsmitgliedern für selbstverständlich gehalten werden. Organisationen sind demzufolge in den sozialen Mechanismus der mikrosozialen Institutionalisierung eingebunden und von ihm durchdrungen.

Das Verhältnis von gesellschaftlicher Institutionalisierung und Organisation wird auch als strukturelle Kopplung von Organisation mit seiner spezifischen, sie einbettenden Umwelt konzipiert (Schäffter 2001:44). In einer systemtheoretischen Sicht können Organisationen aus dem übergeordneten gesellschaftlichen Prozess funktionaler Differenzierung eines Bildungssystems und der Universalisierung des Erwachsenenlernens als Institution Orientierung und Legitimation für ihre Konstitution und Reproduktion gewinnen (ebd.). Strukturbildung als Emergenz organisierter Komplexität resultiert aus

der systemischen Integration der Systemreferenzen Konstitution, Funktion und Leistung der Bildungsorganisation (vgl. ebd.:143):

1. Die basale Systemreferenz der *Konstitution* bezieht sich auf das Verhältnis der Organisation zu den Bedingungen ihrer Realisierbarkeit, nämlich die lebensweltliche Fundierung des Lernens in den mikrosozialen Strukturen der Bildungsorganisation.
2. Die Systemreferenz der *gesellschaftlichen Funktion* bezieht sich auf das Verhältnis einer Bildungsorganisation zum gesamtgesellschaftlichen Funktionssystem und konkretisiert sich in der Herausbildung einer die Bildungsorganisation legitimierenden ‚idée directrice‘ Lebenslangen Lernens.
3. Die Systemreferenz *Leistung* bezieht sich auf die Fähigkeit der Bildungsorganisation, ein pädagogisches Leistungsprofil für ‚Abnehmersysteme‘ der Umwelt zu institutionalisieren.
4. Die Systemreferenz der *Integration* (Systemschließung) bezieht sich auf das Verhältnis eines sozialen Systems zu sich selbst und leistet die selbstreferenzielle Verschränkung von basaler Konstitution, gesellschaftlicher Funktion und Leistung.

An das Theorem der Strukturbildung als Emergenz¹⁰¹ organisierter Komplexität schließt ein zentrales Argument dieser Forschungsarbeit an: dass der Systemcharakter von Erwachsenen- und Weiterbildung nicht durch einen monoprofessionellen Beruf und das Konzept eines professionellen Handlungssystems und einer zugehörigen erwachsenenpädagogischen Handlungsstruktur (Personenbezug und Bezug auf den Zentralwert Bildung) strukturiert ist, sondern durch *organisierte* Komplexität.

Betrachtet man das Verhältnis zwischen Institution und Organisation aus einem gesellschaftstheoretischen Deutungszusammenhang, so lassen sich Institutionen als Ergebnis funktionaler Differenzierung beschreiben, in der spezifische Funktionssysteme zur Programmierung ihrer Aufgaben besondere Organisationen als „Institutionalformen“ herausbilden (Schäffter 2001:45).

Erkennbar wird zweierlei: Zum einen emergiert die Gesellschaftlichkeit von Professionalität als organisierte Komplexität von pädagogischer Organisation, und zum anderen ist Professionalität ein Mehrebenenphänomen, das als Handlungsstruktur erfasst ist (vgl. II 3.3). Deshalb wird im Weiteren die in-

101 „Emergenz (emergente Eigenschaft): jene Eigenschaften eines Systems, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht erklärbar sind, die mithin neu und charakteristisch nur und erst für Ebenen des jeweiligen Systems sind. Diese Eigenschaften sind nicht den Elementen zuzurechnen, sondern der bestimmten selektiven Verknüpfung der Elemente im Kontext des Systems“ (Willke 2000:246).

Theoretisches Konstrukt

stitutionstheoretische Deutung der Bildungsorganisation ausführlich dargestellt.

3.1 Institutionstheoretische Deutung von Bildungsorganisation

Nach Schäffter (1999, 2005a) ist Erwachsenen- und Weiterbildung als Institution

die Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation, denn in dem Verhältnis zwischen Institution und Organisation drückt sich die strukturelle Koppelung („embeddedness“ nach Granovetter 1985) eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt aus (1999:52).

Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens vollzieht sich sowohl auf der Mikroebene (Individuen, Sozialisation) als auch auf der Makroebene (Funktionssysteme, ordnungspolitische Regelungen). Bei der Rekonstruktion der strukturellen Koppelung zwischen Institution und Organisation kann deshalb zwischen zwei Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung des lebenslangen Lernens unterschieden werden (Schäffter 1999, 2001, 2005a):

1. Institutionalisierung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung
2. Institutionalisierung vom Pol lebensweltlicher Strukturierung

Die institutionstheoretische Deutung der Bildungsorganisation betrachtet die betriebsförmige Weiterbildungseinrichtung als Scharnierstelle zwischen zwei Strukturierungsbewegungen. Gesellschaftliche Institutionalisierung beruht auf dem gelungenen Zusammenwirken beider Strukturierungsbewegungen:

[...] die Operationalisierung und das Auf-Dauer-Stellen gesellschaftlicher Funktionen auf der ordnungspolitischen Seite des Spannungsbogens benötigt auf der lebensweltlichen Seite eine entsprechende Verfestigung von okkasioneller Interaktion im Sinne alltäglicher Erwartungsstrukturen. Diese Brücke wird über *betriebsförmige Organisation* im Sinne einer Scharnierstelle gebildet (Schäffter 2001:63; Hervorh. i. O.).

Institutionalisierung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung

Vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung wird Erwachsenen- und Weiterbildung als gesellschaftlicher Sonderbereich institutionalisiert. Es setzen sich ein übergeordnetes Aufgabenverständnis (Bildung und Lernen in der Differenz zu Heilen, Helfen usw.) und eine funktionale Zuständigkeit als generalisierter Anspruch durch, der ordnungspolitisch legitimiert wird.

Die gesellschaftliche Funktion ‚Lebenslanges Lernen‘ ist in einem Netzwerk funktionaler Differenzierung auf Dauer gestellt. Das heißt, Erwachse-

nenbildung ist mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen gekoppelt. Diese können als Leitinstitutionen spezifische Funktionen als Erwartungsstrukturen verfestigen und ordnungspolitisch legitimieren. Gesellschaftliche Institutionalisierung zeigt sich hier als Orientierung an einer je besonderen *idée directrice* Lebenslangen Lernens: Gesundheitsbildung als Prävention, Bildung zur Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit, arbeitsintegriertes Lernen als Kompetenzentwicklung (Schäffter 2009a). Weiterbildungsorganisationen stehen als soziale Systeme in keinem deduktiven Ableitungsverhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Gesundheit), sondern haben als pädagogische Institutionen ihre eigene Entwicklungslogik (Schäffter 2005a:88). Das Verhältnis zu den Funktionssystemen wird von ihnen durch Organisationspolitik aktiv gestaltet, um damit auf ökonomische Ressourcen und soziales Kapital zugreifen zu können. Nach Schäffter kann die Ausdifferenzierung von Organisationssystemen in Bezug auf die gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenen- und Weiterbildung als Struktur pädagogischer Institutionaltypen rekonstruiert werden.

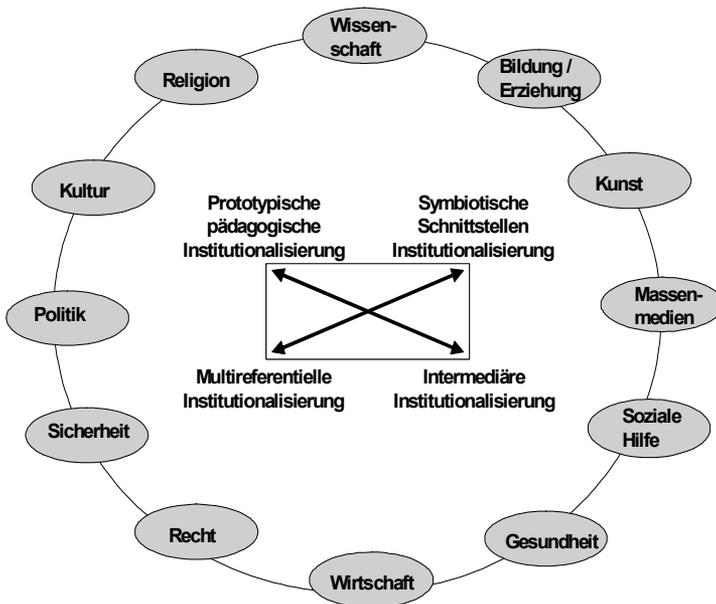


Abbildung II-7: Pädagogische Institutionaltypen nach Schäffter
(Quelle: Ortfried Schäffter, unveröff. Seminarunterlagen, 2006, Humboldt-Universität zu Berlin)

Theoretisches Konstrukt

(1) Pädagogischer Prototyp

Bei der prototypischen pädagogischen Institutionalisierung definiert sich die pädagogische Organisation als Teil der Infrastruktur im Bildungssystem. Der Institutionaltyp verkörpert den funktionalen Ausdruck des quartären Sektors des Bildungssystems (z. B. Regeleinrichtungen kommunaler Erwachsenenbildung). Das gemeinsame strukturelle Merkmal der Organisationen dieses Institutionaltyps besteht darin, dass ihre Organisationsvarianten eine öffentlich verantwortete Infrastruktur organisierten Lernens im Erwachsenenalter dauerhaft „vorhalten“.

(2) Symbiotischer Schnittstellentyp

Symbiotische Schnittstelleninstitutionalisierung verkörpert die Anlagerung einer pädagogischen Funktion an ein gesellschaftliches Funktionssystem. Pädagogische Organisation besetzt eine strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und einem spezifischen Funktionssystem und folgt der dominanten Begründungslogik und den Werten des „Anlehnungssystems“ (z. B. innerbetriebliche Weiterbildung als ökonomisch motivierte Personalentwicklung/Leitinstitution: Wirtschaftssystem; z.B. Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Vertrieb technischer Geräte oder Verfahren/Leitinstitution: Wirtschaft).

(3) Multireferenzieller Institutionaltyp

Unter einer multireferenziellen Institutionalisierung wird die Differenzierung prototypischer Organisationen gesellschaftlicher Funktionssysteme verstanden – beispielsweise wenn eine Universität als prototypische Organisation des Wissenschaftssystems zusätzlich zu ihrer prototypischen Funktion Referenzen zu weiteren Funktionssystemen ausbildet: Die Universität ist auch als Stätte beruflicher Ausbildung Teil des Berufsbildungssystems, ihre Kliniken sind Teil des Gesundheitssystems, als Innovations- und Ideenschmiede für Start-ups ist die Universität Teil des Wirtschaftssystems usw. Ausdruck multireferenzieller Differenzierung prototypischer Organisationen beispielsweise der Kirche im Religionssystem sind christliche Bildungswerke; Akademien der Wohlfahrtsverbände sind Ausdruck multireferenzieller Differenzierung der Wohlfahrtseinrichtung.

Multireferenzialität erfordert es, die Vielzahl der Relevanzen aus unterschiedlichen Funktionsbegründungen produktiv zu vermitteln und hierzu seine „dominante Funktion“ (z. B. als kirchliche Einrichtung) in Anspruch zu nehmen. Im Unterschied zum symbiotischen Schnittstellentyp bestimmt aber der multireferenzielle Institutionaltyp seine eigene Funktion aus einer bildungs- oder lerntheoretisch gefassten Funktionsbestimmung heraus in Distanz zu

dem gesellschaftlichen Funktionssystem. Die pädagogische Arbeit bezieht dabei ihren Sinn, ihre Werte und ihre Dynamik aus der Spannung zwischen den unterschiedlichen Relevanzbereichen (Lernen/Arbeiten; Religionsbildung/Glauben, Produktion von Forschungswissen/Wissensvermittlung) (Schäffter unveröffentlichtes Manuskript).

(4) Intermediärer pädagogischer Institutionstyp

Dieser Institutionstyp verkörpert eine vermittelnde Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten zivilgesellschaftlichen Strukturen der Gesellschaft, ihren sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus. Pädagogische Organisation hat hier die Fähigkeit zu einer intermediären Instanz und übersetzt zwischen den Handlungslogiken von System und Lebenswelt; sie nutzt diese Differenz als „dritten Sektor“ bürgerschaftlichen Lernens: Neben dem „öffentlichen Sektor“ (Staat) und dem „erwerbswirtschaftlichen Sektor“ (Markt) hat sich ein „dritter Sektor“ als ein zusätzlicher zivilgesellschaftlicher Relevanzbereich herausgebildet, der neben Non-Profit-Organisationen auch aus informellen Netzwerken wie Familien, privaten Haushalten, Vereinen und Nachbarschaftsbeziehungen besteht (Schäffter 2009a). Solche vermittelnde Positionen können beispielsweise Frauenzentren, Nachbarschaftshäuser, Einrichtungen für Familien, ein Treffpunkt für Selbsthilfegruppen im Gesundheitsbereich, ein Kulturverein oder eine feste Senioretheatergruppe einnehmen.

Institutionalisierung vom Pol lebensweltlicher Strukturierung

Institutionalisierung wird neben der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung außerdem als lebensweltliche Strukturierung relevant. Wie bereits im kulturtheoretischen Konzept von Professionalität als doppelseitigem Repertoire dargelegt, erscheinen soziale Institutionen als Konfigurationen historisch-spezifischer sozialer Praktiken. Diese Perspektive stimmt mit dem sozialphänomenologischen Konzept der Institutionalisierung bei Berger und Luckmann überein (vgl. II 2.6).

Institutionalisierung meint den Prozess der Verfestigung von zunächst situativ definierten Handlungsanlässen. Daraus erwachsen konventionell gefestigte Erwartungsstrukturen spezifischer Anspruchsgruppen: Mitarbeitende in Bezug auf das arbeitsbezogene Lernen, Adressaten von organisierter Weiterbildung, Klientel spezifischer auf Dauer gestellter Bildungsangebote. Erwachsenenlernen ist aus dieser Perspektive eine gesellschaftliche Formierung von Aneignungsstrukturen in „Deutungsgemeinschaften“ (Schäffter 1999:53 im Rückgriff auf Schulze 1993:224). Historisch spezifische pädagogische

Theoretisches Konstrukt

Praktiken (Trainieren, Selbsterfahrung, Gruppenarbeit und Präsentation) fungieren als *enabling structure*.

Institutionalisierte Lernkontexte sind Varianten der Sozialform organisierten Erwachsenenlernens. Sie werden durch Kontextmarkierungen typisiert. Nach Bateson (1996:375) ist eine Kontextmarkierung ein Ereignis, das über den Kontext informiert. Als Beispiele nennt Bateson u. a. die Alarmsirene und die Entwarnung, den Handschlag von Boxern vor dem Kampf. Kontextmarkierungen des Lernens können Bezeichnungen sein wie ‚Mitarbeitergespräch‘, ‚Mentoring‘, ‚Teamtag‘, ‚Workshop‘, ‚Beratung‘, ‚Projekt‘, ‚Qualitätszirkel‘, ‚Zertifikatskurs‘, ‚Sommerkurs‘ – oder Angaben zu Lernformen: ‚Feedback‘, ‚Selbsterfahrungsübung‘, ‚Fallarbeit‘, ‚Praxisprojekt‘, ‚Selbstlernphasen‘. Die Markierung eines Lernkontextes informiert über das in soziale Praktiken eingebettete implizite Grundverständnis von Lernen und Lehren. Bei organisierten, funktional didaktisierten Lernkontexten der Weiterbildungseinrichtung bilden die pädagogischen Felder eine Abgrenzung zur Lebens- und Arbeitswelt der Adressaten und Adressatinnen.

Das Spannungsgefälle baut sich daher über eine gewisse „Künstlichkeit“ der Lernsituation im Verhältnis zur alltäglichen Lebenssituation auf, durch die sich der Lerner von den alltäglichen Lernbedingungen seiner Lebenswelt zu emanzipieren vermag (Schäffter 2005:85).

Lernen (bzw. Wissensaneignung) erfolgt aber auch im Arbeits- und Lebensalltag integriert, und bei solchen alltagsgebundenen Lernkontexten müssen die Akteure und Akteurinnen deshalb im Verhältnis zu sich selbst den Sinnkontext bezeichnen und etablieren (z. B. ein Team entscheidet, durch eine Beraterin unterstützt am Teamtag eine bestimmte Problematik zu klären, die in der Teamsitzung nicht bearbeitet werden konnte).

Schäffter beschreibt diesen wechselseitigen Strukturierungsprozess einer gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens in der Metapher von Schloss und Schlüssel: Im Fall lebensweltlicher Strukturierung verfügen Lernende über den Schlüssel. Betriebsförmige Bildungsorganisation antwortet darauf, indem sie Weiterbildungsoptionen erschließt und zum Schlüssel passende Bildungswelten installiert, zu denen Lernende Zugang suchen. Im anderen Fall der Institutionalisierung vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung stehen unterschiedliche Bildungswelten zur Verfügung. Betriebsförmige Bildungsorganisation antwortet darauf, indem sie Bildungswelten als Optionen zur Verfügung stellt und selbst mittels Kontextsteuerung, Angebotsentwicklung, Bildungsmarketing oder Zielgruppenansprache dazu beiträgt, dass sich der „Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens“ entwickelt und dass sich spezifische Lernmilieus herausbilden können (Schäffter 2001:64f). Von einer Institutionalisierung des Erwachsenenlernens kann aus Sicht von Schäffter erst da ge-

sprochen werden, wo Schlüssel und Schloss wechselseitig zueinander passen (ebd.:65).

Funktionalität von Weiterbildungsorganisation erweist sich damit in der Fähigkeit, die wechselseitige Durchdringung beider Strukturierungsbewegungen pädagogisch operationalisieren zu können und unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft stets neue Lösungen für Passungsverhältnisse zu finden. Beide Strukturierungsbewegungen gesellschaftlicher Institutionalisierung können unterschiedlich und ungleichzeitig verlaufen. Damit geraten die Institutionenformen legitimatorisch aber auch in ihrem jeweiligen organisatorischen Leistungsvermögen erheblich unter Druck (Schäffter 2001:64).¹⁰²

Die betriebsförmige Bildungsorganisation leistet die Verschränkung zwischen beiden Bewegungsrichtungen in Gestalt spezifischer konzeptioneller Verknüpfungsleistungen, die Schäffter kategorial als Institutionenformen bestimmt (Schäffter 2007).

3.2 Institutionalformen Lebenslangen Lernens

Das Konstrukt der Institutionenform bietet für die Institutionsanalyse der pädagogischen Organisation eine erschließende Heuristik. Gebräuchlich ist es, unter einer Organisation die Firma, die Bildungseinrichtung oder Beratungsstelle zu verstehen. Von einer solchen betriebsförmigen Deutung der Organisation ist ihre institutionstheoretische Deutung zu unterscheiden, die auf die Einbettung der Bildungseinrichtung in die Gesellschaft fokussiert.

Das Konstrukt der Institutionenform wurde von Schäffter entwickelt und stellt aus seiner Sicht den Kern einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie dar (Schäffter 2007:355). Das Konstrukt versucht, die Komplexität der institutionstheoretischen Bezüge als ein relationales Feld zu erfassen. Als Institutionenform konstruiert Schäffter die konzeptionelle Verknüpfung

- einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik, in der die gesellschaftliche Funktion Lebenslanges Lernen respezifiziert und konkretisiert wird (*idée directrice*), einerseits
- und der dazu ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikrosozialen Ebene der Institutionalisierung andererseits
- sowie des daraus hervorgehenden Leistungsprofils der Bildungseinrichtung (Schäffter 2007, Schäffter 2009b, Schäffter 2010a)

102 Die arbeitsmarktpolitische berufliche Weiterbildung ist beispielsweise im Zuge der Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung delegitimiert worden, indem Wirksamkeitsgrenzen der Qualifizierung Arbeitsloser besonders hoch gewichtet wurden. Arbeitslose haben der Wiederholung weiterer Qualifizierungsschleifen den Rücken gekehrt, und die Politik hat Finanzierungsinstrumente unter Kostengesichtspunkten neu geordnet.

Theoretisches Konstrukt

In einer solchen institutionstheoretischen Perspektive emergiert die pädagogische Organisation als wechselseitige integrative Bezugnahme der involvierten Akteure im Sinne eines Strukturationsprozesses.

Soll die Strukturierung sozialer Systeme analysiert werden, so fokussiert die Aufmerksamkeit auf die Produktion und Reproduktion systemischer Interaktionszusammenhänge. Die Institutionenform erfasst in diesem Sinne die Produktion und Reproduktion einer integrativen Konstellierung von systemischen Interaktionszusammenhängen:

- alle situierten und bewusst vollzogenen Handlungen, die die Einrichtungspolitik betreffen,
- alle situierten und bewusst vollzogenen Handlungen, die die Koordination und Verknüpfung unterschiedlicher Einzeltätigkeiten betreffen, um Lernanlässe zu ermitteln, in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und diese als „veranstaltete“ Lernarrangements zu planen und realisieren
- alle situierten und bewusst vollzogenen Handlungen, die die Kooperation mit Lernenden betreffen, die durch den Sinn- und Bedeutungszusammenhang eines organisierten Lernkontextes koordiniert sind

Der systemische Zusammenhang entsteht also durch alle situierten und bewusst vollzogenen Handlungen in einer rekursiven Struktur: indem sich die Akteure und Akteurinnen in ihren Handlungen auf die Regeln und auf die Handlungsressourcen (also die strukturellen Momente der Interaktionszusammenhänge) beziehen, reproduzieren sie diese strukturellen Momente als einen systemischen Zusammenhang der Koordination ihres Handelns (Giddens 1995:75). Giddens bezeichnet die soziale Bedingung für Re-Produktion von Strukturen durch bewusst vollzogene Handlungen als ‚Strukturierung‘. Für den Begriff der Strukturierung ist das Theorem von der Dualität der Struktur entscheidend.

Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomenen – einen Dualismus –, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren (Giddens 1995:77f; vgl. II 7).

Schäffer visualisiert den systemischen Zusammenhang aller situierten und bewusst vollzogenen Handlungen als ein organisationales Feld, das Gegenstand der Institutionsanalyse ist. Hierbei interessiert zunächst (die einzelnen situierten Handlungen und das personenbezogene Wissen der Akteurinnen und Akteure ausklammernd) der kollektive Prozess der Gestaltbildung und sein Ergebnis, aus dem eine spezifische Institutionenform hervorgeht. In der Visualisierung markiert Schäffer auch die von ihm entwickelten Instrumente der Institutionsanalyse (s. Abbildung II-8).

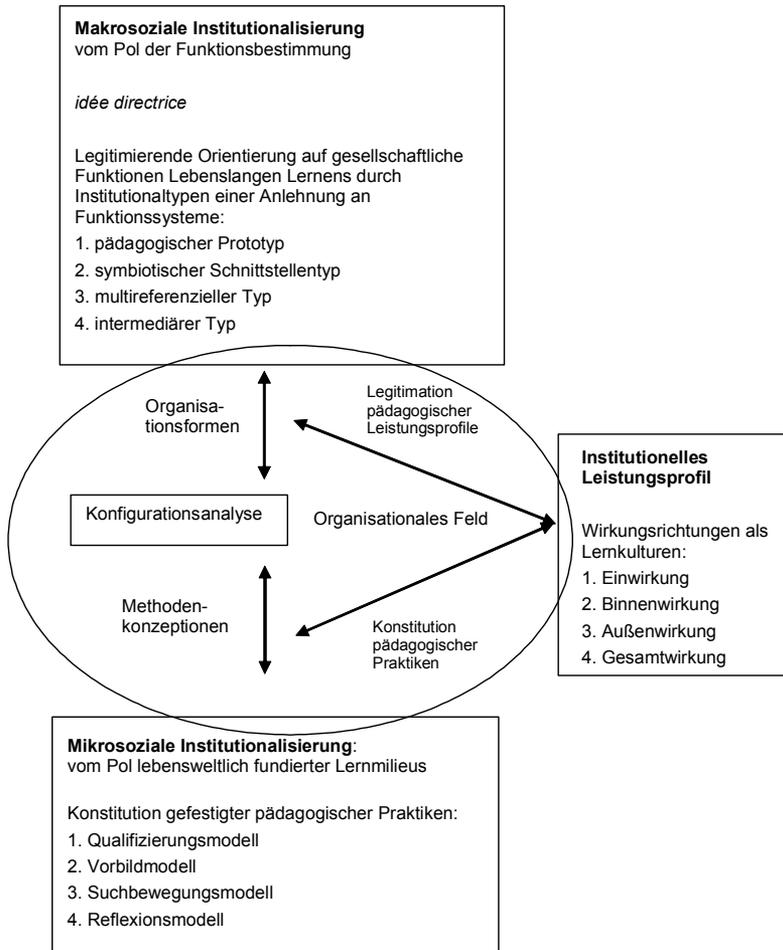


Abbildung II-8: Das organisationales Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse kombiniert mit einzelnen Analyseinstrumenten (Schäffter 2010a:310)

Schäffter bezieht das von DiMaggio und Powell entwickelte theoretische Konstrukt des organisationalen Feldes auf seine Ausarbeitung des Konstrukts der Institutionenform. DiMaggio und Powell haben sich mit dem Prozess der Herausbildung organisationaler Felder beschäftigt und das Prinzip des Iso-

Theoretisches Konstrukt

morphismus beschrieben. Zum organisationalen Feld einer Organisation gehören alle Organisationen/Akteure, die zum relevanten Umfeld der untersuchten Organisation gehören. DiMaggio und Powell vermuten, dass es in organisationalen Feldern zu Strukturangleichungsprozessen kommt, die sie als institutionelle Isomorphie bezeichnen. Unter Isomorphismus wird ein Prozess verstanden, bei dem sich Organisationen anderen Organisationen angleichen, die die gleichen Umweltbedingungen haben. Es gibt drei Mechanismen der Isomorphie: Zwang, normativer Druck und Mimese (DiMaggio und Powell 1983).

Schäffter hat im Rahmen von Institutionsanalysen empirisch beobachten und rekonstruieren können, dass sich im Anschluss an die Klärung der drei in Abbildung II-8 gezeigten Eckpunkte eine spezifische Konfiguration herauschält, die sich für die je spezifische Einrichtung als strukturbestimmend erweist (vgl. Schäffter 2006a, 2006b, 2007). *Einrichtungintern* bilden sich institutionenspezifische Strukturen heraus im Sinne einer die unterschiedlichen Programmbereiche übergreifenden Isomorphie, aus der die Lernkultur bzw. die Corporate Identity hervorgeht.

Einrichtungübergreifend bildet sich im Zuge von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ein spezifisches „organisationales Feld“ über gemeinsame Anbietermärkte, regionale Entwicklungszusammenhänge, Branchen pädagogischer Dienstleister oder über ordnungspolitische Verbandsstrukturen bzw. Netzwerke heraus (Schäffter 2010a; Hervorh. i. O.).

Das theoretische Konstrukt des organisationalen Feldes bietet außerdem einen kategorialen Rahmen¹⁰³, um bislang unverbundene Instrumente erwachsenpädagogischer Institutionsanalyse aufeinander zu beziehen (Schäffter 2009b, Schäffter 2010a)¹⁰⁴: Der Pol der makrosozialen Institutionalisierung und die zugehörigen Institutionaltypen wurden bereits in den vorausgegangenen Abschnitten erläutert. Der Pol der mikrosozialen Institutionalisierung durch lebensweltlich fundierte Lernmilieus wurde ebenfalls in den vorangegangenen Kapiteln beispielsweise im Konzept pädagogischer Professionalität

103 Schäffters Analysemodelle sind Heuristiken. Es handelt sich um die Konstruktion von Idealtypologien. In der Tradition verstehender Soziologie und im Unterschied zu Realtypologien erfassen diese die Erfahrung als Handlungssinn bzw. Sinnzusammenhang. Bei Schäffters Typologien handelt es *nicht* um den handlungshermeneutisch gefassten Sinn in Form von Handlungsmodellen, sondern um einen strukturhermeneutisch erschlossenen Sinn. Ein Sinnverstehen, das auf Strukturen fokussiert, erschließt den Sinn sozialer Praktiken bzw. von Agglomeraten sozialer Praktiken, von gesellschaftlich gefestigten Erwartungsstrukturen sowie die durch die institutionalisierte gesamtgesellschaftliche Strukturvorgabe der Organisation gegebene Möglichkeit von Verknüpfungsmustern bzw. Selektionsmustern.

104 Schäffters Idealtypologien dienen dem Vergleich bzw. dem vergleichenden Interpretieren bei der Rekonstruktion jeweils empirisch fassbarer Einzelfälle. Sie können auch als Reflexionsinstrumente in der Institutionsanalyse eingesetzt werden (vgl. Schicke 2005).

als kulturelle Praxis und im Abschnitt zur Universalisierung des Erwachsenenlernens begründet.

Tabelle II-5: Modelle struktureller Transformation nach Schäffter (2001a:29; 2001b:54)

| | Ausgangslage | Zielwert | Lernorganisation | Transformationstyp |
|----------|---------------------|-----------------|---|--|
| 1 | bekannt | bekannt | Lernorganisation als Qualifizierung | lineare Transformation vom defizienten Zustand ‚A‘ zum Sollzustand ‚B‘: |
| 2 | unbekannt | bekannt | Lernorganisation als Prozess der Aufklärung | Orientierung an einem attraktiven Vorbild: zielbestimmte Transformation |
| 3 | bekannt | unbekannt | Lernorganisation als Suchbewegung | Möglichkeitsraum ist über Selbstentdeckung - erkennbar: zieloffene Transformation |
| 4 | unbekannt | unbekannt | Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung | zieloffener Reflexionsprozess permanenter Veränderung; Ziele sind im Prinzip unerkennbar, wiederholt bestimmungsbedürftig: reflexive Transformation |

Schäffter schlägt für das Feld der mikrosozialen Institutionalisierung ein Analyseinstrument vor, das im Sinne einer Heuristik eine Typologie gefestigter pädagogischer Praktiken konturiert. Ausgehend von der Zeitdiagnose, derzufolge Gesellschaft sich in einem freigesetzten und vielfach nicht mehr kontrollierbaren Strukturwandel befindet, bei dem sich Veränderungsdynamiken überlagern und in Wechselwirkung geraten, können vier Modelle struktureller Transformation unterschieden werden (Schäffter 2001a:17ff, 2001b:44). Jedes Modell der insgesamt vier Transformationen impliziert eine besondere Form der Lernorganisation (Tabelle II-5).

Die Formen der Lernorganisation können praxistheoretisch als habitualisierte Praktiken, Sprachspiele, Gestaltungsmittel und Kontextmarkierungen eines gesellschaftlich gefestigten Sinnkontextes gefasst werden: z. B. als eine Qualifizierung mit anerkanntem Abschluss IHK, als Erwerb des ECDL-PC-Führerscheins (1); als Workshop zur konstruktiven Konfliktlösung, als Workshop zur Work-Life-Balance (2); als Kompetenzenbilanzierung und Berufsorientierung, als Zukunftswerkstatt (3); als Supervision, als einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in einem Qualitätsmanagement (4).

Theoretisches Konstrukt

Die impliziten Deutungen von Lernen und Lernunterstützung sind im Dienstleistungsprofil der pädagogischen Organisation spezifisch ausgeprägt. Dienstleistungsprofile sind der performative Ausdruck der „Präferenzordnung“ (Willke 2000:42) und der kommunizierte, wahrnehmbare bzw. erlebte Nutzen für Adressaten, Kundinnen und Lernende. Schäffter schlägt dazu ebenfalls eine Typologie von vier Wirkungsrichtungen des Lernens im Sinne von Lernkulturen vor (Schäffter 1984, 2002:31f):

Einwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als Möglichkeitsraum der lernförderlichen Einflussnahme gedeutet. Das Spannungsgefälle entsteht über die Attraktivität des Lerngegenstandes (z. B. Vortrag, Podiumsgespräch, der Content eines virtuellen Lernarrangements, ein Seminar).

Binnenwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als schützender Raum zur Förderung interner Wachstumsprozesse gedeutet. Es werden endogene Ressourcen Lernender genutzt, und das Lernen wird von funktionalen Außenansprüchen abgeschirmt (z. B. Erfahrungsaustausch und Selbsterfahrungsgruppe, Konzentration auf ein künstlerisches oder gesellschaftspolitisches Werk, Exkursion für Laienexperten, Angebote für Interessengemeinschaften).

Außenwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als Möglichkeitsraum zur lernhaltigen Realitätskontrolle gedeutet. Das Spannungsgefälle erwächst aus dem unmittelbaren Verwendungsbezug des zu Lernenden im (beruflichen) Alltag (z. B. Bewerbungstraining, Workshop „Schwierige Gespräche führen“, Sensibilisierungsworkshop im Betrieb, Übungsfirma, Praxisprojekt, Lernen in künstlerischen Ausdrucksmitteln).

Gesamtwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als übergeordnete Orientierungsleistung für pädagogisches Handeln gedeutet. Das Spannungsgefälle wird reflexiv zwischen gesellschaftlichen Strukturen und organisierter Lernsituation bestimmt. Es werden beispielsweise formale oder inhaltliche Voraussetzungen für Zugang oder Umsetzung einer gesellschaftlichen Funktion vermittelt (z. B. Ausbildung, Fortbildung, Qualitätszirkel). Der institutionalisierte Lernkontext kann aber auch der Vergewisserung existenziell bedeutsamer Sinnfragen und der Orientierung und Sicherung sozialer Identität dienen (z. B. Seminare, die persönliche Lebenserfahrung mit Deutungen der

politischen Geschichte verbinden). Eine weitere Möglichkeit ist hier das grenzüberschreitende Lernen z. B. beim Kontextwechsel (Aufstieg oder Quereinstieg in ein neues berufliches Tätigkeitsfeld).

Die skizzierten Analyseinstrumente zur Bestimmung des Institutionaltyps, zur Bestimmung der pädagogischen Praktik und zur Bestimmung des Leistungsprofils können kombiniert werden (Tabelle II-6). Dies ermöglicht es, die Komplexität des historisch-kontextuellen Ausdrucks einer pädagogischen Organisation zu rekonstruieren.

Auf den Begriff des Feldes wird aus unterschiedlichen Theorieperspektiven zugegriffen. Die Perspektive von DiMaggio und Powell, die auf die Wechselwirkung der Organisation mit den relevanten Organisationen und Akteuren des Umfelds im Kontext von Konstitution und Institutionalisierungsprozessen fokussiert, möchte ich an dieser Stelle durch eine Feldmetapher ergänzen, die aus der Binnenperspektive des Feldes die spezifische Leistung von pädagogischer Organisation artikuliert. Die Wahrnehmung fokussiert darauf, dass Akteure und Akteurinnen sich als Bestandteil eines komplexen, aus einer Einzelposition aber nicht verfügbaren Gesamtfeldes sehen und dass sie aus dieser Perspektive versuchen, den durch Organisation koordinierten systemischen Zusammenhang der Netzwerkstruktur zu ermes-

Tabelle II-6: Konfigurationen von Institutionalformen nach Schäffter (2010a)

| Institutionaltyp | Pädagogische Praktik | Leistungsprofil |
|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| 1 Päd. Prototyp | 1 Qualifizierungsmodell | 1 Einwirkung |
| 2 Schnittstellentyp | 2 Zielvorgabe als Vorbild | 2 Binnenwirkung |
| 3 Multireferenzieller Typ | 3 Suchbewegungsmodell | 3 Außenwirkung |
| 4 Intermediärer Typ | 4 reflexive Begleitung | 4 Gesamtwirkung |

Das organisationale Feld spannt eine Verknüpfung zwischen dem Innenraum pädagogischer Felder, also dem dynamischen Interaktionsgeschehen in sozial, zeitlich und sachlich begrenzenden Strukturen (Lernarrangements), sowie deren Offenheit und Durchlässigkeit für die sie umgebenden sozialen Felder auf (vgl. II 3.3). Für das Verständnis der Bedingungen des eigenen Handelns in der jeweiligen Akteursposition haben die Institutionalformen¹⁰⁵ eine wichtige Orientierungsfunktion:

105 Als Beispiel lässt sich die Institutionalform der Koordinierungs- und Beratungsstelle für die Weiterbildung von Frauen KOBRA, in der ich als Coach in der kompetenzorientierten Laufbahnberatung arbeite, so erfassen:

Träger ist der Berliner Frauenbund, also ein Frauenverband, der das Projekt vor mehr als zwanzig Jahren entwickelt und initiiert hat, um frauenpolitisch in der Region zu wirken. Finanziert wird die Beratungsstelle durch die Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen in Berlin (*Institutionaltyp: intermediärer Typ*). Die *idée directrice*: Das

Theoretisches Konstrukt

Vergleichbar mit der Funktion des Genres für die Schreibkompetenz einer Schriftstellerin oder Lesekompetenz von Lesern einer Kriminalgeschichte hat die Institutionalfom eine Funktion für die Koordination des Handelns in einem kollektiven Handlungsnetz (vgl. Czarniawskas narrativen Institutionalismus in II 2.4.4). So wie ein Leser seine Lesekompetenz aus der Kenntnis des Genres gewinnt, gewinnen Akteure und Akteurinnen professionelle Handlungskompetenz, wenn sie reflexiv über die Institutionalfom Lebenslangen Lernens verfügen, in der sie handeln. Professionalität des Bildungsmanagements kommt darin zum Ausdruck, dass es Kenntnisse über Alternativen pädagogischer Praktiken hat, spezifische pädagogische Praktiken kontingent setzen kann und die Angemessenheit der jeweiligen pädagogischen

dominante Verständnis der pädagogischen Praktiken kommt im vernetzten Beratungsangebot zur Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf zum Ausdruck. „Mit KOBRA Berufs- und Lebenswege aktiv gestalten“ steht auf dem Briefpapier. Typisch ist der Workshop „If you can dream it, you can do it“, und das Angebot der individuellen Beratung (*pädagogische Praktik: Suchbewegungsmodell*) KOBRA bzw. das Leistungsprofil sind legitimiert als eine *intermediäre Unterstützungsfunktion* zwischen institutionalisierten Berufen, Arbeitsmarkt, den Bildungsmöglichkeiten der regionalen Lerninfrastruktur und dem lebensgeschichtlichen Lernen im Kontext einer konkreten Biografie. Politisches Ziel ist Förderung und Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit (Leistungsprofil: Gesamtwirkung). In Bezug auf die Konstitution pädagogischer Praktiken zeigt sich, dass einige Beratungsformate als lernhaltige Realitätskontrolle gedeutet werden können (Beratung zur Unterstützung einer Bewerbung, Coaching, Workshop „Meine Initiativbewerbung“, Workshop „Selbstpräsentation im Vorstellungsgespräch“) (*Leistungsprofil: Außenwirkung*). Das Leistungsprofil ist also hybride. Das implizite Beratungsverständnis der Beraterinnen zeigt, dass sie situative Lernanlässe und Lernaktivitäten mit der Perspektive des Lebenslaufs verknüpfen, die sich auf höherorganisierte Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und Transformation von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen im Sinne eines biografischen Lernprozesses zweiter Ordnung bezieht (*Leistungsprofil: Gesamtwirkung*).

Das folgende Beispiel einer Institutionalfom betrifft nicht die Struktur einer Weiterbildungseinrichtung, jedoch einen gefestigten Programmbereich organisationalen Lernens, und ist möglicherweise Bestandteil eines umfassenderen Programms von Personalentwicklung, Innovationsmanagement usw. Das Qualitätsmanagement eines Unternehmens organisiert einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess, der das gesamte Unternehmen einbezieht und dazu regelmäßig definierte Kommunikationsanlässe organisiert (Qualitätszirkel, Benchmarking-Verfahren, interne und externe Audits, Zielvereinbarungen usw.). In der Metapher des kontinuierlichen Verbesserns ist der Aspekt des Lernens im Sinne von Selbstbeobachtung, kognitiver Umweltaneignung und Kompetenzentwicklung implizit (Institutionalfom: symbiotischer Schnittstellentyp). Das Qualitätsmanagement ist ein vorgehaltener Prozess. Es finden regelmäßig Kommunikationen statt, in denen Fehler, Resultate, Kundenfeedbacks oder Ergebnisse des Benchmarkings reflexiv bearbeitet werden. Die Qualitätsbeauftragte bereitet die Arbeitstreffen vor und moderiert sie (pädagogische Praktik: reflexive Begleitung). Das Qualitätsmanagement ist ein institutionalisierter Prozess, der, funktional betrachtet, das Image des Unternehmens aufwerten, Fehler und deren Kosten vermeiden und die Marktfähigkeit sichern soll (Leistungsprofil: Gesamtwirkung).

schen Praktiken in Bezug auf die funktionale Anforderung ans Lernen zu reflektieren vermag. Professionalität des Bildungsmanagements zeigt sich dann in der Fähigkeit zur reflexiven Institutionalisierung des lebenslangen Lernens.¹⁰⁶

3.3 Mehrebenenphänomen ‚organisationsgebundene Professionalität‘

Ein organisierter Lernkontext entfaltet sich als ein pädagogisches Feld auf Zeit. Der Begriff des pädagogischen Feldes geht auf Lewins psychologische Feldtheorie zurück, die eine metatheoretische Perspektive bietet, das Lehr-Lerngeschehen feldtheoretisch zu betrachten (Lück 2001:105; Weinberg 1991:3; Winnefeld 1957). Die Gestaltpsychologie hat die Feldmetapher der Naturwissenschaft entlehnt und zur Erklärung psychischer Wahrnehmungsphänomene herangezogen.¹⁰⁷ Daran anschließend hat Lewin den Feldbegriff auf den Lebensraum übertragen. Individuen handeln in einem raumzeitlichen Feld, und ihre Handlungen sind Ausdruck einer Wechselwirkung im Feld. Das Verhalten eines Individuums ist eine Funktion des gesamten *gegenwärtigen* Feldes, wie es für ein Individuum zu einer gegebenen Zeit existiert (Lück 2001:4f). Nur jene Bereiche der physischen und sozialen Welt, die zu einer gegebenen Zeit den Lebensraum einer Person nicht beeinflussen, werden nicht als Bestandteil des psychologischen Feldes betrachtet. Die Vergangenheit fließt in das gegenwärtige Verhalten ein, da vergangene psychologische Felder einer der Ursprünge des gegenwärtigen Feldes sind (Lück 2001:5).

Die psychologische Feldtheorie betont den dynamischen Wirkungszusammenhang des jeweils gegebenen gegenwärtigen Feldes. Dieser Zusammenhang wurde empirisch in Felduntersuchungen erforscht. Lewin erkannte, dass eine Gruppe mehr ist als die Summe ihrer Mitglieder und dass sie sich als eine dynamische Ganzheit von ihren Mitgliedern unterscheidet. Ein Experiment hatte gezeigt, dass die spezifische Gestaltung des Prozessgeschehens einer Informationsveranstaltung für Hausfrauen, die das Ziel hatte, deren Einkaufs- und Kochgewohnheiten dauerhaft zu verändern, ausschlaggebend

106 Hier lag übrigens auch der Interventionspunkt des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“: Es ging von der Annahme aus, dass die pädagogischen Praktiken des Qualifizierungsmodells keine angemessene Antwort auf die gegebenen Herausforderungen der Kompetenzentwicklung in Prozessen unbestimmter Transformation bieten und dass sie deshalb zu Wirkungsverlusten führt (vgl. I 1 und III 1).

107 Die Gestaltpsychologen Max Wertheimer und Wolfgang Köhler haben beispielsweise von ‚Wahrnehmungsfeldern‘ gesprochen (vgl. Blankertz und Doubrava 2005). Lewins theoretische Perspektive des Feldes überwand das Denken der Gestaltpsychologie, der sich Lewin indes selbst zurechnete.

Theoretisches Konstrukt

war für die Wirksamkeit der Veranstaltung (Weinberg 1991:3). Lehren und Lernen lässt sich demzufolge als Prozessgeschehen in einem Feld darstellen, das die Lehrenden und Lernenden einschließt (ebd.:2). Im ganzheitlichen dynamischen Zusammenhang von Wahrnehmung, Erleben und Verhalten und deren Wechselwirkungen entsteht ein Feld, das ständig in Bewegung ist. Jedes Ereignis, jede Verhaltensveränderung, jede Entscheidung beeinflusst das Feld und organisiert es neu. Gestalttheoretisch betrachtet bilden sich komplexe Handlungsgestalten. Nach Winnefeld kann dieses Feld als ein Innenraum aufgefasst werden, der von sozialen und gesellschaftlichen Feldern umgeben ist (Weinberg 1991 im Rückgriff auf Winnefeld 1991:3).

Kennzeichnend für pädagogische Felder ist generell, dass der Innenraum in einem hohen Maße für die sie umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig ist. Der Begriff des Feldes verbindet also die Dimensionen innerer Dynamik und äußerer Offenheit und ist deshalb besonders geeignet, die Vielschichtigkeit pädagogischer Wirklichkeit zu erfassen. Der *link* – die Verknüpfung zwischen dem Innenraum des pädagogischen Feldes und der Offenheit des sozialen Feldes – wird über die Schnittstelle¹⁰⁸ ‚Lernkontext‘ organisiert. Der organisierte Lernkontext ist ein rekursives Zusammenspiel von individuellen Akteuren (Lernenden, Lehrenden), Organisation und sozialem Funktionssystem. Pädagogische Felder sind der lebensweltlichen Fundierung von Bildungsorganisation zuzurechnen. Organisation nutzt pädagogische Felder. Aus der Perspektive der Lernenden handelt es sich nämlich um pädagogische Felder, die vor dem Sinnhorizont ihrer Lebenswelt sinnhaft sind. Bildungsorganisation emergiert auf diese Lebenswelt „aufsetzend“.

Aus der Perspektive der Bildungsorganisation ist das pädagogische Feld die lebensweltliche Fundierung der Organisation. Als spezifische „konstruierte“ generalisierte Adressatinnen, Teilnehmende/Lernende sind diese auch Bestandteil der Organisation. Im pädagogischen Feld kommt ein bestimmtes Selbstverständnis von Lehren und Lernen zum Ausdruck, das strukturell durch die Institutionalisierung pädagogischer Praktiken getragen ist: Der organisierte Lernkontext verwirklicht ein typisiertes Lernarrangement in einer symbolischen Ordnung Lebenslangen Lernens, in das sich Praktiken des Lehrens und Lernens eingeschrieben haben.

Das besondere Gefüge eines pädagogischen Feldes, dessen Innenraum in einem hohen Maße für die umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig ist, verweist auf die systemische Fähigkeit von Organisation zu organisierter Komplexität.

108 Ortmann, Sydow und Türk beschreiben die vielschichtigen Beziehungen zwischen Organisation und Gesellschaft und erkennen die Gesellschaftlichkeit von Organisation darin: dass Organisation „gesellschaftliche Aktivitäten koordiniert und zurichtet“ und dies „spezifische gesellschaftliche Zusammenhänge und Schnitte zwischen diesen Aktivitäten“ impliziert (2000:16).

Als komplexes, soziales System verfügt pädagogische Organisation über ein breites Register an Einwirkungsmöglichkeiten: sie überformt *körperliche* Selbstdarstellungsmuster, kanalisiert *psychische* Reaktionsweisen, prägt *Mentalitätsstrukturen*, bahnt oder hemmt *affektive* Ausdrucksformen, strukturiert *soziale Interaktion* und prozessiert die Dynamik von *Gruppen* und Gruppenverbänden. Lernorganisation, im Lewinschen Sinne als »Feld des Lehrens und Lernens« (Weinberg 1989) verstanden, ist daher in seiner Komplexität außerordentlich voraussetzungsvoll. Ein soziales Feld ist nicht in technischem Sinne willkürlich »herstellbar«, sondern bestimmt sich aus einem, den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren, Spannungsgefüge. Daher ist es auch von keiner Leitungsposition aus in seiner Gesamtheit steuerbar, denn auch das Management ist Teil des sozialen Kräftefeldes und somit ebenfalls seinen Strukturen unterworfen (Schäffter 2004b:9; vgl. Schäffter 2005a:192).

Ein solches Kräftefeld ist „nur“ organisierbar. Deshalb schlage ich vor, Professionalität über die Dimension feldgebundener Professionalität hinaus als ‚organisationsgebundene Professionalität‘ zu bezeichnen. In ihrer organisationsgebundenen Gestalt ist Professionalität tatsächlich zur Ebene der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenlernen vermittelt. Die professionstheoretische Perspektive geht davon aus, dass der Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert eine Dimension der professionalisierten Handlungsstruktur ist, die von einzelnen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern individuell reproduziert wird. Die Gesellschaftlichkeit von Professionalität emergiert aber als organisierte Komplexität von pädagogischer Organisation als intermediäre Struktur. Professionalität wird als ein Mehrebenenphänomen erkennbar. Die Vermittlung – das Scharnier – zwischen den Strukturebenen Subjekt (Personensystem), Gruppe (pädagogisches Feld), Organisation (Weiterbildungseinrichtung), Erwachsenen- und Weiterbildung als Funktionssystem „läuft“ über Sinn, der als kollektive Wissensordnung fungiert.¹⁰⁹

Exkurs: Zur Konstitution von Professionalität

Das professionstheoretische Verständnis von Professionalität basiert auf der Annahme, dass professionelle Handlungssysteme Professionalität konstituieren. Wie in II 2.1 dargelegt wurde, wird eine spezifische Strukturtypik professionellen Handelns mittels Professionalität hervorgebracht, weshalb von einem strukturtheoretischen Konzept der Professionalität gesprochen wird (Peters 2004; Oevermann 2008). Das Konzept ‚organisationsgebundene Professionalität‘ geht ebenfalls davon aus, dass der Begriff ‚Professionalität‘ auf einen strukturellen Konstitutionszusammenhang verweist. Es geht davon aus, dass pädagogische Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens von der pädagogischen Organisation mitkonstituiert wird. Um diesen Unterschied

109 Vgl. Luhmanns Theorieangebot der Interpenetration zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen sinnkonstituierenden psychischen und sinnkonstituierenden sozialen Systemen (Luhmann 1994:286ff).

Theoretisches Konstrukt

besser zu verstehen und theoretisch einordnen zu können, ist Willkes Vergleich zwischen Parsons' Konzept des Handlungssystems und Luhmanns Systembegriff aufschlussreich (vgl. Willke 2000:153). Der wesentliche Unterschied ist, dass Parsons gesellschaftliche Systeme als Aggregation von Handlungen konzeptualisiert, während Luhmann den systemischen Kontext als „konstitutiven (d. h. konstituierenden und konstituierten) Faktor“ (ebd.:135) behandelt.

Für Parsons ist das System „Gesellschaft“ zwar eine soziale Tatsache mit aggregierten Eigenschaften, aber die eigenständige Bedeutung dieser sozialen Tatsachen bleibt unberührt: relevant ist das System als äußerer *Kontext* von Handlungen, als Umwelt im eingeschränkten Sinne von *Außenwelt* (Willke 2000:149; Hervorh. i. O.).

Im Unterschied dazu geht Luhmann davon aus, dass emergente Ordnungen die Elemente selbst konstituieren müssen, die sie verknüpfen (ebd.:135). „Emergente Ordnungen können nicht auf vorfabrizierte Bausteine zurückgreifen, sondern diese werden durch das neue Emergenzniveau überhaupt erst möglich und mitkonstituiert“ (ebd.:135).

Emergente Einheiten sind Kommunikationen. Soziale Systeme produzieren sich selbst, indem sie die Unterscheidung von Kommunikation (innen) und Nicht-Kommunikation (außen) durch eine Sinngrenze festlegen (Marten 2000:279). In diesem Sinne habe ich herausgestellt, dass erst auf dem Emergenzniveau von pädagogischer Organisation die Komplexität pädagogischer Felder organisierbar ist – also mitkonstituiert wird. Die handlungstheoretische Perspektive ist auch in Bezug auf die Steuerung komplexer Systeme unzureichend.

Erst die Einsicht, dass komplexe Systeme nicht durch die Aggregation von Einzelhandlungen (unit acts) sich bilden, sondern dass auf qualitativ unterschiedlichen Stufen der Komplexität neue emergente Eigenschaften sich entwickeln, die aus den Eigenschaften der Teile nicht ableitbar sind, verhilft zu angemessenen Konzepten der Steuerung hochkomplexer Systeme (Willke 2000:155).

Deshalb ist es aus meiner Sicht wichtig, zu verstehen, dass Professionalität ein Mehrebenenphänomen¹¹⁰ ist. Pädagogische Organisation koordiniert

110 Auf der Basis der Strukturierungstheorie entwerfen Sydow u. a. ein Modell, das die Konstitution von Kompetenzen ebenfalls als ein Mehrebenenphänomen beschreibt (2004:42). In einem Strukturierungsprozess kommt es nämlich zum Zusammenspiel von (individuellen und kollektiven) Akteuren und institutionellen Strukturmerkmalen unterschiedlichster zeiträumlicher Ausdehnung. Folgende Analyseebenen werden unterschieden: Auf der Analyseebene der individuellen Akteure werden Interaktionen und Beziehungen der Konstitution von Kompetenz betrachtet. Auf der Ebene sozialer Systeme bzw. Unternehmen/Unternehmensnetzwerke werden systemisch regulierte Interaktionen und Beziehungen zur Konstitution von Kompetenzen betrachtet. Auf der Ebene gesellschaftlicher Totalitäten werden gesellschaftsweite und/oder übergreifende soziale Institutionen der Konstitution von Kompetenzen analysiert. (Vgl. II 7).

durch Selektion und Integration den systemischen Zusammenhang von gesellschaftlichem Funktionssystem und pädagogischen Feldern und konstituiert organisationsgebundene Professionalität. Folglich muss auch eine entwicklungsförderliche Einflussnahme ihre Kommunikation auf die Ebene der Organisation beziehen – und ihre Interventionen nicht auf die Ebene der Personen projizieren, obgleich Einrichtungsleiter bzw. -leiterinnen, Verwaltungsfachkräfte und pädagogische Fachkräfte als Personen angesprochen sind und beteiligt werden.

Die Kritik an der Theorie sozialer Systeme soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, denn sie tangiert die Vorstellung von Professionalität, die zuallererst an professionelles Handeln denken lässt. Die Theorie sozialer Systeme unterscheidet konsequent zwischen Kommunikation und Handlung:

Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozeß ist ein Kommunikationsprozeß. Dieser Prozeß muß aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert in Handlungen dekomponiert werden. Soziale Systeme werden demnach nicht aus Handlungen aufgebaut, so als ob diese Handlungen auf Grund der organisch-psychischen Konstitution des Menschen produziert werden und für sich bestehen könnten; sie werden in Handlungen zerlegt und gewinnen durch diese Reduktion Anschlußgrundlagen für weitere Kommunikationsverläufe (Luhmann 1984:193).

Marten führt kritisch an, dass damit das soziale Handeln als Realisieren bzw. Praktizieren keinen Platz in der Theorie erhält (Marten 2000:279). Die systemtheoretische Vorstellung, dass Kommunikationen Sinn und Bedeutung konstituieren, ignoriert, dass das Handeln selbst sinnhaft ist und Bedeutungen konstituiert.

Wenn der Handlungsbegriff für die Zurechnung von Kommunikation reserviert ist, wird es aber sehr schwierig, noch über das nachzudenken, was immer schon als Handlung gilt: die mehr oder weniger klar umgrenzten Verhaltenseinheiten einer Person, die mit – ebenfalls mehr oder weniger klar umgrenzten - Erlebniseinheiten dieser Person verbunden sind. Ohne Handlungsbegriff kann es schließlich auch keinen Begriff der sozialen Handlung geben. Denn die soziale Handlung betrifft eben nicht eine (prototypische) Kommunikation, sondern eine Handlung mit kommunikativen Eigenschaften [...]. Und die sozialen Handlungen – d. h. die einen Sinn realisierenden Tätigkeiten, die als sinnhafte Tätigkeiten rekursiv auf damit verbundene sinnhafte Tätigkeiten bezogen sind – sind, trivial genug, in Organisation und Betrieb sehr wichtig (Marten 2000:280).

Wie in der Argumentation zur kulturtheoretischen Handlungserklärung und zum kulturtheoretischen Professionalitätsverständnis dargelegt wurde, sind Handlungen sinnhaft: Handelnde verstehen im Tun, was sie tun, wenngleich ihr praktisches Bewusstsein oft implizit bleibt. Handelnde sind immer schon Teilhabende einer kulturellen Praxis und ihrer Wissens- und Bedeutungsbestände. Ihre Handlungen präsentieren transindividuelle kulturelle Bedeutungen – sie bringen spezifische Interpretationen der sozialen Wirklichkeit zum Ausdruck und werden von den Mit-Handelnden interpretiert. Liegt der Fokus

Theoretisches Konstrukt

auf dem interpretativen Akt des sinnhaften Handelns – dem Sensemaking und dem rekursiven Akt der Bedeutungsbildung (Struktur) –, der in einem zirkulären Prozess bedeutungsstrukturiertes Handeln orientiert, so löst sich der Handlungsbegriff vom engeren Verständnis des körperlichen Verhaltens genau so, wie sich in der Theorie sozialer Systeme der Kommunikationsbegriff von der Vorstellung eines Gesprächs oder einer sprachlichen Mitteilung gelöst hat. Beide sozialtheoretischen Metaphern rekurren letztendlich auf soziale Ordnungen des Sinns.

Das hier vorgeschlagene Konzept, Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität zu deuten, wird durch Schöffters Theorie des Lernkontextes konkretisiert, die die Koordination von Lernen und Lernunterstützung ausgehend von einem systemischen Verständnis der Handlungskoordination beschreibt.

3.4 Der Lernkontext

Das systemische Modell der Handlungskoordination ist eine Alternative zur Beschreibung der Professionellen-Klienten-Interaktion im dyadischen Modell des strukturtheoretischen Konzepts professionalisierten Handelns bei Oevermann (vgl. II 2.1). In der feldtheoretischen Betrachtung der Institutionalfom hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass die Verknüpfung des Innenraums eines pädagogischen Feldes mit dem ihn umgebenden sozialen Raum über die Schnittstelle des Lernkontextes organisiert wird. Die Theorie des Lernkontextes macht auf eine weitere Schnittstelle aufmerksam, die in die Verantwortung der Lernenden gestellt ist: den Kontextwechsel zwischen dem alltagsgebundenen und dem funktional-didaktisiertem Lernen zu steuern. Die Perspektive des Kontextwechsels überschreitet nämlich den singulären Lernkontext und stellt das Lernen in den Kontext von Bildungsprozessen über die Lebensspanne (Ahlheit und Dausien 2002:565).

Dabei geht es nicht um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen („lifewide“) Zusammenhang [...] Wir sprechen deshalb auch von „biographischem Lernen“ und meinen weniger einen empirisch scharf abgrenzbaren Gegenstand – etwa Lernprozesse, die an bestimmte Formen, Orte oder Zeiten gebunden sind – als vielmehr eine theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, die im Sinne eines phänomenologischen Lernbegriffs [...] an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden ansetzt (Ahlheit und Dausien 2002:575).

In Schöffters Theorie des Lernkontextes ist Lehre ein relationaler Begriff.

Lehren ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, dem Aneignungsverhalten und den sozial-ökologischen Bedingungen der Lernorganisation als systemische Konstellation ausarbeiten lässt (Schöffter 2000a:81).

Für die Weiterbildung Erwachsener ist es angemessener, „Lehre“ als übergreifende systemische Funktion zu deuten, statt auf eine personale Lehrtätigkeit in einer dyadischen Professionellen-Klienten-Beziehung zu rekurrieren. Das Modell einer systemischen Lehrfunktion schützt Lernende davor, inadäquate Lerner-Rollen zugeschrieben zu bekommen (ebd.). Jeder einzelne Akteur einschließlich Organisatoren und Planerinnen sind an der Lehrfunktion in spezifischer Weise beteiligt (ebd.). Die Lehrfunktion verschränkt das professionelle Handeln und Aneignungshandeln, beide sind Teilfunktionen eines übergeordneten Sinnzusammenhangs – dem Lernkontext.¹¹¹ Schaffter bietet folgende Definition des Lernkontextes an:

Erwachsenenpädagogische Kontexte sind wahrnehmungs- und handlungsleitende Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, dass unterschiedliche Akteure mit hoch differentem biographischen und sozialen Erfahrungshintergrund weitgehend Gleiches unter Lehre und Lernen verstehen, ohne dass sie zuvor eine entsprechend institutionalisierte Lernsozialisation (wie z. B. als Schüler, Auszubildende oder Studenten) durchlaufen mussten. Der Kontext bietet eine implizite, z.T. aber auch explizite Verständigung darüber, welches besondere Verständnis von Lernen im Erwachsenenalter jeweils gültig und wirksam ist (Schaffter 2002:28).

Funktional didaktisierte Lernkontexte zeigen ihr spezifisches lernförderliches Profil, indem sie an lernende Aneignung und Bedeutungsbildung im Alltag (d. h. in der Lebens- und Arbeitswelt) anschließen und zugleich eine ergänzende Dienstleistungsfunktion übernehmen. Die didaktisierte Lernsituation löst den Lernprozess aus den Verstrickungen des Alltags. Hieraus resultiert eine relative Verselbständigung funktional didaktisierter Lernkontexte gegenüber dem Alltag. Hier liegt der Unterschied zu lernförderlich strukturierten Handlungskontexten des Alltags- oder Arbeitszusammenhangs, bei denen das Lernen von den Ansprüchen des Verwendungszusammenhangs nur schwer zu trennen ist. Der Lernkontext übernimmt die pädagogische Rahmung des Lehrens, d. h. den übergreifenden Sinn- und Bedeutungszusammenhang, sowohl für den Bildungsanbieter als auch für die Lernenden. Lehren und Lernen sind Teilaktivitäten und beziehen ihre Wirksamkeitschancen aus dem übergreifenden Zusammenhang einer spezifischen situativen pädagogischen Rahmung. Pädagogische Rahmung koppelt die spezifische funktional didaktisierte Lernsituation an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen. Erst in dieser kontextuellen Rahmung klärt sich das Verhältnis zwischen Lehre und lernender Aneignung (Schaffter 2002:27f). Der Begriff

111 Schaffter verwendet auch den Begriff ‚konzeptioneller Kontext‘ (Schaffter 2000:82). An anderer Stelle verwendet er den Begriff ‚Lernkontext‘ (Schaffter 2002:27, 2005b:79). Eine weitere Bezeichnung ist ‚lernförderlich strukturierter Handlungskontext‘ (Schaffter 2005b:77). Der zuletzt genannte Begriff erweitert die metaphorische Beschreibung des Lernkontextes insofern, als auch lernförderlich strukturierte Handlungskontexte vorgestellt sind, die nicht explizit als veranstaltetes Lernen markiert sind.

Theoretisches Konstrukt

des Lernkontextes kann kulturtheoretisch als ein transindividuelles Bedeutungsgewebe beschrieben werden, das Lehrende und Lernende jeweils auch situativ herstellen müssen, um ihr Handeln wechselseitig zu koordinieren. Der kompakte Begriff ‚Lehre‘ wird nach drei Operationskreisen differenziert (Abbildung II-9).

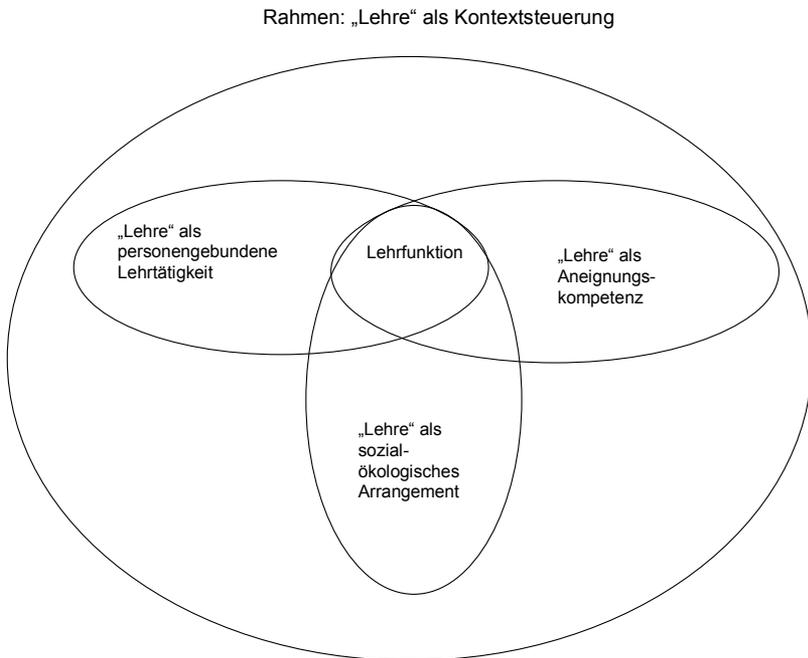


Abbildung II-9: Der Lernkontext als konstituierende Rahmung der Handlungskoordination von Lehrenden und Lernenden (Schäffter2000a:82)

Lehre als personengebundene Lehrtätigkeit

‚Lehre‘ wird in dem Modell als eine funktionale Rolle verstanden – die von formellen, aber auch informellen Lehrpersonen übernommen werden kann. So ist die Lehre in Selbsthilfegruppen, Qualitätszirkeln oder kulturell-kommunikativen Veranstaltungen im Unterschied zu einem Training nicht eindeutig einer Lehrperson zuzuweisen. Grundsätzlich können Mitglieder von Lerngruppen bzw. die Gruppe als Ganzes eine Lehrfunktion einnehmen.

Lehre ist eine Verantwortungsübernahme für den Verlauf und das Gelingen eines Lernprozesses. Es wird ein geeignetes Muster der Lehrtätigkeit angewendet: Anregen, Erklären, Präsentieren, Vormachen, Vermitteln, Beraten, Ermutigen, Begleiten (Schäffter 2000a:82). Zur Lehre gehört eine Übernahme der Perspektive der Nichtwissenden.

In dieser Perspektivübernahme werden Möglichkeiten der Rezeption, der Verarbeitung, der Bedeutung und der Verwendung des zu Lernenden antizipiert und im Lehrhandeln so weit wie möglich berücksichtigt (ebd.:82f).

Lehrtätigkeit bietet eine didaktische Strukturierung an, die aber nur dann eine Lehrfunktion übernehmen kann, wenn die antizipierten Deutungsangebote von der Aneignungsseite als Lernanlass erkennbar und aktiv aufgegriffen werden. Dies geschieht weitgehend implizit – und rekurriert auf konventionelle Vorstrukturierungen der Lernenden. Wenn aber neue Lernmethoden, Erfahrungsdimensionen und Inhaltsstrukturen ins Spiel kommen, werden konventionelle Vorstrukturierungen brüchig; sie werden als problematisch erfahren und damit reflexionsbedürftig (ebd.:83). Hier kann Lehrtätigkeit auf einer Metaebene die impliziten Deutungsschemata thematisieren, damit Lernende darüber bewusst verfügen und sie ggf. erweitern können.

Lehre als Aneignungskompetenz Lernender

„Lehre“ ist eine deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion an andere durch die Lernenden. Dies ist eine aktive Konstruktionsleistung der Lernenden. Die Zuschreibung einer Lehrfunktion kann sich auf die formalen Rollenträger (Lehrende), aber auch auf andere Teilnehmende, auf die soziale Gruppe, Medien, in der Erlebnispädagogik auch auf Natur oder auf einen sozialen Kontext richten. Die Zuschreibung einer Lehrfunktion erfolgt in der Regel konventionell gesteuert und scheint aus dem jeweiligen Lernkontext heraus selbstverständlich gegeben. Insbesondere in Bereichen, in denen es keine formelle Rolle eines explizit Lehrenden gibt, zeigt sich, dass Zuschreibungsprozesse ungesichert sind. Dieses Problem betrifft solche Lernformen, die in Lebens- und Arbeitszusammenhängen nicht explizit als lernförderliche Strukturierung erkennbar sind.

Die Aneignungskompetenz Lernender zeigt sich außerdem auch darin, dass Lernende Lernkontexte vor dem Hintergrund eigener Lernbedürfnisse zu beurteilen wissen und zwischen differenten Lerngelegenheiten (d. h. den alltagsgebundenen und den formal didaktisierten) zu unterscheiden vermögen. Lernen wird als Metaebene des Lernens im Lebenslauf erkennbar, sofern Lernende den Kontextwechsel zwischen alltagsgebundenem Lernen und formal-didaktisiertem Lernen selbst steuern.

Theoretisches Konstrukt

Lehre als organisatorisches Arrangement

Das organisatorische Arrangement von ‚Lehre‘ ist die bewusste oder implizite Ausgestaltung der zeitlichen, räumlichen und sachlichen Rahmenbedingungen.¹¹² Die Rahmenbedingungen erzeugen eine „technologische Verhaltenssteuerung“ (Schäffter 2000a im Rückgriff auf Diederich 1982:58):

- zeitliche Verhaltenssteuerung durch formal anberaumte Zeit für ein Lernergebnis, als zeitliche Strukturierung von Lerneinheiten (Tage, Stunden), als Pausenregelung usw.
- räumliche Verhaltenssteuerung durch Lernorte (Erreichbarkeit, Ambiente), aber auch bauliche, ausstattungstechnische Verhaltenssteuerung durch die Formate der Lernräume, die Sitzordnung usw.
- sachliche Verhaltenssteuerung durch Lernmittel und Medien usw.

Es handelt sich also um Vergegenständlichungen, die Handlungsspielräume limitieren, „erwünschte“ Handlungen begünstigen und andere Handlungen behindern (Diederich 1982:58). Die Rahmenbedingungen sind nicht zufällig, sondern „programmatisch zu deuten“ (Schäffter 2000a:84). Sie steuern ein basales Lernprogramm und auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Praxistheoretisch betrachtet nehmen organisatorisches Arrangement und Artefakte sogar einen großen Einfluss, denn die materialen Bedingungen sind konstitutiver Bestandteil der sozialen Praktiken und Voraussetzung dafür, dass körperliche *performances* und Verstehensformen entstehen und reproduziert werden.

Lehre als Kontextsteuerung

Diese integrierende Metaebene liegt bereits auf einer organisationalen Ebene von Professionalität und ist nicht als personenbezogenes professionelles Handeln deutbar. Der Lernkontext ist die konstituierende Rahmung, die die Lehrtätigkeit, das Aneignungshandeln und die sozialökologischen Rahmenbedingungen als konzeptionellen Sinnzusammenhang verknüpft.

Die konzeptionelle Verknüpfung der Operationskreise zu einem lernförderlichen Profil stellt eine didaktische Herausforderung für Steuerungsaufgaben in Weiterbildungsorganisationen (nicht für die Lehrtätigkeit direkt) dar. Unter Kontextsteuerung sind solche Operationen zu verstehen, die das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen regeln. Dies kann dadurch geschehen, dass die „Spannung“ zwischen Lernsituation und dem sie fundierenden Lernanlass deutlich gestaltet und erkennbar ist. Dann müssen Zielrichtung und das Profil ansprechend kommuniziert werden (Angebotsorientierung). Die Steue-

112 Hier werden Faktoren wie die Finanzierung von Weiterbildung und die Ausstattung von Bildungseinrichtungen wirksam.

zung des Kontextes kann auch nachfrageorientiert und dialogisch als kommunikative Aushandlung mit den Nutzern eines Lern- bzw. Beratungsangebots gestaltet werden.

In selbstorganisierten Lernkontexten wird Kontextsteuerung als eine kontinuierlich mitlaufende reflexive Selbststeuerung gestaltet. Selbstorganisierte Lernkontexte können situativ aus dem Arbeits- oder Lebensalltag heraus organisiert werden. Wenn sie hingegen Bestandteil des Leistungsprofils sind, werden sie ebenfalls als Lernkontexte durch die pädagogische Organisation gesteuert (z. B. im multireferenziellen Institutionaltyp Bildungswerk, der, eingebettet in die pädagogische Praktik der Vernetzung von Akteuren, eine „Plattform“ etabliert und die Organisation der Netzwerkkommunikation reflexiv von einer Netzwerkaktivität zu nächsten gestaltet).

Konstitution und Steuerung von Lernkontexten gehört unter dem Gesichtspunkt der Formalorganisation einer Weiterbildungseinrichtung zum Aufgabenbereich der Programmentwicklung, Programmplanung bzw. Produktentwicklung und des Bildungsmarketings. Dies unterstreicht den konstitutiven Zusammenhang von professionellem Handeln und Organisation. Die systemische Beschreibung der Lehrfunktion läuft darauf hinaus, das professionelle Subjekts zu ‚dezentriert‘ und die Aneignungskompetenz der Lernenden für die Konstitution des Lernkontextes zumindest mitbestimmend zu halten. Dies hat Konsequenzen für die Selbstbeschreibung professioneller Arbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

3.5 Von der autoritativen Form der Sinnstiftung zur Konstitution von Sinn- und Bedeutungskontexten des Lernens

Die institutionstheoretische Deutung der betriebsförmigen Bildungsorganisation greift, wie bisher dargestellt wurde, das Argument der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft auf. Professionen/Berufe bringen die funktionale Differenzierung ganz besonders zum Ausdruck und können für sich beanspruchen, ein spezifisches gesellschaftliches Problem zu bearbeiten und das dazu notwendige Sonderwissen zu verwalten. Profession/Beruf und Organisation „betreiben“ also den sozialen Prozess der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens unterschiedlich. Das symbolisch-interpretative Konzept der Professionsforschung stellt beispielsweise die kulturelle Autorität des Professionellen im Sinne einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit heraus. Der Glaube an das Expertenwissen, das eine höhere symbolische Ordnung als das Alltagsbewusstsein und Laienwissen darstellt, verleiht der kulturellen Autorität der Professionellen Legitimität. Der Experte verfügt über ein Wissen, zu dem der Laie kein Zugang hat (Klatetzki 2005:262):

Theoretisches Konstrukt

Professionelles Handeln wird in diesem Text als in Übereinstimmung stehend mit höheren symbolischen Ordnungen dargestellt und erhält so die für die Ausübung von Autorität nötigen höheren Weihen. Zugleich ist das professionelle Handeln selbst wesentlich eine symbolische Aktivität. Aus den höheren symbolischen Ordnungen werden die Interpretation der Wirklichkeit und das kognitive Schlussfolgern über diese Wirklichkeit gewonnen (Klatetzki 2005:257).

Professionelle interpretieren die Realität der Laien vor dem Hintergrund der für Laien nicht zugänglichen symbolischen Ordnungen.

Der Grundgedanke ist, dass professionelles Handeln eine autoritative Form der Sinnstiftung ist, bei der Realität vor dem Hintergrund legitimer höherer symbolischer Ordnungen gedeutet wird. Auf der Basis dieser autoritativen Deutungen werden Anweisungen für das praktische „technische“ Handeln abgeleitet. Professionelles Handeln im Sinne einer Behandlung (*treatment*) ist demnach eine abgeleitete, somit sekundäre, wenngleich nicht unwesentliche professionelle Aktivität (Klatetzki 2005:256).

Zauberer, Schamane und Klerus gelten als Vorläufer moderner Professionen (Klatetzki 2005:261). In modernen Gesellschaften muss eine wissenschaftliche Disziplin die Legitimität des Expertenwissens als kulturelle Wirklichkeit „produzieren“. In Bezug auf diese Voraussetzung entzündet sich eine Differenz, die im Hinblick auf die Institutionalisierung des Lebenslanges Lernens relevant wird. Giddens – der die Übergänge von der traditionellen zur post-traditionalen Gesellschaft der einfachen Moderne sowie von der einfachen Moderne zu einer Gesellschaft der reflexiven Moderne beschreibt – richtet seine Aufmerksamkeit besonders auf den Experten und dem Wandel seiner Funktion: Die traditionelle Spezialistin und der traditionelle Spezialist (Schamane, Priesterin) verfügten über ein Sonderwissen, das Grundlage ihrer Wirklichkeitsauffassung und Interpretationsleistung war und das sie in kollektiven ritualisierten Praktiken zur Geltung brachten. Dieses Sonderwissen war an ihren Status gebunden und für Außenstehende nicht zugänglich. Im Prozess der Modernisierung ändert sich das ordnungstiftende Fundament einer Gesellschaft und Tradition wird durch Expertentum ersetzt. Dieser Prozess impliziert einen folgenreichen Wandel, denn in traditionellen Ordnungen beruhte das Spezialistentum auf dem Status des Spezialisten innerhalb der traditionellen Ordnung. In der Moderne beruht das Spezialistentum hingegen auf Wissen und Fähigkeiten (Kompetenz), die grundsätzlich jede/r erwerben kann (Giddens 1996:127).

Experte kann jedes Individuum sein, das erfolgreich behauptet, im Besitz spezieller Fähigkeiten oder eines Fachwissens zu sein, die der Laie nicht besitzt. „Experte“ und „Laie“ sind kontextspezifische Begriffe. Es gibt zahlreiche Ebenen des Expertentums, doch den Ausschlag in einer Situation, in der Experte und Laie miteinander konfrontiert sind, gibt ein Ungleichgewicht von Fähigkeiten und Information, durch das der eine in bezug auf den anderen in einem bestimmten Gebiet zur „Autorität“ wird (Giddens 1996:157).

Der Status, den eine Person aufgrund ihres Spezialistenwissens in einem abstrakten System erlangt, ist folglich in einem anderen System ohne Belang (Giddens 1996:164). Im Prozess der Modernisierung entstehen abstrakte Expertensysteme, die man aufgrund ihres Spezialistenwissens für zuständig hält und denen man widerrufbar Vertrauen entgegenbringt. Zum Prozess der reflexiven Modernisierung gehört auch die folgenreiche Ernüchterung im Umgang mit Experten/Expertinnen und Expertenwissen. Wissenschaft wurde nämlich in der Herausbildung der ersten Moderne noch jene „letzinstanzliche Autorität“ (Giddens 1996:161) zugeschrieben, Gewissheit darüber zu vermitteln, wie die Welt wirklich ist (ebd.). Als Folge davon konnte das wissenschaftliche Sonderwissen zu einer Quelle von Autorität werden, die die Differenz zwischen den vormodernen Hütern der Tradition und dem modernen Experten, der modernen Expertin verdeckte. In einer Zeit, in der Traditionen noch eine Geltung hatten, wurden Experten als Autoritäten bei Entscheidungen einbezogen, damit diese die Unbestimmtheit und Offenheit einer Situation durch Expertise vergewissern. Mit der Zunahme des Expertenwissens kann Wissen immer seltener Entscheidungen letztinstanzlich vergewissern, denn jede Wissensbehauptung kann durch eine andere Wissensbehauptung widerlegt werden. In der reflexiven Modernisierung werden außerdem die Risiken des wissenschaftlich-technischen Fortschritts bedeutsam, und Wissenschaft muss sich im Hinblick auf die Risiken ihrer Forschungserkenntnisse reflektieren (Lenzen 1994; Beck 1996). Als Folge büßt Wissenschaft ihre einstige Autoritätsaura ein.

Daraus ergeben sich für die Kultur befreiende und verunsichernde Konsequenzen. Befreiende, weil der Gehorsam gegenüber einer einzigen Autorität unterdrückend ist; verunsichernde, weil dem Individuum der Boden unter den Füßen fortgezogen wird (Giddens 1996:162).

Im Kontext der Entwicklung des Konstrukts ‚organisationsgebundene pädagogische Professionalität‘ sehe ich den Ertrag dieser Zeitdiagnose darin, den sozialen Mechanismus der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens vom professionstheoretischen Modell autoritativer Sinnstiftung zu lösen. In den Blick gerät der aktive Anteil der Lernenden, die einer Person, einer Gruppe, einem Medium, einem Projekt, einer Reisetätigkeit, einer neuen Arbeitsaufgabe, der Bewältigung einer Krise oder einer Ausbildung eine Lehrfunktion zuschreiben. Diese Sinn und Bedeutung stiftende Eigenleistung der Lernenden ermöglicht es letztendlich, die flüchtigen, rudimentären und netzwerkartigen Figuren (J. Kade 2005:77) mehr oder weniger professionell gestützter pädagogischer Kommunikationen kontextuell zu deuten sowie narrativ im Lebenszusammenhang zu verknüpfen. Im Zuge der Veralltäglichen des Lernens wird es normal, dass „Laien“ Lernnotwendigkeiten und Lernaktivitäten an sich selbst adressieren und ohne „autoritative Sinnstiftung“ auskommen. Konzeptionen des selbstorganisierten Lernens propagieren offensiv,

Theoretisches Konstrukt

dass Lernende Lernziele und Lernwege selbst bestimmen. Dewe konstatiert: Zeitgemäß ist ein „partizipatorisch-demokratisch“ korrigiertes Professionsverständnis (Dewe 1999:125; vgl. III 1.5).

Für eine solche „Verschiebung“ der Semantik in der Selbstbeschreibung professioneller Arbeit ist die Theorie des Lernkontextes weiterführend, weil sie den Fokus von der Person und dem Status der Professionellen weg hin zur Konstitution der Möglichkeiten ihres Handelns in einem relationalen Handlungsnetz richtet. Insbesondere in der Erwachsenen-/Weiterbildung haben Lernstrukturen den fluiden Charakter von Angeboten oder singulärer, stets neu zu erzeugender Konfigurationen. Daraus resultiert die Sensibilität für den Konstitutionsprozess lernförderlich strukturierter Handlungskontexte. Bevor „Lehrende“ überhaupt in die Lage kommen, ihr Angebot zur Deutung der Wirklichkeit zu unterbreiten, muss der jeweilige Bedeutungszusammenhang des Lernens durch ein selbstorganisiertes Lernarrangement und durch die Teilhabe Lernender etabliert sein. (Selbst-)Lernkompetenz bedeutet, dass Lernende diverse soziale Praktiken des Lernens (Lernformen/Formate)¹¹³ mitvollzogen haben, darüber reflexiv verfügen und eigene Lernkonzepte einaktieren. Das der Tradition verhaftete Konzept „autoritativer Sinnstiftung“ wird insofern überschritten, als in der Theorie des Lernkontextes Sinnstiftung als ein kollektives Gut meist impliziter sozialer Aushandlungen sowie als Resultat einer Ko-Produktion erkennbar wird.

Das Konzept organisationsgebundener Professionalität kann an das theoretische Konstrukt der Institutionalform pädagogischer Organisation anschließen, denn im Rückgriff auf Giddens' Theorie der Strukturation wird es möglich, das sozialtheoretische Denken über Professionalität aus der Dichotomie von Struktur und Handlung herauszuführen. Theoriestrategisch führt Giddens' Theorem der Dualität von Struktur zu einer Organisationsbeschreibung, die die organisationsbezogene Perspektive nicht gegen ein subjektbezogenes Professionalitätsverständnis ausspielt, sondern in eine fruchtbare Dualität verwandelt. Doch bevor in II 7 Professionalität strukturations-theoretisch beschrieben wird, sollen zunächst organisationswissenschaftliche Konzepte für eine kategoriale Bestimmung des Begriffs ‚Organisation‘ aufgegriffen werden, denn das erziehungswissenschaftliche Denken über Organisation ist gerade erst dabei, sich vom räumlich gefassten Container-Denken zu lösen, bei dem die Organisation als eine dem pädagogischen Handeln äußerliche Welt erscheint. In einem ersten Schritt wird zur Kontrastierung des

113 Die diversen Formate werden durch Bezeichnungen markiert: Kurs, Training, Worskop, Lernprojekt, ‚Herausforderungen des organisationalen Wandels‘ usw. Auch die unterschiedlichen Bezeichnungen der Weiterbildner/-innen sind symbolische Markierungen der Lernkontexte: Trainerin, Lernbegleiter, Referentin, Dozent, Teamerin, Berater, Facilitator, Meisterin, Tutor, Online-Tutorin; Personalentwicklerin, Wissensarbeiter, Moderatorin, Mentor, Supervisorin usw.

wissenschaftlichen Professionalitätsverständnisses (vgl. II 2.2) das organisationsgebundene Wissen – d. h. das Wissen der pädagogischen Organisation – beschrieben.

4 Organisationsgebundenes Wissen

Stichweh argumentiert in seiner historischen Rekonstruktion der Sozialform Profession (vgl. II 1.2), dass die Professionen gegenwärtig ihre Sonderstellung nicht mehr verteidigen können, weil in der „Wissensgesellschaft“ Wissen Anerkennung findet, das nicht von einer wissenschaftlichen Disziplin erzeugt und verwaltet wird: Überall entstehen Orte der Wissensproduktion, eigengeneriertes Wissen wird angewendet, und das praktische Wissen wird sogar als Produktivkraft einer wissensbasierten Ökonomie entdeckt (Nonaka und Takeuchi 1997). Die Pluralisierung der Wissensformen und die Pluralisierung der Orte der Wissensproduktion werden als gesamtgesellschaftliche Phänomene beobachtet, und für die Sozialform der Organisation wird eine zeitgemäße Beschreibung gefunden: Ihre Wissensbasierung – das organisationale Wissen – wird Ausgangspunkt und Ziel der Steuerung durch Wissensarbeit.

Stichweh argumentiert, dass Wissen und Organisation zwei universelle Ressourcen bzw. Mechanismen sind, die orthogonal zur funktionalen Differenzierung stehen und die Professionen im Prozess ihrer Universalisierung ausgehöhlt haben (Stichweh 2005:42). Hieran schließt die Fragestellung des folgenden Kapitels an: Welches Wissen kann der pädagogischen Organisation zugerechnet werden und wie ist dieses Wissen organisational gebunden? Dazu werde ich die Ergebnisse empirischer Studien von Gieseke u. a. (2000)¹¹⁴ und Kade und Seitter u. a. (2007)¹¹⁵ vorstellen. Daran anschließend werde ich die Schnittstelle bzw. Einbindung der Community of Practice in die Organisation betrachten, denn darin kommt eine moderne Variante des Verhältnisses von Professionalität und der emergenten Struktur einer Organisation zum Ausdruck. Abschließend wird im Rückbezug auf die Theorie sozialer Systeme der Zusammenhang von Wissen und Entscheidung dargestellt, und es wird ersichtlich, dass es sich bei organisationsgebundenem Wissen um ein Wissen handelt, „das in den Verhältnissen steckt“¹¹⁶.

114 Zu der Forscherinnengruppe gehörten Wiltrud Gieseke, Claudia Gorecki, Ulrike Heuer und Steffi Roback.

115 Zu der Forschergruppe gehörten Jörg Dinkelager, Birte Egloff, Monika Fischer, Jochen Kade und Wolfgang Seitter.

116 Baecker (1998) hat das organisationale Wissen als ein Wissen bezeichnet, das in den Verhältnissen steckt.

4.1 Empirische Rekonstruktion des Wissens pädagogischer Organisationen

Gieseke und Gorecki (2000) haben eine Arbeitsanalyse bei Programmverantwortlichen in der konfessionellen Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Die Forschungsgruppe um Kade und Seitter hat das pädagogische Wissen auf der Basis von Expertengesprächen und Gruppengesprächen rekonstruiert (Kade und Seitter 2007). Die empirische Beobachtung bezieht sich in beiden Fällen auf einen Gegenstand, der zunächst von den Akteurinnen und Akteuren des Untersuchungsfeldes selbst interpretiert wird. Ihre Tätigkeiten sind in beiden Fällen Bestandteil der Konstitution und Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, und zwar in der kirchlichen Erwachsenenbildung (Gieseke 2000b), in einem großen Dienstleistungsunternehmen (Kade und Seitter 2007) und in einem Verein für Soziale Arbeit (Kade und Seitter 2007). In der vergleichenden Betrachtung wird erkennbar: Je nachdem, wie die Forschergruppen die Kategorie ‚Organisation‘ semantisch deuten, die sie an eine Rekonstruktion des Wissens herantragen, verändern sich entsprechend auch ihr Beobachtungsfokus und die Beschreibung der Wissensformen. Weder die Kategorie ‚Wissen‘ noch die Kategorie ‚Organisation‘ sind semantisch eindeutig festlegbar – sie sind immer auch anders möglich, wenn auch nicht beliebig.

Entstrukturierung von Planungsprozessen und Generierung von Wissen in kommunikativen Abstimmungsprozessen in einer Netzwerkstruktur

Die Studie von Gieseke u.a. (Gieseke 2000b) untersucht das Programmplanungshandeln von Pädagoginnen und Pädagogen der kirchlichen Erwachsenenbildung. Es handelt sich um eine qualitative Studie in Perspektivverschränkung, bei der Arbeitsplatzanalysen, Programmanalysen, Biografiestudien und Lernverlaufsanalysen durchgeführt wurden, um die Wirklichkeit des pädagogischen Gegenstandsfeldes aus verschiedenen Perspektiven angemessen zu analysieren (Gieseke 2000b:11). Aus Sicht von Gieseke ist Programmplanung der pädagogische Kern des Handelns in Weiterbildungsinstitutionen (Gieseke 2003:193).

Programme sind makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein (Gieseke 2003:192).

Das Programmplanungshandeln wird in der Fachliteratur einerseits in Modellen stringenter Abläufe beschrieben. Solche fachsystematischen Modellierungen strukturiert das Programmplanungshandeln als einen professionellen Handlungszyklus (Weinberg 2000:94).¹¹⁷ Einzelne Beschreibungen der Programmplanung sind zusätzlich von der Vorstellung geleitet, die Steuerbarkeit der organisierenden Arbeit am Programm erhöhen zu wollen. In diesen Konzeptionen stehen die durchstrukturierte Planung und ihre organisatorische Optimierung im Mittelpunkt (Gieseke 2003:195). Programmentwicklung wird in der Literatur allerdings auch als permanente, nicht abgeschlossene Suchbewegung und Kommunikation mit den Adressaten beschrieben (ebd.). Die Realanalyse von Gieseke kommt zu folgendem Ergebnis: „Die Programmentwicklung folgt keinem linearen Entwicklungsgang, sondern erfolgt nach unseren Befunden als Angleichungshandeln“ (ebd.:202). Der Begriff ‚Angleichungshandeln‘ wurde gewählt, weil sich bei der Arbeitsplatzanalyse herausgestellt hat, dass die Programmentwicklung verschiedene Etappen durchläuft, bis ein Angebot kommunikativ entwickelt und entschieden ist. Als Angleichungshandeln wird ein vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen bezeichnet (Gieseke und Gorecki 2000:101). Das Programmplanungshandeln vollzieht sich dabei als eine Suchbewegung. Diese Suchbewegung ist durch die Institution gerahmt.

Programme entstehen nicht in einem „luftleeren Raum“, sondern in einer Netzwerkstruktur, die in der Region entwickelt und gepflegt wird. Programmplanungshandeln erkundet Bedürfnisse, Bedarfe und Akzeptanz in der Region. „Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Angleichungshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich“ (Gieseke 2003:203). Programmplanung erfordert erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für solche Bedarfe und Bedürfnisse und Offenheit in Bezug auf den wechselseitigen Abstimmungsprozess. Die Abstimmung in einer lose gekoppelten Netzwerkstruktur ist die Kommunikationsform, die für die Programmplanung gestaltende Kraft hat (ebd.). Die Verknüpfung lose gekoppelter Handlungskontexte benötigt ihre eigene Zeit und Vertrauen.

Aus Sicht von Gieseke führt die Entstrukturierung im Vorgehen des Programmplanungshandelns zu einer Zunahme an Wissen in Relation zu den jeweils differenzierten Anforderungen im Planungsprozess. Die Programmkonzeptionen werden kommunikativ entwickelt, und folglich wird das erwachsenenpädagogische Expertenwissen in Aushandlungsprozesse eingebracht (Gieseke 2003:202). Gieseke spricht von relevanten Wissensinseln.

117 Im Laufe dieses professionellen Handlungszyklus‘ muss eine „Reihe von Aufgaben abgearbeitet werden“ (Weinberg 2000:93): Bedarfsermittlung, Programmplanung, Bedarfswerbung/Werbung, Vorbereitung, Realisierung und Evaluation der Veranstaltungen sowie Programmevaluation. Auf diesen letzten Schritt folgt ein neuer Zyklus.

Theoretisches Konstrukt

Das Programmplanungshandeln setzt die Fähigkeit zur Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände voraus.

Wir haben es also nicht mehr mit stringenten Planungsabläufen zu tun, sondern einzelne Wissensinseln sind für das Planungshandeln situationsgerecht zu verbinden. Planung stellt sich jeweils anders dar, differenziert sich von innen her aus. Programmplanungshandeln verlangt also ein vernetztes Handeln, das nicht nach einem Schema abläuft, aber immer zum Programm einer Institution zu führen hat (Gieseke 2003:196).

Programmplanungshandeln ist eine organisierende Tätigkeit: In der Formalstruktur der Weiterbildungseinrichtung ist ausgewiesen, wer zuständig ist, wie der Aufgabenbereich definiert ist und welche Terminierung und welche anderweitigen Planungsvorgaben zu beachten sind. Betrachtet man die Beschreibung von Gieseke und Gorecki, wird erkennbar, dass Programmplanungshandeln eine wertschöpfende Kommunikation in einer Netzwerkstruktur ist: In den Kommunikationen wird relevantes Wissen generiert, das vorher nicht gewusst wurde und das zu einer abgestimmten Entscheidung führt. Die Forscherinnen stellen heraus, dass erst in einer institutionstheoretischen Deutung der organisierenden Tätigkeit die Wissensbasis der Programmplanung wirklichkeitsgemäß erfasst werden kann. Programmplanungshandeln ist gleichwohl ergebnisorientiert, stellt aber die Rationalität kommunikativer Steuerung in lose gekoppelten Netzwerkstrukturen in Rechnung (Gieseke 200b).

Gieseke beschreibt eine organisatorische Aufgabe, die in der formalen Funktionalstruktur der Weiterbildungseinrichtung den hauptamtlich Mitarbeitenden der kirchlichen Erwachsenenbildung zugewiesen ist und die dort auch minimal vorstrukturiert ist: Zweimal im Jahr wird ein Bildungsprogramm erstellt. Programmplanungshandeln als kommunikative Steuerung ist aber in der Deutung dieser Weiterbildungseinrichtung als Funktionalstruktur nicht beschreibbar. Erst in einer institutionstheoretischen Deutung der Weiterbildungseinrichtung kann das Programmplanungshandeln wirklichkeitsgemäß als ‚Angleichungshandeln‘ erfasst werden (vgl. II 5.7 u. II 5.8). Während die Studie von Gieseke u.a. (Gieseke 2000b) die Entstrukturierung des Planungshandelns wahrnimmt, beobachtet die Studie von Kade und Seitter u.a. (2007) genau das Gegenteil: die Standardisierung von Wissen im Kontext der formalen Funktionalstruktur.

Selbstbeobachtungswissen: Vom individuellen pädagogischen Handlungswissen zum organisatorischen Steuerungswissen

Kade und Seitter u.a. haben zwei große Dienstleistungsorganisationen im Profit- und im Non-Profit-Bereich darauf untersucht, inwieweit Probleme der Veränderung(sfähigkeit) sowohl von Personen als auch von Organisationen durch die Institutionalisierung pädagogischer Kommunikation bearbeitet

werden (Kade und Seitter 2004:327). Pädagogische Kommunikation zielt auf Lernen, Entwicklung bzw. Veränderung im Lebenslauf. Die Komponenten einer pädagogischen Kommunikation sind die ‚Veränderungsintention‘, die Operationen ‚Vermitteln‘, ‚Aneignen‘ und ‚Überprüfen‘ sowie ‚Wissen‘ als Inhalt der Operationen (Kade und Seitter 2007:14). In einer zweiten Phase hat die Forschergruppe das Wissen rekonstruiert, über das die Personen (bzw. Vermittlungsakteure) verfügen (Kade und Seitter 2007:15; vgl. II 1.3). Dieses Wissen, von dessen Einsatz das Gelingen der pädagogischen Kommunikation abhängt, wird als ‚pädagogisches Wissen‘ bezeichnet.

Im Medium des pädagogischen Wissens beobachten Vermittlungsakteure die von ihnen verantworteten (pädagogischen) Kommunikationen. Es handelt sich um eine aufgabeninterne Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit, auf die die Vermittlungsakteure und -akteurinnen zugreifen, um praktische Probleme im Vollzug pädagogischer Kommunikation zu lösen (vgl. ebd.:16). Das Ergebnis der Studie belegt die oben genannte These Stichwehs. Das pädagogische Wissen wird zu einer wesentlichen Leistung der beteiligten Akteure selbst und Kade und Seitter fassen es kategorial als „Selbstbeobachtungswissen als (pädagogisches) Wissenserzeugungswissen“ (ebd.:231). Dieses Wissen ist aus Sicht der Forschergruppe ein individuelles Handlungswissen der Akteurinnen und Akteure. Es gibt vier Modi seiner Erzeugung (ebd.:232f):

- individuell-internes Selbstbeobachtungswissen
- sozial stimuliertes Selbstbeobachtungswissen
- medial provoziertes Selbstbeobachtungswissen
- organisationsinduziertes Selbstbeobachtungswissen

Bei dieser letzten Form handelt es sich um die organisatorische Einführung komplexer Arrangements zur Steigerung individueller und sozial stimulierter Selbstbeobachtung. Die wissenschaftliche Beobachtung von Kade und Seitter fokussiert auf den Aspekt, wer über das Wissen verfügt. Es gibt eine bloß individuelle Verfügung und das organisationale Arrangement, bei dem die Organisation kommunikativ Zugriff auf das individuelle Wissen erhält. Anhand der genannten Fallstudien konnte der Übergang vom individuellen Handlungswissen zum sozialen Wissen rekonstruiert werden (Kade und Seitter 2007:276):

Erster Übergang: Versprachlichung und Explizierung individuellen Wissens

Im Verein für Sozialarbeit und im Unternehmen kann beobachten werden, dass sich das an die Personen gebundene Wissen im Zusammenhang mit der Einführung des Qualitätsmanagements und vergleichbarer Kommunikation von der Person ablöst, indem es versprachlicht wird. Insbesondere beim Qualitätsmanagement müssen die Strukturen des eigenen Handelns abstrakt und

Theoretisches Konstrukt

in allgemeinverständlicher Sprache dargestellt werden; sie lösen sich damit von den Erinnerungen konkreter Ereignisse. „Auf diese Weise werden Vergleiche mit anderen, Fragen nach Anerkennung und Bewertung sowie nach Standardisierung und Kategorisierung stimuliert“ (Kade und Seitter 2007:276).

Zweiter Übergang: Vom individuell variierenden zum standardisierten Wissen

Standardisiertes Wissen führt zum Verlust des im kundenbezogenen oder klientenbezogenen Handeln generierten spezifischen Wissens. Standards¹¹⁸ erlauben bzw. muten es zu, das eigene Handeln mit dem Handeln anderer zu vergleichen. Das verändert das Wissen: Aus kollektiv verfügbarem Reflexionswissen wird fallsensibles Disziplinierungswissen in der Verkaufspraxis bzw. Überprüfungswissen bei der firmeninternen Auditierung. Die Standardisierung eröffnet aber auch einen größeren Diskussions- und Reflexionsraum. Damit einher geht wiederum eine gesteigerte Erwartung der (Selbst-)Beobachtung (Kade und Seitter 2007:277).

Dritter Übergang: Vom individuellen Handlungswissen zum organisatorischen Steuerungswissen

Dieser Übergang ist vollzogen, wenn die Versprachlichung durchgesetzt ist. Da die Leitungsinstanzen der Organisationen mit der schriftlichen Fixierung des Wissens über das Professionswissen verfügen, verändert sich das Verhältnis von Organisation(swissen) und Profession(swissen). Die Übertragung des Wissens der Professionellen an die Organisation ermöglicht die Einführung des Modells der indirekten Steuerung bzw. der Kontextsteuerung autonomer Teileinheiten.

Sie [die neuen Steuerungsmodelle] basieren auf erhöhter Selbstreflexion und verlangen den individuellen Akteuren die Bereitschaft zur Selbstpädagogisierung ab. Zugleich werden

118 Hierbei ist zu bedenken, dass die interventionspraktische Wissensanwendung professioneller Arbeit bereits auf standardisiertes Wissen zurückgreift. Die standardisierten Gehalte des Wissens professioneller Praktiker beruhen auf Routinen und Konventionen. Nicht die Standardisierung in Form von Routinen, sondern die Entscheidung einer Festlegung, wie man beobachtet, was man beobachtet, führt zu den organisatorischen gesteigerten Formen der Selbstbeobachtung und Selbstpädagogisierung in einer Führungsstruktur. Es stellt sich die Frage nach der Qualität jenes Wissens, das als „Prüfoperation“ bei der Entscheidung einer Festlegung fungiert, denn die Standardisierung bedarf ihrer Legitimität. Man könnte auch argumentieren, dass es sich beim standardisierten Wissen um ein Wissensamalgam handelt. Standards sind einerseits lokal verständigte Konventionen, doch gerade der Vorgang der Festlegung führt dazu, dass Routinen im Bezug auf fachliche Standards begründet werden müssen.

neue Formen der Legitimation professionellen Handelns gegenüber der Organisation nötig (Kade und Seitter 2007:277).

Kade und Seitter deuten die Befunde modernisierungstheoretisch. Unter den Bedingungen durchgesetzter Versprachlichung wird die Kontextsteuerung von autonomen Teileinheiten möglich; das wiederum ermöglicht die Ausdifferenzierung von Funktionen und steigert ihre Vernetzung sowie ihre wechselseitige Abhängigkeit. Die professionelle Rolle wird in Richtung von Kompetenz und Lernen neu gedeutet. Organisatorische Strukturen werden ihrer Zuständigkeit entzogen – und Autorität geht somit in die Selbststrukturierung bzw. Selbstorganisation der autonomen Teilsysteme ein.¹¹⁹

Es fällt schwer, sich organisationales Wissen vorzustellen. Eine Variante des Wissensbegriffs stellt sich das Wissen als Repräsentation von etwas vor und fokussiert deshalb auch auf die Träger der Repräsentationen. Wenn also das organisationale Wissen nicht in den Köpfen der Personen gespeichert ist, wird nach den Trägern gefragt, die das organisationale Wissen speichern.

Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren [...], Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation (Willke 2001:313).

Kade und Seitter erfassen in ihrer Studie den Gestaltwandel, bei dem eine Unternehmung oder eine pädagogische Einrichtung reflexiv wird und in der erweiterten Beschreibung der Unternehmung/Einrichtung in einer funktionalen Organisationsstruktur reflexiv und korrigierbar festlegt, wie und was die Organisation – der Soziale Verein oder das Dienstleistungsunternehmen – in der Arbeit mit Klienten und Kundinnen beobachtet (vgl. II 5.4). Organisation ist nämlich eine emergente Struktur und produziert in ihrer Prozesshaftigkeit auch Optionen der Organisationsgestaltung und deren Festlegung. Kade und Seitter beschreiben die rekursive Wirkung des kodifizierten Wissens. Das kodifizierte Wissen wird aus ihrer Sicht zu einem Disziplinierungswissen und zu einem Steuerungswissen, weil die getroffenen Festlegungen in anschließenden Kommunikationen selbstbezüglich interpretiert werden müssen.

Ich möchte zwei weitere Beschreibungen des Wissens anfügen, die für pädagogische Organisationen relevant sind: das Wissen der *linguistic com-*

119 Die modernisierungstheoretische Deutung erfasst den Wandel von Arbeitssystemen und vergleicht tayloristische Arbeitssysteme mit modernen Varianten der Arbeitsorganisation, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume delegieren und damit in einer Hierarchie ‚Zonen‘ der Selbststrukturierung festlegen. Diese Beobachtung trifft insofern nicht auf die organisatorische Strukturierung professioneller Arbeit zu, als diese bisher in der ‚Professionsorganisation‘ weitgehend Autonomie beanspruchen konnte und im Zuge des organisationalen Gestaltwandels pädagogischer Einrichtungen erstmals von einer organisationalen Steuerung erfasst wird (vgl. II 5.3 und II 5.4).

Theoretisches Konstrukt

munity (funktionale Semantik des pädagogischen Berufs als Ressource der Organisation) und *Wissen als Prüfoperation in der Kommunikation von Entscheidungen* (systemtheoretische Beschreibung des Wissens). Ihr Vergleich zeigt Folgendes: Im Konzept der Community of Practice ist vorgestellt, dass Teilhabende an einer Community of Practice Wissen teilen. Typisch sind die narrative Form des Wissens und intuitives Verstehen, da man ein gemeinsames Repertoire teilt, welches in soziale Praktiken eingebettet ist. Die Community entwickelt ihre eigene Wirklichkeitsauffassung, die sie in Sprachspielen organisationaler Kommunikation zur Geltung bringt; es handelt sich um die funktionale Semantik eines Berufs, und so kann man von einer *linguistic community* sprechen (Priddat 2004:167). Im Unterschied dazu argumentiert Baecker mit einer systemtheoretischen Beschreibung der Organisation, die davon ausgeht, dass Organisation als Kommunikation von Entscheidung wirklichkeitsgemäß beschrieben wird. In der Kommunikation von Entscheidung fungiert das Wissen als Prüfoperation. Willke schlägt vor, dass Organisationen nach Regeln operieren, die Lernerfahrungen beispielsweise einer community of practice an einer gut informierten Stelle des organisationalen Netzwerkes, an der sich Erfahrungslernen und Wissen verdichten, Entscheidungen zugrundelegen kann.

4.2 Das lebendige Wissen der Community of Practice

Die Community of Practice ist ein sich selbst strukturierendes Feld, das sich durch die Interaktionen der Akteurinnen und Akteure einer kulturellen Praxis aufbaut.¹²⁰ Ausgehend von Überlegungen, Lernen als integralen Aspekt sozialer Praxis jenseits instruktioneller Lernarrangements theoretisch zu fassen, greifen Lave und Wenger (1991) auf eine in der Menschheitsgeschichte uralte Form der Erfahrungs- und Wissensakkumulation zurück: Jenseits der Aufzeichnung von „Wissen“ nutzten Menschen Gemeinschaften, in denen und durch die sie Erfahrenes und Gelerntes austauschen und es sich auf diese Weise als Gemeinschaft zu eigen machen und weitergeben konnten. Wissen wird in der sozialen Struktur einer CoP hervorgebracht und tradiert. CoPs sind aus Sicht von Wenger (1998:6) eine universelle Struktur:

Communities of practice are everywhere. We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. [...] Communities of practice are an integral part of our daily lives. They are so informal and so pervasive that they rarely come into explicit focus, but for the same reason they are also quite familiar.

120 Meine Darstellung folgt der Argumentation des gemeinsamen Beitrags von Bliss, Johanning und Schicke (2006).

Die Community of Practice ist aus Sicht von Wenger, McDermott und Snyder (2002) auch eine besondere Ressource der Organisation. Communities of Practice sind spontane, selbstorganisierte Lern- und Wissenssysteme. Die Community of Practice ist kein formales Subsystem, keine Abteilung, keine Projektgruppe, aber auch keine Interessensgemeinschaft oder ein Netzwerk (vgl. Wenger, McDermott und Snyder 2002:44). Wenger formuliert drei charakteristische Dimensionen, die das soziale Miteinander einer Community of Practice markieren. Wesentlich ist, dass das Verbindende, das „Gemeinschaftliche“ von den Mitgliedern der Community selbst hervorgebracht wird (vgl. Wenger 1998:47):

- Über ein gemeinsames Unternehmen (*joint enterprise*), auf das sich die Mitglieder verständigt haben und das sie immer wieder untereinander aushandeln, bildet sich die Basis für
- ein Engagement unter den Mitgliedern (*mutual engagement*) heraus. Eine gemeinsame Verständigungsbasis entfaltet sich und beeinflusst die selbstorganisierte Verbundenheit unter den Mitgliedern maßgeblich. Die Gemeinschaft tritt als eine ‚soziale Einheit‘ hervor. Kennzeichnend für diese Einheit ist
- ein gemeinsames Unterfangen bzw. eine Kompetenz (*capability*), die weit mehr ist als das Teilen eines gemeinsamen Interesses. Es schließt die Entwicklung geteilter Repertoires (*shared repertoire*) ein. Anzeichen hierfür sind implizite und explizite Ressourcen, u. a. eine gemeinsame Sprache, Werkzeuge, Dokumente, Anekdoten, implizite Konventionen, spezifische Handlungsstile und *running gags*.

Die sich herausbildende *social practice* unter den Mitgliedern ist eine Art *mini-culture*, die zur Bindung an die Gemeinschaft beiträgt und die Gemeinschaft begründet (vgl. Wenger, McDermott und Snyder 2002:38).

Eine solche soziale Gemeinschaft kann nicht ad hoc „eingesetzt“ werden. Wenger weist auf Entwicklungsstadien hin, die bei der Herausbildung von Community-of-Practice-Gemeinschaften erkennbar werden: Über die „Entdeckung“ gemeinsamer Fragen und Problemstellungen entwickeln sich allmählich Gemeinschaftsidentitäten, und aus den gemeinsamen Aktivitäten erwächst eine gemeinschaftliche Kultur bzw. Geschichte, die „erinnert“ werden kann, wenn sich der Arbeitszusammenhang lockert und mit der Zeit auflöst. Die Community of Practice fungiert als ein Bindegewebe zwischen Person, Organisation und organisationsübergreifender sozialer Praxis einer Wissensdomäne.

Aus der Perspektive der Organisation bilden ihre differenten Communities of Practice jeweils eine „Kontaktfläche“ zu einer der relevanten Wissensdomänen; CoPs sind die Basis für die Einführung des in den Domänen entwickelten Wissens in die Organisation. Wenger, McDermott und Snyder

Theoretisches Konstrukt

(2002) schlagen vor, dass Organisationen das Potenzial ihrer Communities of Practice kultivieren. Aus ihrer Sicht ist die Community of Practice eine einzigartige Ressource in einer Organisation, da sie drei Aspekte zu verbinden vermag:

- das Wissen in einer Domäne,
- die Community, die sich um die Domäne kümmert,
- und eine geteilte Praxis, die die Community entwickelt, um in ihrer Domäne effektiv zu sein (ebd.:27ff).

In dieser Beschreibung der Community of Practice treffen wir auf eine kulturtheoretische Deutung der Organisation: Die *mini-culture* einer Community of Practice bringt eine selbstverständliche funktionale Wirklichkeitsauffassung sowie deren Wertorientierungen und Ordnungsvorstellungen zum Ausdruck, und diese können die betreffenden Akteuren unter bestimmten Bedingungen in den Kommunikationen der Organisation zur Geltung bringen (vgl. II 6.3 sowie Fußnote 160).

Im Überblick über die einzelnen Rekonstruktionen und Beschreibungen des Wissens tritt das Differenzschema deutlich hervor, das das organisationsgebundene Wissen in einer es umfassenden Wissensordnung konturiert: Offensichtlich kann man erst dann von organisationalem Wissen sprechen, wenn das Wissen intersubjektiv kommuniziert ist – dasjenige Wissen, das einzelne Personen wissen, aber in Kommunikationen zurückhalten, ist in der Interaktion nicht existent und kann auch nicht in den sozialen Prozess der Koordination einfließen. Damit verändert sich der Wissensbegriff: Wissen hat nicht den Charakter objektivierter Wissensbestände, die als Informationen personal zu geklärten Vorstellungen von Sachverhalten verarbeitet werden, es ist vielmehr in den Kommunikationen situiert, dynamisch, fluide und emergent. Im Modus kommunikativer Steuerung produzieren Akteure und Akteurinnen Wissen, das sie vorher nicht wussten. Organisation verstanden als sozialer Mechanismus der Koordination von Handlungen produziert standardisiertes Wissen. Aber auch das standardisierte Wissen der Organisation ist nicht völlig statisch, es muss in Anschlusshandlungen situativ interpretiert werden. Das organisationsgebundene Wissen ist ein Wissen, von dem Baecker sagt, dass es in den Verhältnissen steckt (Baecker 1998). Hintergrund dieser Metapher ist eine systemtheoretisch informierte Deutung des Zusammenhangs von Wissen und Entscheidung: Wissen ist in den Zusammenhang von Entscheidung gestellt, und dies schließt die Entscheidung ein zum Wechsel des Modus' von organisationstypischer Entscheidungskommunikation zur pädagogischen Kommunikation und die Übersetzung pädagogischer Kommunikation in Entscheidung.

4.3 Zum Zusammenhang von Wissen und Entscheiden

Baecker macht darauf aufmerksam, dass das personengebundene Wissen in Organisationen individuell vorkommt und dass es erst, wenn es kommuniziert wird, zu einem Wissen der Organisation wird (Baecker 1998:15). Wissen muss also kommuniziert werden, damit es wirksam werden kann. Im Umkehrschluss heißt dies, dass die Selbstbeobachtung von Organisation darauf fokussieren kann, ob ein bestimmtes personengebundenes (Experten-) Wissen (z. B. eines Spezialisten mit bestimmten Aufgaben, eines Subsystems, im Management usw.) in der Organisation wirksam wird. Ob Wissen wirksam wird, hängt davon ab, wie es in der Kommunikation ausgewertet wird (ebd.:10).

Man achtet in der Kommunikation daher primär nicht darauf, was man Neues wissen könnte, wenn man der Kommunikation folgt, sondern darauf, was man nicht mehr wissen kann, wenn man dem neuen Wissen folgt. Da dies nicht nur mit kognitiven, also handlungsleitenden Haltungen einhergeht, sondern normative Erwartungen an weiteres Handeln mit sich bringt, hat man immer hinreichende Gründe, Wissenskommunikation abzulehnen (ebd.:10).

Die organisationstypische Kommunikation von Wissen ist nach Baecker (im Unterschied zur pädagogischen Kommunikation von Wissen) mit Entscheidung verknüpft. Die singuläre Kommunikation ist nämlich eine Operation in einer komplexen rekursiven Struktur, die sämtliche Operationen koordiniert. Dies verändert den Wissensbegriff ein weiteres Mal. Hintergrund ist ein systemtheoretisches Organisationsverständnis. Organisationen bestehen systemtheoretisch betrachtet aus ereignishaften Operationen. Die in Organisationen produzierte Elementareinheit ist die Kommunikation von Entscheidungen.

Auf dieser Theoriegrundlage [der Theorie autopoietischer Systeme, H. S.] können organisierte Sozialsysteme begriffen werden als *Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, durch die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen*. Mit „Entscheidung“ ist dabei nicht ein psychischer Vorgang gemeint, sondern eine Kommunikation; nicht ein psychisches Ereignis, eine bewusstseinsinterne Selbstfestlegung, sondern ein soziales Ereignis. Deshalb kann man auch nicht sagen, dass Entscheidungen, nachdem sie getroffen sind, noch kommuniziert werden müssen. Entscheidungen sind Kommunikation – was natürlich nicht ausschließt, dass man über Entscheidungen kommunizieren kann (Luhmann 1992:166; Hervorh. i. O).

Der komplexe rekursive Zusammenhang von Wissen und Entscheidung (d. h. Kommunikation) wird in Bezug auf mehrere Dimensionen angenommen (Zusammenstellung nach Aderhold 2003:163ff):

- Das eigene Verhalten ist immer Anschlussverhalten und setzt eine Kenntnis der Entscheidungslage voraus.

Theoretisches Konstrukt

- Das Verhalten wird als Annehmen oder Ablehnen – d. h. als Entscheidung – markiert.
- Kommunikation legt im Nachhinein fest, was eine Entscheidung ist – zukünftige Ereignisse legen die Entscheidung rückwirkend aus.
- Entscheidung ist ein Ereignis, das die Erwartungen der Organisation und die Handlungen der Mitglieder kommunikativ verknüpft.
- Entscheidung ist ein Ereignis, das Umwelt und System zusammenführt, denn Motive und Sinn der im System getroffenen Entscheidung verweisen auf Umwelt.
- Die Teilnahme an Kommunikation konstellierte eine Situation, in der Mitglieder der Organisation überlegen, ob eine verstandene Mitteilung in der Kommunikation angenommen oder abgelehnt wird.

Wissen wird nach Luhmann in Kommunikation immer schon vorausgesetzt. Es bezeichnet aber keinen Bestand bzw. Vorrat an wissenswertem verobjektiviertem Wissen. Wissen bezeichnet Luhmann als eine „komplexe Prüfoperation“ (Luhmann 1990:129).

Wissen [...] betrifft stets eine aktuelle Operation, die, indem sie abläuft, schon wieder verschwindet. Man sieht ein, daß ..., geht aus von ..., nimmt an, daß ... – aber stets nur im Moment (Luhmann 1990:129).

Der Erfahrung verdanken Menschen es, „in aktuellen Lagen Wissen über Vergangenes und Zukünftiges mobilisieren“ zu können. „Wissen erscheint verobjektiviert, um als dauerhaft erscheinen zu können; aber soweit es gewußt werden soll, muß es immer wieder neu vollzogen werden“ (ebd.). Strukturen im Sinne von erwartbaren Operationen sind Voraussetzungen für den Begriff des Wissens (ebd.). Operativ fungiert als Struktur nur das, was in der jeweils momentanen Operation benutzt wird; demzufolge können Wissensbestände auch in Vergessenheit geraten (ebd.:130). Baecker argumentiert, dass es Organisationen leichter fällt, Wissen abzulehnen, als Wissen zu verarbeiten. Und es ist wiederum die Struktur, die operativ fungiert und auf diese Weise ermöglicht oder wahrscheinlicher macht, dass Informationen als neu akzeptiert und nicht als irrelevant abgelehnt werden (Baecker 1998:13). Dies ist möglich, wenn Organisationsstrukturen Irritationsfähigkeit und Lernbereitschaft zulassen. Soziale Systeme adressieren mithilfe von Wissen „enttäuschungsbereite Erwartungen“ an ihre Umwelten.

Es [das Wissen] ist eine „komplexe Prüfoperation“, die bei allen Kommunikationen die Möglichkeit mitlaufen läßt, daß man sich an Erwartungen orientiert, die bereits nicht mehr aufrechterhalten werden können und daher gegen neue Erwartungen ausgewechselt werden müssen (Baecker 1998:15).

Unter den Gesichtspunkten von Annahme und Ablehnen beobachtet Baecker, dass es leichter fällt, implizites Wissen anzunehmen als explizites Wissen. Wenn die Wissensauswertung nämlich implizit bleibt, wird die Auswertung

selbst nicht eigens thematisiert, und folglich gibt es auch keinen Anlass, das Wissen abzulehnen. Nach Baecker läuft die Explizierung des Wissens in Kommunikation darauf hinaus, „es der Ablehnung auszusetzen“ (Baecker 1998:10). Systemtheoretisch betrachtet ist es deshalb wahrscheinlich, dass Wissen abgelehnt wird, weil Wissen nicht unabhängig davon existiert, wie Organisation Realität konstruiert (ebd. im Rückgriff auf Weick 1995). Mit dem Wissen ist immer schon eine Bewertung aktueller Zustände in Bezug auf einen Wissensbedarf verbunden, die nicht geteilt werden muss. Die Wissensauswertung ist nach Baecker ein entscheidender Tatbestand, weil sie „von den je aktuellen Zuständen eines Kommunikationsnetzwerkes abhängig ist und dieses Netzwerk darüber bestimmt, welches Wissen zum Zuge kommt und welches nicht“ (ebd.). Die Ablehnung von Wissen ist ein Akt, mit dem sich eine Organisation vor der Zumutung schützt, „anderes für relevant zu halten, andere zu Wort kommen zu lassen und sich auf andere Grundlagen zu stellen“ (ebd.:12). Die Ablehnung von Wissen ist eine Möglichkeit, sich der eigenen Kultur zu vergewissern.

Eine weitere und grundlegende Paradoxie ist, dass die charakteristische Leistung von Organisation ihre Fähigkeit zur Absorption von Ungewissheit ist – die Kommunikation von Wissen aber den Zweifel markiert (ebd.). Das Wissen in Organisationen steht unter der Anforderung, Anschlussescheidungen zu erleichtern statt zu erschweren. Deswegen bleibt aus Sicht von Baecker „das Ausmaß, in dem jede einzelne Entscheidung auf ein spezifisches Wissen rekurriert, eher verborgen. Wenn es mitkommuniziert wird, läuft man Gefahr, dass man am Wissen zweifeln muss, selbst wenn man an der Entscheidung nicht zweifeln will.“ (ebd.:16).

Die Organisation des Wissens ist also unter zwei Gesichtspunkten zu sehen: die Wahrscheinlichkeit, dass Wissen abgelehnt wird, sowie die Leistung der Organisation, Ungewissheit zu absorbieren. Nach Baecker muss das Wissen deshalb in eine organisationstypische Form gebracht werden (Baecker 1998:16). Das organisationstypische Wissen kommt dort zum Zuge, wo es um eine Verknüpfung von Entscheidung mit vorhergehenden und zukünftigen Entscheidungen geht. Das Wissen muss eine Form haben, die die Annahmewahrscheinlichkeit der Entscheidung erhöht. Es soll nicht die Entscheidung belehren, sondern die Brauchbarkeit jeder Entscheidung absichern (ebd.:17). Mit der Ungewissheit des Wissens weiß eine Organisation nichts anzufangen. „Wissen ist Anhaltspunkt für richtiges Entscheiden“ (ebd.:17). Organisationen gehen mit dem Wissen, „das in den Verhältnissen steckt“ (ebd.:10), pragmatisch um. Beispielsweise kann das Programmplanungshandeln ein Zertifikat in Aussicht stellen, ohne in Gänze fachsystematisch über das Zertifikatswesen in der Weiterbildung informiert zu sein. Das heißt, dass das Wissen, das in den Verhältnissen steckt, „zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist“ (ebd.).

Theoretisches Konstrukt

Die Beschreibung des organisationstypischen Wissens erfolgt im Rückbezug auf eine Variante der systemtheoretischen Beschreibung von Organisation als Kommunikation von Entscheidung und auf ein Theorem, das Wissen als eine „komplexe Prüfoperation“ in der Kommunikation von Entscheidungen fasst: Aus der Position der systemtheoretischen Organisationsbeschreibung stellen sich die Sprachspiele der *linguistic communities* als semantischen Basen der Kommunikation von Entscheidung dar. Die Sprachspiele der *communities* erzeugen „gewisse als invariant angenommene Bedeutungsfelder“ (Priddat 2004:169). Für die Kommunikation von Entscheidung ist nichts anderes maßgeblich als entscheidungsrelevantes Wissen, das den Entscheidungsspielraum im Voraus nicht festlegt (ebd.).

Im Kontext des organisationalen Wissensmanagements wird hingegen diskutiert, wie Organisation über das für sie konstitutive Wissen organisierend verfügen kann, von dem sie nichts weiß. Unter dem Vorzeichen der organisationalen Wissenserzeugung wird erkannt, dass die *Communities of Practice* nicht nur semantische Basen der Kommunikation, sondern Orte der Wissensentwicklung sind. Willke beschäftigt sich mit der Frage, wie das lokale Wissen und die zufälligen lokalen Innovationen in angrenzenden oder übergeordneten Prozessen des Organisierens, die einen Transfer des lokalen Wissens erfordern, verfügbar werden können (Willke 2001:34f). Sollen also die spontanen informellen Prozesse der Wissensgenerierung für das Gesamtsystem der Bildungsorganisation relevantes Wissen erzeugen, so muss auch Organisation einen zusammenhängenden Erfahrungskontext erzeugen und lebendig halten. Willke bezeichnet ihn ebenfalls als eine CoP. Der lebendige Erfahrungszusammenhang wird als ein „Koordinatengefüge in der „Gestalt“ der Organisation“ vorgestellt, in welches

relevante Informationen eingehängt und verortet werden können. An dicht informierten und beschriebenen Orten dieses Koordinatengefüges entsteht ein neues systemisches Wissen. Durch den Einbau relevanter Informationen entsteht ein neues Cluster organisationspezifischer Lernerfahrungen, dessen Ergebnisse als systemisches Wissen greifbar wird, wenn es sich auf einen gemeinsamen Erfahrungskontext gründen kann (Willke 2001:35).

Organisation ist damit als ein sozialer Mechanismus der Wissenserzeugung und -transformation erkannt, weil Akteurinnen und Akteure intersubjektiv an bestimmten Orten des Koordinatengefüges ihre Erfahrungen zur Sprache bringen und bewerten. Dazu sind Beobachtungsinteressen und ggf. auch besondere Beobachtungsinstrumente erforderlich, um Wissen zu generieren, das interpretiert und bewertet werden kann. Bildungsorganisationen können Wissen zur „Aussteuerung“ der Kontexte generieren, die Lernen und Bildung ermöglichen. Wissen wird so zu einem Produktionsfaktor der Bildungsorganisation – und damit operiert die Bildungsorganisation mit mehreren Wissensformen.

An dieser Stelle in der Argumentation angekommen, ließe sich auf einer Metaebene das Verhältnis funktionaler und organisationaler Logiken diskutieren. Mir kommt es in diesem Zusammenhang darauf an, durch die (unvollständige) Gesamtschau der unterschiedlichen Wissensformen eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie wir das organisationsgebundene Wissen beschreiben können. In Kapitel I habe ich die Wissensordnung der Disziplin diskutiert, in Kapitel II habe ich kulturtheoretisch informiert, eine Ordnung kultureller Wissens- und Bedeutungsbestände konturiert. Die Beschreibung des organisationsgebundenen Wissens führt zu der Einsicht, dass aus der Strukturierung eines sozialen Feldes durch den sozialen Mechanismus der Organisation wiederum eine neue Wissensordnung – eine organisationale Architektur des Wissens – hervorgeht.¹²¹ Vielleicht haben wir damit die Dimensionen des Wissens besser verstanden, über die eine konkrete Bildungseinrichtung/ein bestimmtes Unternehmen historisch und kontextuell situiert verfügen kann. Wir können jedoch nicht annehmen, es gäbe einen Konsens darüber, wie das Wissen der Bildungsorganisation substanzialistisch beschaffen ist.

Die Wissenschaftsentwicklung der Organisationstheorie ist im Zusammenhang mit der Interpretativen Organisationstheorie zu der Erkenntnis gekommen, dass Organisation nicht als substanzialistischer Gegenstand der Erkenntnis vorliegt. Ebenso wenig wie die Wissenstheorie einen universell gültigen Wissensbegriff hat, gibt es in den organisationswissenschaftlichen Diskursen eine universell konsensfähige und abschließende Definition dessen, was als Organisation bezeichnet wird. Hinzu kommt, dass die Ausdifferenzierung pluraler Beobachtungsvokabulare auch auf die Erziehungswissenschaft zutrifft, die keinen universell konsensfähigen Vorschlag vorlegt, was unter pädagogischer Professionalität zu verstehen ist (vgl. II 2). Die Pluralisierung von Beobachterperspektiven in den einzelnen Disziplinen ist ein universelles Muster der Wissenschaftsentwicklung (vgl. I 2). Als Konsequenz lässt sich der Widerstreit inkommensurabler Positionen der Beschreibungen von organisationaler Wirklichkeit und der pluralen Perspektiven auf die Wirklichkeit professionellen Handelns nur bearbeiten, wenn man sich keine der konkurrierenden Positionen zu eigen macht, sondern auf einer kulturtheoretischen Metaebene die Differenzen bearbeitet (Wimmer 2002; Schäffter und Schicke 2009:106 im Rückgriff auf Reckwitz 2004b). Deshalb werde ich im nächsten Kapitel solche Varianten der Organisationsbeschreibung aufgrei-

121 In der Arbeits- und Berufssoziologie hat man inzwischen erkannt, dass es sich um eine große Aufgabe handelt, „Betriebe und Unternehmen konsequent als Wissensorganisationen zu entschlüsseln“ (Baethge 2004:20). Zu entschlüsseln wären Arbeitsformen unter dem Aspekt der Wissensintensität sowie der strategische Stellenwert unterschiedlicher Wissensformen, des Weiteren die Risiken, die daraus resultieren, dass es nicht gelingt, eine stärker wissens- und lernförderliche Arbeitsorganisation zu gestalten, usw.

fen, die in einer begriffsgeschichtlichen Sicht auf Organisation wesentliche Probleme bei der Koordination des Handelns in einer kollektiven Struktur bearbeitet haben. Diese organisationstheoretischen Diskurse werde ich ins Verhältnis setzen zu Beschreibungen von Professionalität bzw. des professionellen Handelns.

5 Interpretatives Paradigma: Kontingenz von Organisation und Professionalität

Wie im bisherigen Argumentationsverlauf erkennbar wurde, sind Beruf und Organisation kontextuell und historisch situierte Kategorien. Die Forschungsfrage dieser Arbeit entzündete sich an der Erkenntnis, dass die Modellierung der Bildungsorganisation in der bürokratiethoretisch begründeten Strukturdifferenz von Organisation und Profession nicht tragfähig ist, um die Wirklichkeit integrierter Organisations- und Personalentwicklung zu beschreiben und zu beobachten. Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens war die Strukturinnovation des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (2001–2004), das Weiterbildungseinrichtungen die Möglichkeit bot, sich am Projektverbund „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ zu beteiligen und die Professionalität der Mitarbeitenden zu entwickeln. Dies war Anlass, die implizite Theorie der gesamtgesellschaftlich institutionalisierten Sozialformen Organisation und Profession zu explizieren und die innovative Praxis in das theoretische Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘ zu fassen bzw. zu übersetzen.

Das Konstrukt der organisationsgebundenen Professionalität ist damit selbst Ausdruck der Kontingenz theoretischer Vokabulare. Kein Vokabular kann für sich beanspruchen, die Wirklichkeit zu erklären, vielmehr muss grundsätzlich von einer Pluralität konkurrierender Konzeptualisierungen dessen ausgegangen werden, was jeweils unter Organisation und Arbeitsvermögen verstanden und als soziale Realität gelebt wird (Schäffter und Schicke 2009). Organisationen kommunizieren (Baecker 1999:119) und konstruieren in den Autokommunikationen (Schäffter 2003:169) ihre organisationspezifische Wirklichkeit selbst. In einer interpretativen kulturtheoretischen Perspektive wird nicht gefragt, wie eine Organisation referenziell dinghaft (ontisch) beschaffen sein mag. Stattdessen gilt es im Rahmen des interpretativen Paradigmas der Organisationsforschung für den empirisch fassbaren Einzelfall die bedeutungsbildende Form des semantischen Selbstausdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung zu rekonstruieren (Schäffter und Schicke 2009).

Diese Perspektive fragt nach dem Selbstkonzept der Organisation und der zugrunde liegenden „Ontologie“: Unter welcher Seinsweise betreibt die Organisation ihre Selbstbeschreibungen und ihr Sensemaking?¹²² In den Selbstbeschreibungen der Organisationen werden die konzeptionellen Semantiken mitgeführt, denn die organisationswissenschaftlichen Beschreibungen entwickeln sich ko-evolutiv zu den praktischen Verhältnissen und Problemen von Unternehmungen und Einrichtungen. Die Entwicklung theoretischer Organisationsbeschreibungen und deren Dissemination deute ich im Sinne einer reflexiven Organisationswissenschaft als Bestandteil des zu deutenden Sinn-systems Organisation (Schäffter und Schicke 2009:104). So gehe ich davon aus, dass die als gesellschaftliche Wissensbestände zirkulierenden Semantiken rekursiv auf die Selbstbeschreibung der Unternehmungen und Einrichtungen zurückwirken. Akteure und Akteurinnen deuten die performativ vorgefundene organisationale Wirklichkeit in den konzeptuellen Metaphern der theoretischen Organisationsbeschreibungen. Sie sprechen von der ‚Aufbau- und Ablauforganisation‘, von der ‚Corporate Identity‘, der ‚Organisationskultur‘, von ‚Steuerungsinstrumenten‘ und ‚Selbstorganisation‘.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt der kategorialen Bestimmung des Begriffs ‚Professionalität‘. Deshalb weise ich das in den einzelnen konzeptionellen Semantiken implizit mitgeführte Verständnis der gesellschaftlich institutionalisierten Sozialform des Arbeitsvermögens (Professionalität, Profession) aus. Ich beziehe mich bei der Auswahl und der Beschreibung der konzeptionellen Semantiken auf die theoretische Arbeiten von Schäffter (2005a, 2004b), Baecker (1999), Klatetzki (2005) und Morgan (1997). Schäffter und Morgan beschreiben die Entwicklung der Organisationstheorie in der Logik einer Entwicklung, bei der spätere Theorien reflexiv die Probleme bearbeiten, die bestimmte organisationstheoretische Konzepte bereiten, wenn sie bei der Beschreibung praktischer Probleme an ihre Grenze geraten. In solchen Fällen bieten Vorläufermodelle keine Erklärung von beobachtbaren Phänomenen, und es wird nach neuen Erklärungsansätzen gesucht.

Als Beispiel kann hier Karl Weick angeführt werden, denn seine theoretische Arbeit zur Sinnstiftung in Organisationen wird in einem späteren Kapitel besonderes Gewicht erhalten. In „Sensemaking in Organizations“ (1995) beschreibt Weick den „historischen Input“ seiner Arbeit: Er beobachtet, dass sich das gesamte Theoriefeld verändert hat. Man ist in der Organisationstheorie von einer rationalen Erklärung des Handelns abgekommen, und Strukturen, Prozesse und Umwelten gelten in vielen Konzeptualisierungen nicht

122 Den Hinweis auf den Rückbezug der sozialtheoretischen Perspektive des sozialen Konstruktivismus auf Ontologie, d. h. als fundierende Seinsweisen der Organisation, verdanke ich Ortfried Schäffter. Damit verschiebt sich der Fokus des symbolisch-interpretativen Organisationsparadigmas weg von einer epistemologischen hin zu einer ontologischen Fragestellung.

Theoretisches Konstrukt

mehr als eindeutige Vorgaben des Handelns. Mit dieser Entwicklung des Theoriefeldes erhält Sinnstiftung ein größeres Gewicht: Im Rückgriff auf unterschiedliche sozialtheoretische Konzepte entwickelt Weick eine neue Perspektive auf Organisation, die die Organisation als einen Prozess der Sinnstiftung entwirft (Weick 1995:70).

Es kann allerdings nicht die Aufgabe dieser Arbeit sein, die Entwicklung des gesamten Theoriefeldes nachzuvollziehen, um es zu ordnen. Grundlage meiner Argumentation ist eine Ordnung des Entwicklungsverlaufs, die ich von Schäffter (2004b) übernehme (vgl. V 4). Schäffter geht davon aus, dass sich die Theorieentwicklung in Schritten vollzieht und als unterschiedliche Dimensionen des Organisierens auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen rekonstruiert werden kann. Wenn von ‚Organisieren‘ und nicht von ‚Organisation‘ gesprochen wird, so soll dies deutlich machen, dass Organisation kein dinghafter Gegenstand ist, sondern ein soziales Wirklichkeitskonstrukt. Organisation wird im Sinne einer bestimmten Wirklichkeitsauffassung erzeugt, und zwar unablässig und umfassend in den alltäglichen Prozessen des Organisierens (Weick 1985; vgl. II 6). Die einzelnen Dimensionen des Organisierens bzw. der Vokabulare, in denen Organisationen sich selbst beschreiben, schließen sich deshalb auch nicht aus, sondern stellen ergänzende Sichtweisen oder Konzepte dar. Jede Stufe ist aber eine historisch situierte Horizontweiterung, mit der Organisation anders als bisher reflexiv wird und sich neu begreift, wobei alle früheren Stufen weiter mitgeführt werden. Als erste Stufe wird die handlungstheoretische Dimension des Organisierens konturiert. Konstitutionslogisch ist es, dass man bereits angefangen haben muss, Handlungskontexte lernförderlich zu strukturieren, um überhaupt Lernkontexte organisieren zu können. Der Selbstaussdruck organisierten Lernens muss nämlich zuerst beobachtbar sein, damit die Unterscheidung getroffen werden kann, so oder so beim Organisieren vorzugehen und etwas Bestimmtes zu tun.¹²³

123 In dieser Perspektive gibt es eine hohe Übereinstimmung der reflexionslogischen Stufen von Praxisforschung: Selbstaussdruck, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung (vgl. I. 1) sowie narrativer Konstitution von Wirklichkeit/narrative Methodologie (III 2.2) mit Weicks ethnomethodologischer Perspektive in der „Theorie der Sinnstiftung in Organisationen“ (II 6.1) und dem Indikationenkalkül von G. Spencer Brown in der systemtheoretischen Beschreibung der Organisation sensu Baecker (1999): „Jede Bezeichnung („indication“) von etwas, so Brown, setzt voraus, dass die Aufforderung („Draw a distinction“) befolgt wurde, dies zu bezeichnen und nichts anderes. Sie setzt voraus, dass eine Unterscheidung getroffen wird, deren Innenseite („marked space“) bezeichnet wird. Diese Unterscheidung ist kein Objekt und keine Relation. Sie ist eine Operation, die die Innenseite der Unterscheidung aus unbestimmten anderen herausschneidet. Brown vergleicht sie mit einem Rezept“ (Baecker 1999:22). „Die Unterscheidung des Unternehmens [bzw. der Weiterbildungseinrichtung, H. S.] muss zuerst als „cross“ beobachtbar sein, um dann auch als „mark“ verfügbar zu werden“ (ebd.:23). Der Anfang ist deshalb immer eine Improvisation.

Die Vokabulare haben eine doppelseitige Gestalt: als theoretische Vokabulare und explizite diskursive Wissensbestände (Semantiken) und als operative Sinn- und Bedeutungskonstrukte. Baecker erfasst sie als Formen der Einschränkung (Baecker 1999), und im Rückgriff auf Wittgensteins Sprachtheorie (vgl. I 3) können wir auch von einzelnen Lebensformen und ihren Sprachspielen sprechen. Morgan (1997) spricht von ‚Metaphern‘ und arbeitet den metaphorischen Gehalt der Organisationstheorien heraus.

Die oberste Prämisse [...] lautet, daß unsere Theorien und Erklärungen von Organisationsvorgängen auf Metaphern beruhen, die es uns ermöglichen, Organisationen differenziert und doch nur ausschnittsweise zu betrachten und zu begreifen. Metaphern gelten häufig nur als Mittel zur Ausschmückung von Gedankengängen, aber ihre Bedeutung reicht viel weiter. Denn der Gebrauch von Metaphern umfaßt eine *Denkungsart* und eine *Sichtweise*, die auf unser allgemeines Verständnis der Welt schließen läßt (Morgan 1997:15; Hervorh. i. O.).

Lakoff und Johnson argumentieren, dass Metaphern Konzepte sind, nach denen wir leben.

Konzepte, die unser Denken strukturieren, sind nicht auf den intellektuellen Bereich begrenzt. Sie lenken auch unser nicht reflektiertes Alltagshandeln bis in die prosaischesten Einzelheiten. Unsere Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen (Lakoff und Johnson 2007:11).

In der Theorie sozialer Systeme ist die Grundannahme, dass soziale Sinnsysteme das Problem doppelter Kontingenz (Unbestimmtheit) durch eine in Gang kommende Kommunikation bewältigen müssen; diese Kommunikation erzeugt eine emergente Ordnung der Unterscheidungen, die festlegt, wie das System beobachtet. Beobachten ist eine aktive Konstruktion des Beobachters, der eine Unterscheidung operativ vollzieht und damit soziale Wirklichkeit konstituiert. Baecker stellt die Figur des Beobachters an den Ausgangspunkt theoretischen Denkens.

Tatsächlich geht es uns darum, dem Beobachter die Einschränkung zuzuweisen, um auf diese Art und Weise beides erklären zu können, die Determination als Einschränkung wie auch die Auflösung einer Determination durch das Setzen einer anderen Einschränkung. Wir machen den Beobachter für beides verantwortlich, für die Einschränkung und für die Beweglichkeit gegenüber jeglicher Einschränkung. Beweglichkeit heißt dann nicht Beliebigkeit, sondern: Unterscheidung von Unterscheidungen. Auch damit wollen wir nicht auf irgendeine Art von Relativismus hinaus, sondern auf eine bestimmte Art von Konstruktivismus, nämlich auf einen operativen Konstruktivismus, der in den Unterscheidungsoperationen des Beobachters den Grund dessen sieht, was wir mit entsprechend gutem Grund Wirklichkeit zu nennen uns angewöhnt haben (Baecker 1999:64).¹²⁴

124 Aus Sicht von Reckwitz sind der Konstruktivismus der Theorie sozialer Systeme und der Beobachterrelativismus die provokanteste Kernidee in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Dieses Element modernen Denkens teilt die Theorie sozialer Systeme mit den

Theoretisches Konstrukt

Wittgensteins Begriff des Sprachspiels ist eine weitere Spielart des sozialen Konstruktivismus. Sprache wird als Sprachhandlung aufgefasst. Handeln- und Sprechen ist Symbolgebrauch, der in einem Sprachspiel generiert wird. Grundannahme ist hier, dass der Gebrauch der Sprache durch ein Sprachspiel erzeugt wird, das erlernt werden muss. Mit dem Erwerb eines Sprachspiels wird zugleich eine kulturelle Lebensform erworben. Der Spielbegriff hebt hervor, dass kulturelle Lebensformen sich nicht als Festlegungen konstituieren, sondern als ein flexibles Repertoire zur Generierung von Sinn – und Bedeutung. Der Sprachgebrauch – der Akt des Sprechens – kann in der Metapher des Sprachspiels als ein nicht voraussehbarer Spielzug aufgefasst werden, der einen bestimmten Sinn in der Folge von Spielzügen für andere wahrnehmbar einsetzt. Das Sprachspiel beschreibt also nicht nur das kulturelle Repertoire des Spiels, sondern auch etwas Unvorhersehbares. In diesem Sinne wird argumentiert, dass die unterschiedlichen Semantiken der Organisation kulturelle Sprachspiele sind, in denen Organisationen kommunizieren. Die Dimensionen des Organisierens ermöglichen es, in einer bestimmten Weise zu beobachten, zu handeln, zu sprechen und damit etwas performativ-praktisch zu Geltung zu bringen. Vergleicht man die Schöffter'sche Strukturierung des Entwicklungsverlaufs der Organisationstheorie mit den Arbeiten von Baecker und Morgan, fallen Übereinstimmungen ins Auge, obwohl wie gesagt andere Prinzipien zur metatheoretischen Beobachtung der Vokabulare angewendet werden, die folglich auch zu anderen kategorialen Bestimmungen führen.

Der Vorteil der Schöffter'schen Anordnung des Theoriefeldes (vgl. V 4) liegt darin, dass sie sich explizit auf die organisationale Institutionalform der Weiterbildungseinrichtung (d. h. nicht Unternehmen oder Schule) bezieht. Ein weiterer Vorteil seiner Anordnung ist, dass darin der Übergang von vor-organisationalen Dimensionen des Organisierens zur Institutionalisierung der Weiterbildung als Organisation markiert ist. Die handlungstheoretische Beschreibung der Weiterbildung als professionelles Handeln wird auf einer ersten Stufe einbezogen, auf der sich die Konstitution der Weiterbildungseinrichtung vollzieht. Von Organisation kann man erst sprechen, wenn eine einzelne lernförderliche Tätigkeiten übergreifende Struktur erkennbar wird, die das organisierte Lernen von Erwachsenen als Leistung der Organisation auf Dauer stellt. Auf dieser Stufe des Organisierens hat die Weiterbildungseinrichtung einen Entwurf (ein Leitbild, eine Zielsetzung, eine kollektive Umwelt) von sich selbst und wird reflexiv. Sie hat eine Funktionalstruktur

Kulturtheorien. In dem zur kategorialen Klärung des Konstrukts ‚Organisationsgebundener Professionalität‘ skizzierten Theoriefeld sind die verschiedenen Konstruktivismen und Kulturalismen anschlussfähig. (Zur Spannung zwischen Kulturtheorien und Luhmanns Theorie sozialer Systeme vgl. Reckwitz 2004a.)

und Verfahren zum Zwecke einer verlässlichen Handlungskoordination entwickelt.

Tabelle II-7: Semantiken des Organisierens und das darin angelegte Verhältnis von Organisation und Professionalität (eigene Darstellung im Rückgriff auf Schäffter 2004b und 2005a)

| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?* |
|--|--|--|
| 1a Vor-organisationale handlungstheoretische Dimension des Organisierens | Konstitution personengebundene Beziehungsmetaphorik | als professionelles bzw. pädagogisches Handeln auf der Interaktionsebene |
| 1b Vor-organisationale Dimension des Organisierens – die projektförmige Weiterbildungseinrichtung | Konstitution als Innovation/Gründung Metaphorik schöpferischen Handelns und der Improvisation | als Koordination professionellen Handelns in einem sich selbst organisierenden Problemlöseprozess |
| 1c Vor-organisationale administrative Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Professionsorganisation | Herrschaft/Autonomie Metaphorik der Fachrichtungen und pädagogischen Sonderwelten sowie der Verwaltung als Apparat der Experten | als Strukturdifferenz von Organisation und Profession: Weiterbildungseinrichtung ist betriebliche Basis der Professionellen, die exklusiv eine gesellschaftliche Aufgabe bearbeiten, die nicht Bestandteil der Organisation ist, sondern durch die Profession koordiniert wird. |
| 2 Soziotechnische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Formalstruktur eines offenen soziotechnischen Systems | Leistung instrumentelle Metaphorik von Organisationsgestaltung und Leistungserbringung | als pädagogische Organisation: Alle Aufgaben und Positionen bringen das Pädagogische einer Organisation hervor. Die Formalstruktur des soziotechnischen Systems ist Kontextsteuerung des professionellen Arbeitshandelns. |
| 3 Systemische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als ein komplexes soziales System | Sozialität ontologische Metaphorik komplexer Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation | professionelles Handeln (beraten, lehren, verwalten, organisieren) als Teilfunktion übergeordneter systemischer Kontexte der Handlungskoordination: Gefestigte Erwartungen stellen Verhaltensanforderungen und sind sozialisierend. |

Theoretisches Konstrukt

| | | |
|--|--|---|
| <p>4 Kulturelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur</p> | <p>Integration</p> <p>Metaphorik von kultureller Differenz als Grenzerfahrung</p> | <p>als Organisationskultur:</p> <p>(1) Die funktionalen Kerne der Professionalitäten/Communities of Practice sind Ressourcen der Organisation, da ihre diversen Sprachspiele Normen, Werte und Wirklichkeitsauffassungen in der Organisation zur Geltung bringen (Erzeugen). (2) Die Corporate Identity als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung der Bildungsorganisation (Erzeugnis) orientiert und strukturiert das (in-)professionelle Handeln.</p> |
| <p>5 Institutionelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Funktion im Bildungssystem</p> | <p>Funktion</p> <p>Metaphorik institutioneller Einbettung der Organisation in die Gesellschaft.</p> | <p>als Mitvollzug einer reflexiven Institutionalisierung der Bildungsorganisation:</p> <p>In einem Selbstklärungsprozess werden Funktion, Leistung und Konstitution organisierten Lernens geklärt und darin eingebettet ein orientierender Handlungskontext für die Weiterentwicklung des professionellen Arbeitsvermögens erzeugt. Personalentwicklung erhält eine strategische Funktion.</p> |
| <p>5a Transformatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als fortlaufenden Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten</p> | <p>emergente Struktur</p> <p>Metaphorik entgrenzter netzwerkartiger Gebilde und des permanenten organisationalen Wandels als Normalzustand</p> | <p>als permanente Lernbereitschaft und Kompetenzentwicklung in den performativen Prozessen fortlaufender Transformation</p> |

* Professionalität und Organisation sind gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Sozialformen: Professionalität wurde kategorial als eine komplexe mehrdeutige Realitätsthematik (II 1.3) bestimmt, und entsprechend werden hier Varianten der Relationierung entfaltet.

In Schäffters Anordnung habe ich ergänzend die Professionsorganisation eingefügt, weil die Semantik von Profession und Professionsorganisation ein besonderes Gewicht für die Beobachtung und Entwicklung von Bildungsorganisationen hat (vgl. Dimension 1c der Tabelle II-7).

Die Variante der ‚projektformigen Organisation‘ habe ich ergänzend eingefügt (vgl. Dimension 1b der Tabelle II-7), weil sie später bei der Interpretation des empirischen Materials relevant wird: Jede Neugründung hat einen

projektförmigen Charakter; in geronnenen Strukturen wird das Projekt vorübergehend eingesetzt, um den Vorteil nutzen zu können, den eine Adhocracy für Innovationen bietet (Morgan 1997:77). Außerdem habe ich die Weiterbildungseinrichtung institutionstheoretisch „radikaler“ gedeutet, indem ich die Variante der Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten ergänze (vgl. Dimension 5a der Tabelle II-7). In einem zweiten Schritt habe ich die einzelnen Semantiken des Organisierens ins Verhältnis zu den Semantiken des Arbeitsvermögens gesetzt. Es wird erkenntlich, dass sich das Konstrukt ‚Professionalität‘ wandelt je nachdem, welches Organisationsverständnis angenommen wird.

Auf die Zusammenstellung der Semantiken des Organisierens und des darin angelegten Verhältnisses von Organisation und Professionalität greife ich in der Fallstudie zurück. Dort nutze ich diese Heuristik bei der vergleichenden Interpretation einzelner Transkripte als Interpretationshorizonte (vgl. III 2.6.4). Die Fallstudie bezieht sich auf ein Projekt zur Mitarbeiterentwicklung in einer Weiterbildungseinrichtung. Es handelt sich um ein Teilprojekt des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des BMBF als ein Beitrag zur Entwicklung kompetenzbasierter Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen. Die neuen Formen der Mitarbeiterentwicklung sollten Konzepte des selbstorganisierten Lernens erproben, wie dies im Projekttitel formuliert ist: „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“. Das Forschungsprogramm finanzierte eine Lernbegleiterin, die in einer externen Position die Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen unterstützte. Ziel der Erarbeitung einer Heuristik war es, meine Wahrnehmungsfähigkeit auszubilden und intersubjektiv transparent zu machen. Deshalb habe ich bei der Konstruktion der Interpretationshorizonte die Frage gestellt: Welche Steuerungslogik und welche Semantik der Selbstorganisation stimmt mit der jeweiligen Organisationsmetapher überein? Beratung ist responsiv, und im Zuge ihrer Institutionalisierung hat sich eine Vielfalt von Beratungsformaten entwickelt. Deshalb typisiere ich entsprechend auch differente Aufgabenbeschreibungen von Beratung.

Tabelle II-8: Semantiken des Organisierens – ergänzende Teilaspekte (eigene Darstellung)

| Semantiken des Organisierens | Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|
| | | | |

5.1 Pädagogisches Handeln: Die vor-organisationale handlungstheoretische Dimension des Organisierens

| | | |
|---|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt? |
| 1a Vor-organisationale handlungstheoretische Dimension des Organisierens | Konstitution Personengebundene Beziehungsmetaphorik | Als professionelles bzw. pädagogisches Handeln auf der Interaktionsebene |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Diese handlungstheoretische Deutung der Weiterbildung beschreibt Organisation als vielfältige Einzelaktivitäten des Organisierens von Lernprozessen (Schäffter 2005a:188): Professionelles Handeln erschließt Bildungsbedarfe und -bedürfnisse Lernender, klärt sich selbst darüber auf, an welche lebensweltlichen Vorstrukturierungen ein didaktisierter Lernkontext anschließt, greift relevante Interessen auf, kommuniziert den didaktisierten Lernkontext als eine erkennbares Format (z. B. Kurs, Selbstlernen, Bildungsevent), organisiert Ort, Zeit, monetäre Ressourcen, beauftragt Lehrende, evaluiert und verwaltet.

Tabelle II-9: Semantik der handlungstheoretischen Dimension des Organisierens (Ergänzung/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|---|--|----------------------------|
| Praktik reflexiver Steuerung des Handelns | als Selbstorganisation des Personensystems | Fortbildung Coaching |

Ausbildung und Fortbildung der Universitäten, Fortbildungseinrichtungen sowie der Institute am Markt sind auf die Kompetenzentwicklung der individuellen Pädagoginnen und Pädagogen ausgerichtet, die einen individuellen Prozess der Professionalisierung vollziehen.

Die Theorie des Lernkontextes (vgl. II 3.4) bietet eine Vorstellung von den zahlreichen organisierenden lernförderlichen Einzelaktivitäten. Auf dieser Stufe der Beschreibung kommt das Problem der Koordination kollektiven Handelns noch nicht in den Blick. Pädagogische Handlungskonzepte (Didaktiken, Praxeologien) objektivieren das professionelle Handeln und seine

Funktionen, die – wie in II 2.4 dargelegt wurde – durch soziale Praktiken fundiert werden. Auf dieser Stufe ist das Subjekt die herausgehobene Produktivkraft; erst später werden Koordinationsfragen diskutiert, etwa wie die Produktivkraft des Subjekts in kollektive Handlungen eingebunden oder gesteuert werden kann (Kruse 2005; vgl. II 2.2.3).

Diese vor-organisationale Dimension des Organisierens stellt die Interaktionen zwischen Programmverantwortlichen, Lehrenden, Interessenten, Gruppen oder einzelnen Teilnehmenden in den Vordergrund und beschreibt sich selbst in einer personengebundenen Beziehungsmetaphorik. Professionelles Handeln beobachtet sich reflexiv, evaluiert Wirkungen, lernt ggf. aus Erfahrung und optimiert Handlungsstrategien.

5.2 Projektorganisation: Die vor-organisationale projektförmige Dimension des Organisierens

| | | |
|--|--|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt? |
| 1b Vor-organisationale Dimension des Organisierens – die projektförmige Weiterbildungseinrichtung | Konstitution als Innovation/Gründung Metaphorik schöpferischen Handelns und der Improvisation | als Koordination professionellen Handelns in einem sich selbst organisierenden Problemlöseprozess |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Die projektförmige Dimension des Organisierens beschreibt eine vor-organisationale Koordinationsform des Handelns. Sie koordiniert eine begrenzte Zahl Handelnder, die über einen meist befristeten Zeitraum in einer Face-to-Face-Kommunikation einen offenen Problemlöseprozess bearbeiten. Entweder hat sich eine Initiative damit selbst beauftragt (selbstorganisierte Bildungsarbeit), oder das Projekt ist Teil einer umfassenden Struktur und hat den Auftrag für den Problemlöseprozess erhalten. Einrichtungsübergreifende Strukturen der Weiterbildung (z. B. Modellprojekte oder Förderprogramme) setzen die projektförmige Koordinationsform in diesem Sinne ein. Projektförmig meint, dass der gesamte Problemlöseprozess selbstorganisierend ist und sich noch der Routinisierung und Formalisierung verschließt. Die projektförmige Weiterbildungseinrichtung behandelt sich noch nicht als Entwurf (d. h. Zielsetzung, Planung oder Strategie), der realisiert (abgearbeitet) werden muss. In einem Projekt behandelt sich die Weiterbildungseinrichtung als eine Realität, die noch nach einem Entwurf sucht (Baecker 1999:214).

Theoretisches Konstrukt

Das Projekt oder die Gründung entdeckt gegebene Möglichkeiten, in denen es/sie sich realisiert. Nachträglich werden die vorhandenen Möglichkeiten als Ziel und das Projekt als Zielerfüllung interpretiert (Baecker 1999:215). Das Projekt wird entsprechend auch als eine vorübergehend bestehende Adhocratie bezeichnet (Morgan 1997:77). In der projektförmigen Dimension des Organisierens entdeckt Weiterbildung die Möglichkeiten, das Lernen Erwachsener zu organisieren, oder sie wird innovationsfähig. Ebenso nahe liegt es, auch die Gründung einer Bildungseinrichtung im Modell der Adhocratie zu beobachten, von der gesagt wird, dass sie besonders gut geeignet sei für die Erledigung komplizierter Aufgaben unter turbulenten Rahmenbedingungen (Morgan 1997:77). Die erste Phase der Gründung eines Bildungsprojekts oder eines Bildungsdienstleisters verläuft nämlich improvisierend von Auftrag zu Auftrag, und erst später werden Strukturen eingerichtet. Ein Projekt koordiniert demzufolge das professionelle Handeln in einem sich selbst organisierenden Problemlöseprozess. Das interdisziplinäre Projekt bindet sogar diverse Professionalitäten ein. Das Sprachspiel der projektförmigen Dimension des Organisierens inszeniert Weiterbildungseinrichtung als Innovation/Gründung. In der Metaphorik schöpferischen Handelns und der Improvisation kommt das Projekt als Entdeckungszusammenhang zum Ausdruck.

Tabelle II-10: Semantik der projektförmigen Dimension des Organisierens (Ergänzung/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|----------------------------|--|----------------------------|
| Adhocratie | Organisation als Selbstorganisation der Gruppe | Projektentwicklung |

Sobald die Konstitutionsphase beendet ist, stellt sich von selbst die Frage, wie die Geschäfte auf Dauer gestellt und gut verwaltet werden können. Baecker hatte die Phase der Konstitution in der Metapher des Abenteurers einer Unternehmung gefasst, das die Voraussetzungen für die Strukturierung durch Organisation schafft. Die an das Abenteuer anschließende Einschränkung bzw. Festlegung der Form bringt Baecker mit der Metapher des Büros auf den Punkt. „Örtlichkeit, Schriftlichkeit und Hierarchie sind die Einschränkungen, die das abenteuernde Unternehmen in ein bürokratisches Unternehmen transformieren“ (Baecker 1999:80). Den Professionen gelingt es, über einen sehr langen Zeitraum einen Organisationstypus zu etablieren, der das Büro nicht nur klein hält, sondern auch zähmt: die Professionsorganisation.¹²⁵ Tradition und Selbstverständnis professioneller Arbeit sind strukturbil-

¹²⁵ Andere Bezeichnungen sind ‚professionelle Organisation‘ oder ‚Expertenorganisation‘.

dend. Das Arbeitssystem der Professionsorganisation wird durch die besondere Arbeitsaufgabe der Professionellen bestimmt. Sie zeichnen sich dadurch aus,

- dass sie nicht routinisierbar sind
- dass sie unbestimmt, d. h. nicht technologisierbar sind
- dass sie aktiv im Gegensatz zu träge sind

Entsprechend wird die Arbeit in Professionsorganisationen weder durch ein System der Arbeitsteilung noch durch Bürokratisierung und Hierarchisierung, sondern durch Delegation strukturiert (Klatetzki 2005:277).

5.3 Professionsorganisation: Die vor-organisatorische administrative Dimension des Organisierens

| | | |
|--|--|--|
| <p>Semantiken des Organisierens</p> | <p>Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion</p> | <p>Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?</p> |
| <p>1c Vor-organisatorische administrative Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Professionsorganisation</p> | <p>Herrschaft/Autonomie Metaphorik der Fachrichtungen und pädagogischen Sonderwelten sowie der Verwaltung als Apparat der Experten</p> | <p>als Strukturdivergenz von Organisation und Profession: Weiterbildungseinrichtung ist betriebliche Basis der Professionellen, die exklusiv eine gesellschaftliche Aufgabe bearbeiten, die nicht Bestandteil der Organisation ist, sondern durch die Profession koordiniert wird.</p> |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

In der Professionsorganisation liegt der Ort der Handlungsinitiative bei den einzelnen Professionellen, und dies prägt die Organisation insgesamt. „Das Recht auf selbst bestimmtes Handeln, die Autonomie professioneller Problembearbeitung in Organisationen, beruht auf der Legitimation durch Wissenschaft“ (Klatetzki 2005:277). Nur solche Aufgaben, die routinisierbar sind, werden arbeitsteilig organisiert und zentral durch das Management gesteuert. Als Konsequenz wird das Organisatorische von Erwachsenen- und Weiterbildung als administrative und bürokratische Formalstruktur wahrgenommen (Nittel 1999:168).

Das Paradigma der Professionsorganisation deutet die Weiterbildungseinrichtung (das Krankenhaus, die Schule) im Wesentlichen als betriebliche Basis der Profession. Organisation fußt gewissermaßen auf dem Zugeständ-

nis der Profession an die Organisation, die autonomen Individualpraxen der Professionellen zu verwalten. Klatetzki zeichnet im Rückgriff auf Colemans Konzeption der Organisation als Verteilungsstruktur von Rechten (Coleman 1986) einen Organisationstyp, bei dem Professionelle ihre Rechte auf Selbstbestimmung nur eingeschränkt an den korporativen Akteur übertragen. ‚Korporative Akteure‘ sind fiktive juristische Personen, die über eigene Rechte und Ressourcen verfügen und eigene Interessen verfolgen. Historisch haben sich korporative Akteure in England mit der Entwicklung des Stadtrechts im 13. Jahrhundert herausgebildet; sie bedeuteten eine veränderte Form der Sozialstruktur. „Diese neuen Körperschaften bestehen aus Positionen, nicht aus ‚natürlichen‘ Personen. ‚Natürliche‘ Personen treten nur als Positionsinhaber auf“ (Klatetzki 2005:258).

Für die Professionsorganisation wird folgender Gedanke Colemans relevant: „Natürliche“ Personen übertragen durch die Einnahme einer Position dem korporativen Akteur das Recht, in unterschiedlichem Maß über seine Handlungen zu bestimmen (ebd.).¹²⁶ In der hierarchischen Organisation verzichten die „natürlichen“ Personen auf der Basis ihres Arbeitsvertrags für einen umschriebenen Zeitraum auf die Selbstbestimmung ihres Handelns. Koordination und Kontrolle werden in der pyramidenhaften Anordnung sozialer Positionen organisiert. Ranghöhere Positionen sind entsprechend dem Prinzip der Amtsautorität gegenüber rangniedrigeren Positionen weisungsberechtigt. Für die Struktur der Professionsorganisation ist hingegen typisch, dass die „natürlichen“ Personen nur einen Teil ihrer Rechte auf den korporativen Akteur übertragen, „ein Teil verbleibt bei den Individuen und ein weiterer Teil kann auf vermittelnde, „intermediäre“ Instanzen übertragen werden“ (ebd.). So übertragen Professionelle dem korporativen Akteur formal, über ihre Arbeitszeit zu verfügen, das Recht über die Arbeitsinhalte zu bestimmen bleibt beim einzelnen Professionellen (ebd.:259). Intermediären Instanzen (Gremien) können weitere Rechte zugesprochen werden.

Klatetzki argumentiert, dass man die Professionsorganisation unter dem Gesichtspunkt der Legitimation von Handlungsinitiativen deuten kann. Die unterschiedliche Verteilung von Handlungsinitiativen (Hierarchie/Polykratie) ist jeweils durch unterschiedliche, auf Glauben basierte höhere symbolische Ordnungen legitimiert: die Legitimität der Amtsautorität und die Legitimität der Sachautorität bzw. die funktionale Autorität.¹²⁷ Die für die Professionsor-

126 Als Konsequenz heißt das, dass die Profession natürlichen Personen zugerechnet wird und nicht Bestandteil der Organisation ist.

127 Die Differenz zwischen professioneller und organisationsbezogener Handlungslogik ist eine feststehendes Argumentationsmuster, das auch Harney in einer Studie zur Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung anführt: „Professionelle und organisationsbezogene Handlungslogik stehen im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander. Beide bauen auf Herrschaft auf – jedoch auf der Grundlage unterschiedlicher Logiken und Autoritäten. Dadurch wird es möglich, sich auf Herrschaft als Gemeinsamkeit zu beziehen und sie

ganisation typische polykratische Struktur beruht auf dem Glauben an Wissenschaft (Klatetzki 2005:256). Legitimieren heißt in einer symbolisch-interpretativen Perspektive glauben und glauben machen (ebd.:260). Mit der symbolisch-interpretativen Perspektive verändert sich die Sichtweise auf das Professionswissen (vgl. II 2.2.1 und II 3.5).¹²⁸

Das wissenschaftliche Wissen hat danach vor allem eine symbolische, keine technische Funktion. Das schließt nicht aus, dass Professionelle auf der Basis von Wissenschaft auch Probleme lösen [...]. Wesentlich ist aber: Die Rechte und der Status von Professionellen in Organisationen sind nicht abhängig von ihrer technischen Problemlösefähigkeitskapazität. Die Rechte und der Status stammen aus anderen Quellen, nämlich dem Umstand, dass diese Berufsgruppen das Privileg haben, in Verbindung mit einer höheren symbolischen Ordnung zu stehen, zu der die Laien keinen Zugang haben (ebd.:260).

Die Aufmerksamkeitsfokussierung der Modellierung der Bildungseinrichtung als Professionsorganisation liegt auf der Autonomie des einzelnen Professionellen. Die Metaphorik der Professionsorganisation bringt den Individualismus (Einzelkämpfer-Dasein) der Professionellen und die Fragmentierung in Fachrichtungen (Gesundheitsbildung, berufliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache usw.) als pädagogische Sonderwelten zum Ausdruck. Die Form der Professionsorganisation ist das Kollegium – „ein Kollektiv gleichrangiger Individualisten“ (Klatetzki 2005:277). Die Organisation versteht sich als eine Bürokratie für professionelle Belange, und aus der Sicht der Experten ist die Verwaltung „ihr Apparat“.

Der Leistungsvorteil der Bildungsorganisation als eine funktionale, einzelpositionenübergreifende Struktur wird in der Konzeption der Professions-

gleichermaßen als Differenz im Sinne unterschiedlicher Domänen des Herrschaftsaufbaus zu begreifen: Genau das macht den Charakter der funktionalen Äquivalenz aus“ (Harney 1998:176). Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Qualifikation und dem Zentralisierungserfordernis: Je niedriger die Qualifikation, desto höher ist das Zentralisierungserfordernis – je höher die Qualifikation, desto größer ist das Dezentralisierungspotenzial. Erhöhte Qualifikation hat das Potenzial zu direkter Zusammenarbeit und Aufgabenintegration. Diese Argumentation rechnet (noch) nicht damit, dass auch die dezentrale wissensbasierte Arbeit in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf die Integration durch Organisation angewiesen ist.

- 128 „Die symbolisch interpretative Perspektive fasst Wirklichkeit als soziale Hervorbringung (*enactments*) von Handelnden. Realität ist nicht in objektiver Form einfach da, vielmehr wird sie objektiviert, d. h. sie wird sozial derart konstruiert, dass sie als objektiv erscheint (Berger und Luckmann 1972). Die Kategorien zum Verständnis von Organisationen wie ‚Rationalität‘ oder ‚Technologie‘ sind nicht real oder natürlich in einem objektiven Sinne. Sie sind vielmehr das Produkt der Glaubensvorstellungen (*beliefs*) der sozialen Akteure. Die sozialen Akteure erzeugen und erhalten die Kategorien, die sie anschließend benutzen, um die Welt zu verstehen. Der Mensch ist in der symbolisch interpretativen Perspektive, wie Clifford Geertz (1973:3) es formuliert, „an animal trapped in webs of significance he himself has spun“ (Klatetzki 2005:255f).

Theoretisches Konstrukt

organisation nicht erkennbar und auch nicht thematisierbar, denn die Aufmerksamkeitsfokussierung liegt auf der gesellschaftlich institutionalisierten Strukturdivergenz zwischen Organisation und Profession und entsprechend auf der innerorganisatorischen formalen Struktur der Verteilung von Rechten. Diese Aufmerksamkeitsfokussierung führt dazu, dass die Beobachtung des gesellschaftlichen Wandels und der Strukturveränderungen in Bildungsorganisationen im Paradigma der bürokratisch-formalen Organisation gefangen bleibt. So ist für Klatetzki (2005:280) die fortschreitende Dominanz einer verwalteten Welt ein Indiz für das Ende der Professionen. Aus Professionen werden im Mitvollzug der Bürokratisierung normale Berufe.

Generell stellt sich für alle Typen ‚professioneller Organisationen‘ die Frage, inwieweit Stärkungen des Managements mit Deprofessionalisierungen der in ihrem Kern tätigen professionellen Berufsgruppen einhergehen (Tacke 2005:167).

Tabelle II-11: Semantik der Professionsorganisation (Ergänzung/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|---|--|--|
| Delegation der Entscheidungsrechte an den einzelnen Professionellen und Selbstabstimmung in der polykratischen Struktur des Kollegiums; Integration und Kontrolle durch die Profession; Zurückweisung technokratischer Steuerungspraktiken im Feld professioneller Arbeit | Profession steht für den Typus der Rationalität, der reflektierend und selbstorganisierend ist und eine Selbstbindung in Bezug auf Aufgaben und Maßstäbe der Aufgabenerfüllung impliziert. | Supervision, Balintgruppe; Optimierung von Verwaltungsabläufen |

Verfahren, die die Wissensbasis professionellen Handelns organisatorisch stützen, sowie Verfahren zur Beobachtung und Feststellung der Qualität professioneller Arbeit durch die Organisation schmälern aus Sicht von Klatetzki nicht allein die Autonomie des Professionellen, sie schwächen zudem die kulturelle Autorität der Professionen (Klatetzki 2005:279). Nach Tacke ist die Semantik der ‚Lernenden Organisation‘ ein weiterer Beitrag, die gesellschaftlich institutionalisierte Strukturdivergenz zwischen Profession und Organisation im Kontext von Erziehung aufzulösen (Tacke 2005:195). Ausmaß und Folgen der Auflösung dieser Strukturdivergenz sind aus Tackes Sicht noch nicht absehbar.

Erst in der Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens wird der besondere Leistungsvorteil von Organisation erkennbar. Das „Pädagogische“ wird in dieser Auffassung (und allen weiteren Semantiken der Weiterbildungseinrichtung) nicht mehr einem einzelnen Beruf (der Professi-

on Weiterbildung) zugerechnet; es kommt nunmehr darin zum Ausdruck, dass Organisation in ihrer systemischen Funktionalstruktur das „Pädagogische“ auf einer systemischen Ebene herstellt (Schäffter 2005 b:77).

5.4 Die Weiterbildungseinrichtung als Funktionalstruktur: Die soziotechnische Dimension des Organisierens

| | | |
|---|---|--|
| <p>Semantiken des Organisierens</p> | <p>Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion</p> | <p>Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?</p> |
| <p>2 Soziotechnische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur eines offenen soziotechnischen Systems</p> | <p>Leistung instrumentelle Metaphorik von Organisationsgestaltung und Leistungserbringung</p> | <p>als pädagogische Organisation: Alle Aufgaben und Positionen bringen das Pädagogische einer Organisation hervor. Die Formalstruktur des soziotechnischen Systems ist Kontextsteuerung des professionellen Arbeitshandelns.</p> |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

In der Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens kann sich die betriebsförmige Weiterbildungsorganisation erstmals als eine einzelne, die lernförderlichen Tätigkeiten übergreifende Struktur beobachten und den Leistungsvorteil von Organisation nutzen. Diesen Perspektivwechsel verdeutlicht Schäffter durch den Begriff ‚Pädagogische Organisation‘ (2005b:77). In der didaktischen Formalstruktur der Weiterbildungsorganisation sind die zahlreichen heterogenen lernförderlichen Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander bezogen und von situativen und personellen Zufälligkeiten unabhängig institutionalisiert. Alle Teilbereiche der Bildungsorganisation erfüllen auf der Basis unterschiedlicher Kompetenzen jeweils eine spezifische pädagogische Funktion im Rahmen der Gesamtorganisation (von Küchler und Schäffter 1997:60).

Der „Organisationsvorteil“ wird erkennbar, wenn Bildungsorganisation im Paradigma eines soziotechnischen Systems als ein Organismus beschrieben wird, dessen Ganzes sich dem Zusammenspiel seiner Teile verdankt. Nicht die einzelne Berufsposition des Weiterbildners, der Weiterbildnerin, sondern die Bildungsorganisation hat eine pädagogische Funktion, denn sie

Theoretisches Konstrukt

koordiniert und verknüpft die unterschiedlichen Einzeltätigkeiten bzw. Subsysteme. Die Weiterbildungseinrichtung kann jetzt in Bezug auf Struktur und Funktion einzelner Teilbereiche beobachtet werden, die jeweils eine pädagogische Funktion im Rahmen der Gesamtorganisation haben: z. B. das Anmeldesystem, die Strukturen zur Programmentwicklung oder die Veranstaltungsorganisation.

Weiterbildungseinrichtungen können außerdem unter dem Gesichtspunkt funktionaler Differenzierung und Integration der Subsysteme analysiert werden. Dann wird analysiert, in welchem Ausmaß sich Aufgabenbereiche differenzieren (zusätzlich zum Format Qualifizierung wird Beratung angeboten, der Bezug auf ein zusätzliches Berufsbild führt zu einem neuen Programmschwerpunkt usw.) und organisatorisch integriert werden. Die dabei wirksam werdenden organisatorischen Vorstrukturierungen auf den Ebenen der Veranstaltungsorganisation, der Aufgabenbereiche, der Programmorganisation und der Einrichtungsleitung ergeben als ein offenes Netzwerk didaktischer Entscheidungen einen entlastenden Strukturzusammenhang (Schäffter 2004:4).

Die organisatorischen Vorstrukturierungen dienen der übersichtlichen Strukturierung eines heterogenen Aufgabenfeldes, der Routinisierung und Koordination des Arbeitshandelns. Bei zu geringer Strukturierung kann pädagogische Organisation nicht ihrer Entlastungsfunktion gerecht werden (Schäffter 2004:4). Die gefestigte Routinisierung didaktischer Entscheidungsverläufe durch Kurssysteme und Angebotstypen, durch die Ablauforganisation zur Erstellung schriftlicher Programminformationen oder durch Anmeldeverfahren absorbiert die Unbestimmtheit und Kontingenz der lernförderlichen Einzeltätigkeit und koordiniert das Zusammenspiel komplexer Arbeitsteiligkeit (Schäffter 2004:4). Organisatorische Vorstrukturierungen geben damit einen Handlungsrahmen, bleiben aber in Bezug auf den pädagogischen Gestaltungsspielraum orientierungsarm (ebd.:4).

Die Organisationsstrukturen von Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen sind aus Sicht von Hanft (2008:85) typischerweise ausdifferenziert und weisen viele einzelne Organisationseinheiten aus. Hintergrund ist der permanente Wandel, auf den Bildungseinrichtungen reagieren, wobei sich ihre Anpassungsleistungen bei der Programmentwicklung und bei der Angebotsentwicklung auch auf die Einrichtungsstrukturen niederschlagen. Insgesamt betrachtet ergeben Bildungseinrichtungen ein heterogenes Bild, und deshalb ist es aus Sicht von Hanft auch nicht möglich, allgemeine Aussagen über die Organisationsstruktur von Bildungseinrichtungen zu treffen. In dieser Situation schlägt die Autorin vor, die Strukturen von Bildungseinrichtungen anhand gängiger Analyseraster zu modellieren (Hanft 2008:86). Sie entwirft Modelle der Organisationsgestaltung von Bildungseinrichtungen (funktionale und divisionale Organisation, Matrixorganisation, Netzwerkororganisation, Hybridorganisation) und beschreibt Ansätze und Prinzipien der

Koordination, die die modellierten Strukturen zum Leben bringen (Hanft 2008).

Derzeit kann im Kontext von Qualitätsmanagement beobachtet werden, dass die Modellierung des soziotechnischen Systems Weiterbildungseinrichtung den Prozess der Verknüpfung von zusammenhängenden Aktivitäten, Entscheidungen und Informationen in den Vordergrund stellt. Der Organisationsaufbau folgt jetzt nicht mehr dem Modell der Abteilungen und Funktionsbereiche, sondern stellt auf den Prozess bzw. die Verknüpfung zentraler Schlüsselprozesse der Bildungsorganisation um.¹²⁹ Deshalb soll hier die Denkungsart soziotechnischer Modellierungen, nämlich das Prinzip, immer wieder neue Varianten der Organisationsgestaltung zu entwickeln, ausführlicher dargestellt werden. In der Entwicklung der Organisationstheorie war die Beschreibung der Organisation als Formalstruktur eines ‚soziotechnischen Systems‘ insofern eine Weiterentwicklung, als man begann, zusätzlich zum mechanistischen Denken des bürokratischen Organisationsverständnisses den Menschen in der Organisation zu entdecken.

Diesen Begriff [des soziotechnischen Systems, H. S.] haben 1950 Mitglieder des Tavistock-Instituts of Human Relations in England geprägt, um dadurch die miteinander verbundenen Eigenschaften des menschlichen und des technischen Aspekts von Arbeit zu umschreiben. Ihrer Ansicht nach sind diese beiden Aspekte nicht voneinander zu trennen, denn die Eigenschaften des einen Teilbereichs in dieser Konstellation haben *immer* wichtige Konsequenzen für den anderen. Wenn wir uns für ein technisches System entscheiden (ganz gleich, ob es sich um Organisationsstruktur, Führungsstil oder Technologie handelt), hat das immer menschliche Konsequenzen und umgekehrt (Morgan 1997:57; Hervorh. i. O.).

Organisationen werden auf der Basis der allgemeinen Systemtheorie als Systeme beschrieben, die gegenüber ihrer Umwelt offen sind und eine entsprechende Beziehung zu ihrem Umfeld herstellen müssen, um zu überleben. Organisationen können jetzt auch unter einer kontingenztheoretischen Fragestellung beobachtet werden, d. h. im Hinblick auf die Passung der Organisationsstruktur zu den Anforderungen des Umfeldes. Die Beschreibung der Organisation im Paradigma der Bürokratie hatte dem Umfeld wenig Bedeutung beigemessen.

Sie [die Vertreter des Paradigmas, H. S.] betrachteten Organisation als „geschlossenes“ mechanisches System und beschäftigten sich vor allem mit Prinzipien der inneren Gestaltung. Der Ansatz der offenen Systeme hat das alles verändert, indem betont wurde, daß wir bei einer Organisation immer die Umwelt mit berücksichtigen sollten (Morgan 1997:59).

Die Frage der Passung wurde in der empirischen Organisationsforschung am Beispiel von Industriebetrieben erforscht. Unter unterschiedlichen Umfeldbe-

129 Vergleiche dazu die Darstellung aus der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der WeiterbildungURL: http://www.artset-lq.de/lqwcms/fileadmin/user_upload/Service_QB_3/Arbeitshilfe_QB_3_Schlusselprozesse.pdf

Theoretisches Konstrukt

dingungen können manche Organisationen besser überleben als andere. Folglich wird die Beziehung zwischen Organisation und Umfeld Gegenstand von Entscheidungen zur Organisationsgestaltung (Morgan 1997:75). Solche Fragen der Passung zwischen Organisation und Umfeld sind innerhalb des Paradigmas der auf die Belange der Professionellen orientierten Bürokratie noch nicht thematisierbar und bearbeitbar. Unter der kontingenztheoretischen¹³⁰ Fragestellung der Passung der Organisation an die Bedingungen des Umfeldes wird erkennbar, dass die Professionsorganisation¹³¹ nur für relativ stabile Bedingungen angemessen ist, wenn die Aufgabenstellung relativ kompliziert und nicht routinisierbar ist (Morgan 1997:76). Die Bedingungen des Umfeldes haben sich aber im Kontext der Transformationsgesellschaft gewandelt. Weiterbildungsorganisationen müssen auf den Wandel des Umfeldes reagieren. Hier liegt aus meiner Sicht der entscheidende Moment, der die Weiterbildungseinrichtung veranlasst, sich in einer postbürokratischen Semantik von Organisation zu beobachten.¹³²

Die Organisationstheorie entwickelt bis heute unentwegt neue Konzepte zur Gestaltung des soziotechnischen Systems. Die Entdeckung, dass Organisationen nicht nur soziotechnische, sondern auch informationsverarbeitende Systeme sind, war ein besonderer Meilenstein in der Entwicklung der Organisationstheorie (Morgan 1997:107ff). Lernen und Informationsverarbeitung

130 Die systemische Vorstellung, dass Organisationen offene Systeme sind, wird in der Organisationstheorie später im Rückgriff auf die Theorie der Autopoiese von Maturana und Varela revidiert. Organisationen werden dann als geschlossene, sich selbst hervorbringende rekursive Systeme betrachtet. „Die Umwelt der Organisation ist in der Theorie autopoietischer selbstreferenzieller Systeme nicht mehr eine externe faktische Umwelt, sondern die relevante Umwelt, die in der systeminternen Kommunikation mit mehr oder weniger Erfolg eingesetzt wird“ (Luhmann 1992:166).

131 Statt Professionsorganisation wird in der Organisationstheorie auch von der Expertenorganisation oder Expertenbürokratie gesprochen. Der Begriff der Expertenbürokratie stellt aus meiner Sicht einen Versuch der Organisationstheorie dar, die Professionsorganisation im Paradigma von Organisation als soziotechnisches System zu beschreiben und zu bezeichnen. Dadurch wird wiederum die besondere Differenz der Professionsorganisation invisibilisiert. Das Spezifikum ist nämlich, dass die von den Professionellen zu bearbeitende gesellschaftliche Aufgabe (z. B. die Bildung Erwachsener) außerhalb der Organisation steht und dass die Profession nicht durch die Organisation koordiniert wird.

132 Expertenorganisationen allgemein und Bildungsorganisationen speziell sind in den vergangenen Jahren erheblich unter Druck geraten. Kritisch betrachtet wird das Leistungsvermögen betriebsförmiger Bildungsorganisation im Hinblick auf ihre Brückenfunktion zwischen den veränderten gesellschaftlichen Bildungsfunktionen und alltagsweltlichen Aneignungsmustern (Schäffter 2001:65). Aus Sicht von Klatetzki und Tacke wirken sich die Effekte der wissenschaftlichen Tendenzen und des Ökonomisierungsdrucks auf die ehemals wohlfahrtstaatlichen Einrichtungen aus (Klatetzki und Tacke 2005:8).

wurden damit zu Dimensionen des Organisierens.¹³³ Der Nexus von Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung wurde als Konsequenz des Erkenntnisfortschritts zum Kriterium der Gestaltung von *Organisationen* und war ein wichtiger Entwicklungsimpuls für die Veränderung tayloristischer Arbeitssysteme. Dieser Entwicklungsimpuls wurde insofern für die Gestaltung professioneller Arbeit nicht unmittelbar relevant, da die nichtroutinisierten Aufgaben professioneller Arbeit nicht in hierarchischen Arbeitssystemen organisierbar waren. Die Konsequenz der Entdeckung, dass soziale Systeme Informationen verarbeiten, war, bei der Organisationsgestaltung die bürokratischen Ordnungsvorstellungen fester Kopplungen in hierarchischen Arbeitssystemen zu revidieren und durch die Organisationsgestaltung die Selbstorganisation der Arbeitenden und Subsysteme zu fördern (Morgan 1997:138). Die geplante Organisationsgestaltung unterscheidet jetzt zwischen Fremd- und Selbstorganisation. Es werden Autonomiespielräume konditioniert, in denen sich Mitarbeitende, Teams, Standorte selbst strukturieren und koordinieren (Kieser 2001:113).

Der Erkenntnisfortschritt, dass Organisationen lernen, wird im Feld der Weiterbildung im Kontext von Qualitätsentwicklung aufgegriffen. Die ordnungspolitische Anforderung an Qualitätssicherung wird intern als Organisationsentwicklung interpretiert; Weiterbildungseinrichtungen beginnen sich als ‚Lernende Organisationen‘ zu beschreiben (Zech 2006:58).

In den letzten Jahren hat das Bildungsmanagement enorm an Bedeutung gewonnen; diese einrichtungübergreifende Strukturentwicklung ist für die Semantik der Weiterbildung besonders folgenreich. Aufbauend auf einer zuvor oftmals administrativ verstandenen Leitungsposition wird Bildungsmanagement als eigenes Subsystem in der Funktionalstruktur der Weiterbildungseinrichtung und als Managementaufgabe etabliert, für die das wissenschaftliche Fachgebiet Handlungskonzepte und Verfahrensbeschrei-

133 Die Forschungsarbeiten der Kybernetik hatten erkannt, dass die Fähigkeit eines Systems zu selbstregulierendem Verhalten auf dem Informationsprozess des negativen Feedbacks beruht. Die moderne Kybernetik ist interdisziplinär ausgerichtet. So wurden Erkenntnisse aus den Bereichen Technik und Natur auf soziale Systeme übertragen. „Kybernetik bringt uns so einer Kommunikations- und Lerntheorie näher, die vier Hauptprinzipien vertritt. Erstens müssen Systeme die Fähigkeit haben, bedeutende Aspekte ihrer Umwelt zu erfassen, zu überwachen und zu überprüfen. Zweitens müssen sie diese Informationen in Beziehung zu den funktionalen Normen setzen, die das System leiten. Drittens müssen sie bedeutsame Abweichungen von diesen Normen erkennen können. Und viertens müssen sie in der Lage sein, Korrekturmaßnahmen einzuleiten, wenn Diskrepanzen festgestellt werden“ (Morgan 1997:121). Diese einfache Lernfähigkeit ist darauf begrenzt, Handlungsweisen aufrechtzuerhalten, die durch Funktionsnormen oder Standards bestimmt sind (ebd.). Erst das Lernen in Doppelschleifen erlaubt es, zu hinterfragen, ob die Funktionsnorm oder Handlungsanweisung angemessen ist (ebd.:123). Lernen in Einzelschleifen orientiert sich an der Frage „Machen wir es richtig?“ Das Lernen in Doppelschleifen orientiert sich an der Frage „Machen wir das Richtige?“

Theoretisches Konstrukt

bungen sowie deren wissenschaftliche Begründung bereithält. Das System öffentlicher Förderung stellt auf Ressourcenoptimierung, Evaluation und Outcome-Kontrolle von Leistungen um. Neue Verfahren wie Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Mitarbeitergespräche, Strategieentwicklung, Zielvereinbarungen, Projekte oder Personalentwicklung führen jetzt immer weitere Varianten der Kontextsteuerung professioneller Arbeit ein.

Im Rückgriff auf Baecker kann beobachtet werden, dass sich damit auch die Form der Weiterbildungseinrichtung verändert. Mit der Metapher des ‚Körpers‘, der ‚Körperlichkeit‘ und der ‚Verkörperung‘ versucht Baecker einen Unterschied zu erfassen, der einen Unterschied macht: Der Körper ist die ausschließlich intern operierende Externalisierung. Wenn wir die Weiterbildungseinrichtung als Körper interpretieren, dann ist ihre ausschließlich intern operierende Struktur des Selbstaudrucks gemeint, d. h. alle Einzeltätigkeiten, die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse von Erwachsenen erschließen, um sie in organisatorischen Arrangements aufzugreifen und zusammen mit den Lernenden in Lernprozessen umzusetzen, die es zu fördern und zu gestalten gilt (von Küchler und Schäffter 1997:61). Das Bildungsmanagement forciert nun, dass die Weiterbildungseinrichtung reflexiv wird und ihre eigene Körperlichkeit beobachtet. Baecker spricht von der Organisation als Verkörperung des Unternehmens bzw. der Weiterbildungseinrichtung:

Die Organisation ist die Verkörperung des Unternehmens. In der Organisation gewinnt das Unternehmen die Form einer Einschränkung, die korrigierbar festlegt, wie es beobachtet, was es beobachtet. Es gewinnt einen Körper, an dessen Bewegungen ablesbar wird, wie erfolgreich oder erfolglos die Geschichte seiner Bewegungen verlief. Ihm wird sichtbar, dass es sich unsichtbar ist (Baecker 1999:116).

Wie bereits dargestellt, erschließt das Programmplanungs Handeln sukzessive Bildungsbedarfe, die in Abstimmungsprozessen kommuniziert werden und Grundlage der Programm- und Angebotsplanung sind. Im Kontext von Qualitätsmanagement wird die Weiterbildungseinrichtung reflexiv und legt ihr Konzept bzw. ihre Strategien oder, falls gefordert, auch die Verfahren der Bedarfserschließung fest. Analog wird im Schnittstellenmanagement die Koordination des Arbeitshandelns festgelegt, und die Selbstpräsentation der Weiterbildungseinrichtung sowie Adressatensprache und Rekrutierung von Teilnehmenden wird in den Festlegungen der Kundenkommunikationsverfahren reflexiv.

Die Bedeutung der Reflexivität spiegelt sich in der Art der Qualitätsentwicklung und der Qualitätsanforderungen, die durch LQW [lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, H. S.] verlangt werden, wider. [...] Es geht nicht um Standardisierungen oder Formalisierungen, sondern darum, dass jede Organisation begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen ihrer spezifischen Kundenzielgruppe dient. Wenn sich nun eine Weiterbildungsorganisation im Rahmen der Qualitätsentwicklung anschickt, ihre Entwicklungsbedingungen von Bildung zu verbessern – denn nichts anderes ist das Ziel des Qualitätsmanagements –, dann kann

auch dies nur über die Steigerung von Reflexivität geschehen. Formalisierungen von Abläufen und Prozessen steigern nicht unbedingt die Qualität; sie können sie auch behindern. Formalisierungen, wie sie so oft im Zentrum von Qualitätsmanagementsystemen stehen, ergeben nur dann Sinn, wenn die Einrichtung begründen kann, warum dieses oder jenes in dieser oder jener Art formalisiert wurde. Das technokratische Abarbeiten von Schemata oder Check-Listen ist in der Qualitätsentwicklung von Bildungsanbietern kontraproduktiv (Zech 2006:28, Hervorh.i. O.).

Qualitätsmanagementsysteme verstärken den Prozess der Organisationsentwicklung, der im Rückgriff auf Baecker in der Metapher der Verkörperung der Weiterbildungseinrichtung erfasst wird: In der Form der Verkörperung wird die Organisation zu einem Produktionsfaktor (Baecker 1999). Bekanntermaßen versprechen Managementansätze wie Evaluation/Controlling, Qualitätsmanagement oder Produktentwicklung, die Leistungsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtung zu erhöhen. Baeckers These ist, dass der Körper der Weiterbildungseinrichtung für die Organisation der Weiterbildungseinrichtung nicht in Gänze verfügbar wird und man deshalb „auf die Paradoxie der unverfügbaren Verfügbarkeit stößt“ (Baecker 1999:117). Das Verfahren ist ein klassisches Konzept, mit dem Organisation den unverfügbaren Teil der Weiterbildungseinrichtung zum Mitspielen bewegen will (ebd.:117). Es schafft Bedingungen, die dem Zufall Raum geben, und sichert damit die Voraussetzungen dafür, dass es die sich selbst kooptierenden Beiträge rekrutieren kann, die es zur eigenen Vollendung braucht (Baecker 1999:117 im Rückgriff auf Weick 1985). In diesem Sinne veranlasst manageriale Kontextsteuerung Organisationsmitglieder dazu, eigenaktiv subjektivierendes Arbeitshandeln (Kruse 2005) und reflexives Bewusstsein zur Vollendung des Verfahrensprozesses zur Verfügung zu stellen.

Das Paradox der unverfügbaren Verfügbarkeit trägt dazu bei, das Verhältnis von Organisation (als Koordinationsmechanismus kollektiven Handelns) und Professionalität (als subjektgebundenes Arbeitsvermögen) aufzuklären. Das Bildungsmanagement kann über manageriale Verfahren (Zielvereinbarung, Evaluation, Output-Kontrolle, Ressourcenoptimierung) Zugriff auf die Steuerung professionellen Handelns gewinnen und dabei objektivierende Instrumente und Konzepte einsetzen. Sowohl subjektgebundenes Arbeitshandeln als auch spontane interaktive Prozesse im Sinne von Selbstorganisation sind mittels objektivierender Verfahren für die Organisation der Weiterbildungseinrichtung nicht gänzlich verfügbar. Es bleibt eine Differenz zwischen reflexiver Organisationsstruktur (Bedeutung/Semantik) und den erlebend-gelebten Sinnzusammenhängen des Handelns erhalten, die es erlaubt, zwischen dem fallbezogenen Handeln in situierten Sinnzusammenhängen und den Bedeutungsstrukturen der Organisation zu unterscheiden. Das Unterscheidungsvermögen erst macht es der Weiterbildungseinrichtung möglich, einen reflexiven Umgang mit Verfahren und ihren Ergebnissen zu gewinnen und ggf. die Festlegungen, wie sie beobachtet, was sie beobach-

tet, zu korrigieren. Kritische Positionen lösen die Spannung in Richtung einer Vorstellung auf, die annimmt, dass die Subjekte sich selbst mit den Regierungspraktiken des managerialen Diskurses identifizieren und diesen Diskurs in Form von Techniken der Selbstführung übernehmen (Weber und Maurer 2006; Forneck und Franz 2006; Kruse 2005).¹³⁴

Erst wenn die Differenz zwischen der Weiterbildungseinrichtung (Körper) und der Organisation der Weiterbildungseinrichtung (Verkörperung, die die Körperlichkeit beobachtet) organisationstheoretisch reflektiert wird, wird die Engführung der Deutung von Weiterbildungseinrichtung im Paradigma der Funktionalstruktur des soziotechnischen Systems erkennbar. Schäffter kommt sogar zu dem nüchternen Ergebnis, dass die soziotechnische Funktionalstruktur nur wenig Orientierungswissen für die empirische Realsituation einer Weiterbildungseinrichtung bereithält.

134 Vertreter der Erziehungswissenschaft, die sich auf Foucaults Gouvernementalitätsperspektive beziehen, analysieren die Durchsetzung neuer ökonomischer Steuerungsmodelle und managerialer Verfahren im Feld der Weiterbildung machtanalytisch: Diese zielen auf staatliche Deregulierung und überantworten den Feldakteuren die Verantwortung für das Weiterbildungssystem. In ihrer Machtanalyse gehen sie davon aus, dass ein Feld in einem spezifischen Sinn durch Regierungspraktiken geführt wird. Führung wird auf der Ebene der Selbstführung der Subjekte beobachtet (Forneck und Franz 2006:219). „Als Macht begreift Foucault – und im Folgenden werden wir den Machtbegriff so verwenden – Strategien, „mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen“ (Foucault 1985, 25), also auf es einwirken. Dabei bleiben der oder die ‚Andere(n)‘, auf die eingewirkt wird, als Subjekte des Handelns anerkannt und erhalten. Dies impliziert, dass Machtverhältnisse ein ganzes ‚Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen‘ und Interventionen (vgl. Foucault 1987, 254) ermöglichen, also das Handeln der ‚Objekte der Regierung‘ nicht determiniert, sondern wahrscheinlich wird. Es entsteht ein Möglichkeitsfeld von individuellen Handlungen, bei denen bestimmte Handlungen wahrscheinlicher werden als andere. Machtverhältnisse sind an die Technik der Selbstführung gebunden, gehen mit Selbsttechniken enge Verbindungen ein, ja sie setzen die Identifikation der Subjekte, die Anerkennung und Praktizierung der den Regierungszielen entsprechenden alltäglichen Praktiken voraus. Folgt man diesem Blick auf Machtverhältnisse, dann geht es zunächst noch nicht um die Frage der Legitimität von Macht, sondern um deren Analyse“ (Forneck und Franz 2006:220). Wird in einer Bildungseinrichtung ein Qualitätsmanagement eingeführt, beginnen die Feldakteure sich mit den Regierungszielen und Regierungspraktiken der Qualitätssicherung zu identifizieren und die an sie adressierte Verantwortung im Sinne einer Technik der Selbstführung zu übernehmen. Forneck und Franz bezeichnen diese Entwicklung als ‚Responsibilisierung‘ (ebd.:224f).

Tabelle II-12: Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens
(Ergänzung/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|--|--|---|
| Integration und Kontrolle durch die Funktionalstruktur der Organisation; feste Kopplung als Konditionierung von Autonomiespielräumen; reflexive Strukturierung und manageriale Verfahren des Bildungsmanagements legen korrigierbar fest, wie die Organisation der Weiterbildungseinrichtung beobachtet, was die Bildungseinrichtung beobachtet. | Selbstorganisation durch Organisationsgestaltung ist nichts anderes als die Konditionierung von Autonomiespielräumen. Richtiger ist es deshalb, von Selbststrukturierung oder Selbstkoordination zu sprechen. In den formalen Strukturen ist eine komplexere Ordnung von Selbst- und Fremdorganisation festgelegt. Davon unterschieden wird die Selbstorganisation der informellen Organisation. | Re-Organisation, beispielsweise als emanzipatorische Variante, die in einem vom Management initiierten Prozess die Betroffenen zu Beteiligten der Organisationsentwicklung macht Personalentwicklung |

Die sozio-technische Funktionalstruktur einer Einrichtung gibt somit Aufschluss über die didaktische Arbeitsteiligkeit und den systematischen Zusammenhang unterschiedlicher Gestaltungsbereiche erwachsenpädagogischen Handelns. Als kategoriales System kann sie über die empirische Realsituation einer Bildungseinrichtung allerdings nur wenig handlungsleitende Erkenntnisse liefern (Schäffter 2005a:190).

5.5 Weiterbildungseinrichtung als komplexes soziales System: Die systemische Dimension des Organisierens

Aus dieser Engführung führen erst Organisationstheorien heraus, die den Aufmerksamkeitsfokus von der soziotechnischen Funktionalstruktur auf die Beschreibung der realen Organisation verlagern. Die Theorie sozialer Systeme vollzieht diesen Schritt.

In einer Theorie autopoietischer sozialer Systeme [...] werden soziale Einheiten als solche – so wie sie für sich selbst und für Beobachter als reale, tatsächliche Einheiten erscheinen – in den Blick genommen (Marten 2000:271).¹³⁵

Unter Organisationen versteht man jetzt sich selbst produzierende und organisierende soziale Sinnsysteme. Kristallisationspunkt der Sinnproduktion ist die doppelte Kontingenz, die virtuell immer präsent ist, sobald sinnprozessierende psychische oder soziale Systeme gegeben sind. Kontingenz resultiert

135 Die Theorie sozialer Systeme impliziert einen Bruch mit der Tradition der analytischen und kybernetischen Systemtheorie, die sich auf die Darstellung problemorientierter Variablenysteme konzentriert (Marten 2000:271).

Theoretisches Konstrukt

aus dem offenen Potenzial der Sinnbestimmung und wird als Problem der Abstimmung aktuell.

Zu einem Akutwerden doppelter Kontingenz genügt jedoch nicht die bloße Faktizität der Begegnung, zu einem motivierenden Problem der doppelten Kontingenz (und damit: zur Konstitution sozialer Systeme) kommt es nur, wenn diese Systeme in spezifischer Weise erlebt und behandelt werden, nämlich als unendlich offene, in ihrem Grunde dem fremden Zugriff entzogene Möglichkeiten der Sinnbestimmung (Luhmann 1984:151f).

Unter dem Blickwinkel der Kontingenz wird die reale Bildungsorganisation im Horizont möglicher Abwandlungen erkennbar. „Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so wie es ist (war, sein wird) aber auch anders möglich ist“ (Luhmann 1984:152). Die interaktive bzw. intersystemische Abstimmung erfolgt in einem konstituierenden Kommunikationsprozess, der eine eigene Temporalstruktur hat, denn im Laufe der Zeit kann an vorausgegangene Kommunikationen angeschlossen werden, und Sinnbezüge werden redundant. Bildungsorganisation wird in der Theorie sozialer Systeme als eine systemisch konstituierte Verknüpfungsstruktur von Organisationsphänomenen aufgefasst, die Ergebnis zusammenhängender Kommunikationen ist.

Wenn man der tatsächlichen Einheit von Organisation – d. h. der Einheit von Phänomenen, die für uns als reale, operativ immer wieder produzierte Entitäten da sind – wirklich Rechnung tragen will, kann man nicht mehr davon ausgehen, dass Menschen die Elemente sozialer Systeme sind, vielmehr müssen die Operationen als die tatsächlichen Elemente solcher Systeme dargestellt werden (Marten 2000:271).

| | | |
|--|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt? |
| 3 Systemische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als ein komplexes soziales System | Sozialität ontologische Metaphorik komplexer Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation | professionelles Handeln (beraten, lehren, verwalten, organisieren) als Teilfunktion übergeordneter systemischer Kontexte der Handlungskoordination: Gefestigte Erwartungen stellen Verhaltensanforderungen und sind sozialisierend. |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Kommunikationen konstituieren das Soziale der Bildungsorganisation durch ihre wechselseitige und rekursive Bezogenheit unter Voraussetzung vorheriger und erwartbarer weiterer Kommunikationen. Dabei wird der Fortgang von Kommunikation zu Kommunikation durch den Kommunikationszusam-

menhang selbst geregelt (Marten 2000:272). Die Theorie sozialer Systeme unterscheidet konsequent zwischen Kommunikation und Handlung.

Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozeß ist ein Kommunikationsprozeß. Dieser Prozeß muß aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert in Handlungen dekomponiert werden. Soziale Systeme werden demnach nicht aus Handlungen aufgebaut, so als ob diese Handlungen auf Grund der organisch-psychischen Konstitution des Menschen produziert werden und für sich bestehen könnten; sie werden in Handlungen zerlegt und gewinnen durch diese Reduktion Anschlußgrundlagen für weitere Kommunikationsverläufe (Luhmann 1984:193).

Die Unterscheidung zwischen Kommunikation und Handlung unterstellt einen abstrakten, nichtalltäglichen Kommunikationsbegriff. Auch das soziale Handeln als Realisieren bzw. Praktizieren muss dabei als Kommunikation behandelt werden (Marten 2000:279). Soweit Handeln seinen Sinn vermittelt, hat es eine kommunikative Dimension. Es ist deshalb als eine Mitteilung im Kommunikationsprozess des sozialen Systems zu behandeln. Umgekehrt ist der Akt des Kommunizierens eine soziale Handlung, in der der/die Kommunizierende einen Sinn symbolisiert und mitteilt, der in der Interaktion von anderen ausgewertet wird. Alle sinnhaften, als Mitteilung behandelten Handlungen (bzw. Operationen) können der Organisation zugerechnet werden (Marten 2000:291). Der subjektiv intendierte, nichtkommunizierte Handlungssinn ist allerdings nicht Bestandteil der Weiterbildungseinrichtung als organisiertes soziales System. Es bedarf erst eines rahmenden Kommunikationszusammenhangs, der dazu veranlasst, das subjektivierende Handlungspotenzial und implizite Wissen zu explizieren.

Die Bildungsorganisation konstituiert sich und ihre systemeigene Sozialität als Kommunikationsprozess – bzw. als Kommunikation von Sinn. Das, was demzufolge unter dem ‚Organisatorischen‘ verstanden wird, ist eine lose Kopplung von Sinnkontexten, die sich den Personen mit ihren jeweiligen Relevanzstrukturen zumuten. Relevanzstrukturen sind mehr oder weniger implizite Verhaltenserwartungen, die Konsequenzen haben und deshalb auch sozialisierend wirken. Die pädagogischen Handlungskontexte können im Verständnis loser Kopplung in einer Verknüpfungsstruktur als mehr oder weniger fluide Strukturen der Organisation gedeutet werden. Im Unterschied zum Modell der Professionsorganisation und zur Modellierung der betriebsförmigen Weiterbildungsorganisation als „Bedingung der Möglichkeit von Bildung“ (Zech 2006:25) werden sie nicht aus der Organisation ausgeschlossen und als Umwelt der Organisation betrachtet.¹³⁶

136 Diese Beschreibung unterscheidet sich von anderen Konzepten der Weiterbildungsorganisation, die ebenfalls auf die Theorie sozialer Systeme rekurrieren. In ihnen wird Gesellschaft als Umwelt thematisiert, und auch die Lernenden als Abnehmer von Bildung gehören als Kunden zur Umwelt der Organisation (Zech 2006:15). In dieser Organisationsbeschreibung ist die betriebsförmige Weiterbildungsorganisation einziger

Theoretisches Konstrukt

In Kapitel II 3.3 wurde argumentiert, dass Bildungsorganisation pädagogische Felder verknüpft, die für das sie umgebende gesellschaftliche Feld durchlässig sind. Ein soziales Feld ist, wie schon erwähnt, in einem technischen Sinne nicht herstellbar, aber es ist im Sinne der losen Kopplung von Handlungskontexten organisierbar. Es bestimmt sich durch das implizite Spannungsgefüge pädagogischer Zusammenhänge. Deren Vielschichtigkeit wird im Konzept der Weiterbildungseinrichtungen als organisierte soziale Systeme berücksichtigt (Schäffter 2004:2005). Organisation konstituiert sich als Sozialität. Sozialität betrifft körperliche, psychische, rollenspezifische, interaktionelle Verhaltensanforderungen und setzt gesellschaftliche Verhaltensanforderungen in den sozialen Kleinstrukturen des pädagogischen Feldes um (Schäffter 2004:2005a). Pädagogische Organisation verfügt dabei über ein breites Repertoire an

Einwirkungsmöglichkeiten: Sie überformt *körperliche* Selbstdarstellungsmuster, bahnt oder hemmt *affektive* Ausdrucksformen, strukturiert *soziale* Interaktionen und prozessiert die Dynamik von *Gruppen* und Gruppenverbänden (Schäffter 2004:9; Hervorh. i. O.)

In der systemtheoretischen Beschreibung der Bildungsorganisation sind Lehrende, Lernende und Lernende integraler Bestandteil der Lernorganisation (Schäffter 2004, 2005a:193). Die Differenz von Rollen und komplementären Erwartungen wird jetzt als Element des Systems gedeutet. Die Konstruktion des Adressaten ist für die Konstitution des Kommunikationszusammenhangs zentral. In der vergleichenden Studie zur Empirie des Pädagogischen beobachtet Fischer in Bezug auf die These von der Universalisierung des Pädagogischen, dass von einem feld- und expertenübergreifenden Vorhandensein pädagogischer Handlungslogiken auch in nichtpädagogischen Feldern gesprochen werden kann (Fischer 2008:68). Kern des Konstruktionsvorgangs

Referenzpunkt der Organisation. „Organisation ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildung und nicht als Bildung selbst zu verstehen“ (Zech 2006:25). Die Weiterbildungseinrichtung als organisiertes soziales System wird auf die Steuerung des Kontextes für den Bildungsprozess festgelegt: Die Organisation „trägt die Verantwortung für die Kontexte, die gelingende Lehr-Lern-Prozesse wahrscheinlicher machen, aber nicht determinieren können. Dennoch steht die Organisation von Bildung unter einer pädagogischen Prämisse, da sie letztlich aus dem Lehr-/Lerngeschehen, d. h. der Lernkultur, ihre Qualitätsansprüche erhält. Nur ist aus dem Bildungsprozess nicht einfach zurückzurechnen auf die Qualität der Organisation. Zwischen dem pädagogischen Interaktionssystem ‚Unterricht bzw. Kurs oder Seminar‘ und dem organisierten Sozialsystem ‚Weiterbildungseinrichtung‘ besteht eine praktische und logische Kluft; beide Systeme beziehen sich aufeinander, leiten sich aber nicht auseinander ab. Die Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung bestimmt sich vor der Folie gelungener Lehr-Lern-Prozesse nicht selbst pädagogisch, sondern organisational“ (Zech 2006:25). Diese Position verspielt die Horizontweiterung einer Beschreibung der Weiterbildungseinrichtung als pädagogische Organisation und lose gekoppelte Verknüpfungsstruktur von Handlungskontexten, die die pädagogischen Felder als integralen Bestandteil der Organisation betrachtet.

ist die Pädagogisierung, bei der ein Erwachsener im Hinblick auf dessen mögliche zukünftige Veränderung in den Blick genommen wird (ebd.:69). Die Art und Weise der Pädagogisierung ist nach Fischer feldspezifisch. Diese jeweils spezifische Feldmäßigkeit körperlicher, psychischer, rollenspezifischer, interaktioneller Verhaltensanforderungen geraten in den Blick, wenn Organisationen als autopoietische soziale Systeme in den Blick genommen werden. Wenn sich also Funktion und Rolle der Lehrenden wandeln (von Lehrenden zu Begleitern, Begleiterinnen des Lernprozesses), vollzieht sich dieser Wandel vor allem in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, die durch didaktische Formalstrukturen (z. B. das Angebot individueller Beratung, individualisierte Formen der Dokumentation von Lernwegen) organisatorisch vorstrukturiert ist.

Die systemische Deutung der Bildungsorganisation erfasst

veranstaltetes Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde [...], in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist (Schäffter 2005a:191).

Diese Beschreibung der Weiterbildungseinrichtung im ambiguitätsfreundlichen und komplexitätstauglichen Konzept ‚lose gekoppelte Systeme‘, das sowohl von loser Kopplung als auch vom Wechsel von loser zu fester Kopplung weiß, ermöglicht eine realitätsnähere Beschreibung der Weiterbildungsorganisation.

Mit einem liberalen Verständnis von Bildungsorganisation als ‚locker verkoppeltes soziales System‘ [...] handelt man sich allerdings neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als objektive Gegebenheit aufgefasst werden kann, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig (Schäffter 2005a:191).

Die Faktizität einer Formalstruktur, beispielsweise die koordinierte Erstellung des Bildungsprogramms in der Form eines halbjährlichen Printmediums, wird dann von den involvierten Subsystemen (Marketing, Verwaltung, Programmverantwortliche, Lehrende, Teilnehmende, Zuwendungsgeber) durchaus unterschiedlich gedeutet.

Damit [mit lose gekoppelten Systemen, H. S.] sind Systeme gemeint, die in der Lage sind, Störungen aller Art in Teilsystemen aufzufangen und zu bearbeiten, ohne dass Folgeeffekte das gesamte System in Mitleidenschaft ziehen beziehungsweise zu Reaktionen zwingen. Stattdessen ist das System insgesamt oder in einigen seiner Teile freigestellt, zu beobachten, wie andere Teile des Systems mit Störungen zurande kommen. Störungsbearbeitung und Lerneffekte aus Störungen können voneinander getrennt vorgenommen, aber auch wieder zusammengeführt werden (Baecker 1999:217).

Wenn also bei der Erstellung des Bildungsprogramms eine bestimmte Kooperation scheitert oder wenn eine Veranstaltung mangels Interesse ausfällt,

Theoretisches Konstrukt

dann hat dies keine Folgeeffekte für die Struktur, in der das schriftliche Bildungsprogramm der Weiterbildungseinrichtung erstellt wird. Allerdings wird sich ein Subsystem, dessen Veranstaltung ausfällt, möglicherweise fragen, ob das Veranstaltungsprogramm ein zielführendes Medium zur Initiierung oder Ansprache selbstorganisierter Bildungsarbeit ist; das Subsystem mag alternative Vorgehensweisen entwickeln und darüber das Gesamtsystem informieren, das damit seine Optionen erweitert. Betrachtet man Weiterbildungsorganisation als Verknüpfungsstruktur lose gekoppelter Handlungskontexte, ist es nicht erstrebenswert, die Perspektiven einzelner Positionen zu vereinheitlichen. Vielmehr erwächst aus der Vielfalt konkurrierender Sichtweisen ihre besondere organisierte Produktivität (Schäffter 2005a).

Wenn Bildungsorganisation sich als Funktionalstruktur wie auch als lose Kopplung von Handlungskontexten beobachtet und darin den Wechsel von loser zu fester Kopplung mitführt, deutet sie sich als heterarchisch sich ordnendes System (Baecker 1999:131). In heterarchisch sich ordnenden Systemen ist nämlich mit jedem Fall einer Entscheidung mitzuentcheiden, was es zu berücksichtigen gilt und welche Funktionen bzw. Wissensträger ggf. zu befragen sind (ebd.). Damit entfällt die Engführung des Handelns auf Hierarchie. In anderen Worten: Es entfällt der Durchgriff der Festlegungen in der Hierarchie. Es wird nicht in der Spitze der Organisation entschieden, was als Nächstes getan werden muss, sondern diese Entscheidung kann an allen Stellen der Organisation verteilt werden (ebd.). Nicht die Autorität der Hierarchie informiert, sondern wer informiert, hat Autorität (ebd.). Man rechnet wechselseitig mit den anderen als Entscheidungsträgern, versucht deren Entscheidungen zu antizipieren und sie über eigene Optionen zu informieren (Schäffter 2005a).

Im Begriff der Entscheidung wird herausgestellt, dass mit allen Operationen organisierter sozialer Systeme Erwartungen verbunden sind. In den Kommunikationen der Weiterbildungsorganisation kommen Erwartungen zum Einsatz, die aus Sicht von Luhmann sicherstellen, dass das Handeln im sozialen System der Organisation als eine Entscheidung behandelt wird (Luhmann 1992:166). Die Behandlung des Handelns als eine Entscheidung kann als Beobachtung zweiter Ordnung bezeichnet werden. Bei der Beobachtung zweiter Ordnung handelt es sich wiederum um soziale Ereignisse – also um Kommunikationsvorgänge. Baeckers These ist nun, dass die Beobachtung zweiter Ordnung Hierarchiebildung nicht überflüssig macht. Sobald Hierarchie aber der Beobachtung zweiter Ordnung ausgesetzt ist, muss sie sich der Heterarchie aussetzen (Baecker 1999). Mit anderen Worten: Hierarchie liegt nur dann vor, wenn sie als Anweisung durchstrukturiert.¹³⁷

137 Reihlen entwickelt in seinem Beitrag die Vorstellung eines heterarchischen Organisationsmodells, merkt dann aber selbst kritisch an, dass die Vorstellung eines „rein organischen Organisationsmodell [...] unmittelbar die geltende Rechtsvorschriften des

Weiterbildungseinrichtungen haben typischerweise ein sogenanntes *multiple command system*, und dies erzwingt eine Beobachtung zweiter Ordnung.¹³⁸ Zielfindung und Zielkontrolle finden nämlich gleichzeitig auf mehreren Ebenen der Hierarchie statt und werden relativ unabhängig voneinander bestimmt. Entscheidungen einer Bildungsorganisation sind demzufolge nur in einer heterarchischen Ordnungsbildung beschreibbar. Ziele werden auf der Ebene der Ordnungspolitik bestimmt; sie sind auf der Ebene der Steuerung der Gesamtorganisation sowie als Ziele von Programm- und Aufgabenbereichen formuliert. Einzelne organisatorische Arrangements haben ihre Zielsetzungen; diese werden im konkreten Fall wiederum mit den Lernenden abgestimmt. Auf allen Ebenen unterliegen Ziele bei der Realisierung auch einem begrenzten Zielwandel.

Wenn die Festlegungen einer formalen Weisungshierarchie nicht durchgreifen, wird die Orientierung der kommunikativen Abläufe einer Bildungsorganisation an der Beobachtung von Beobachtern notwendig. Man kann das Binnengeschehen der Weiterbildungseinrichtung als eine Dynamik der Beobachtung zweiter Ordnung beschreiben (Baecker 1999:121). Diese Beobachtung zweiter Ordnung meint jene Kommunikation, in der jede einzelne Beobachtung eines anderen (sei sie verbal oder stumm, über Gesten kommuniziert, über auffällige Abwesenheit, schriftlich oder über Bilder) im

Gesellschaftsrechts, Betriebsverfassungsrechts, das Recht der unternehmerischen Mitbestimmung und das Arbeitsrecht“ (Reihlen 1999:292) tangiere. Im Rahmen der rechtsnormenorientierten Organisationstheorie ist nämlich das Modell der Hierarchie unumgänglich. „Die geltenden Rechtsnormen haben insbesondere Implikationen für die Stellen- und Abteilungsbildung und die Delegation von Entscheidungskompetenzen in einer formalen Aufbauorganisation. Insofern setzt der Einfluss rechtlicher Normen auf die organisatorischen Gestaltungsspielräume dem Heterarchiemodell in seiner idealisierten Form definitive Grenzen, so dass ein Minimum an hierarchischer Aufbauorganisation nicht wegzudenken ist“ (Reihlen 1999:293). Man kann demzufolge festhalten, dass die Heterarchie innerhalb des Paradigmas der Organisation als Funktionalstruktur eines soziotechnischen Systems nicht fassbar ist. Erst im Modell der Organisation als soziale Kommunikationssysteme können heterarchisch sich ordnende Systeme beschrieben werden.

- 138 Baecker argumentiert, dass die Erfindung der Matrixorganisation zu dieser Weiterentwicklung der Organisationstheorie veranlasste. „Die Theorie wird umgesattelt von der Eindeutigkeit auf die Zweideutigkeit. Eine große und möglicherweise entscheidende Hilfe war dabei die Idee der Matrixorganisation, der es zum ersten Mal gelang, unter Beibehaltung der Hierarchie dennoch Zweideutigkeit und damit Unentscheidbarkeit und damit Wählbarkeit der kommunikativen Vorgänge innerhalb einer Organisation durch den denkbar einfachen Gedanken anzuerkennen und zu verankern, das ‚one man, one master‘-Prinzip [...] durch ein ‚one man, two bosses‘-Prinzip beziehungsweise ein ‚multiple command system‘ zu ersetzen“ (Baecker 1999:129). Einen Überblick über die Beschreibung der Organisation als heterarchisch sich ordnende Systeme bietet Reihlen (1999). Sich heterarchisch ordnende Systeme können aus systemtheoretischer Sicht nicht durch Organisationsgestaltung hergestellt werden (Baecker 1999:131).

Theoretisches Konstrukt

Kontext einer ganzen Apparatur von Unterscheidungen gelesen wird, mit denen bereits Erfahrungen vorliegen. Im Vorgang des Lesens der Beobachtung eines anderen wird die Dynamik des Binnengeschehens rekursiv, denn man greift auf Unterscheidungen zurück, die in vergangenen Beobachtungen zum Einsatz kamen, und beobachtet im Vorgriff auf Unterscheidungen, die in künftigen Beobachtungen getroffen werden könnten (Baecker 1999:121). Baecker spricht von einem rekursiven „Netzwerk von Beobachtungen-anhand-von-Unterscheidungen“ (ebd.). Dieses Netzwerk wird von einzelnen Positionen immer nur ausschnittsweise gekannt; die Kontingenz der Weiterbildungseinrichtung bewirkt permanent eine neue wechselseitige Aussteuerung von Unterscheidungen. Das Spannungsgefüge der pädagogischen Organisation ist wie gesagt nicht aus einer einzelnen Position heraus steuerbar, auch nicht aus der des Managements.

Die Heterarchie ist so unprognostizierbar wie reich an quer schießenden Effekten, so inkonsistent (nach den Standards der Beobachter, die Transitivität [der einen Spitze, H. S.] erwarten) wie selbstorganisationsfähig (Baecker 1999:130).

*Tabelle II-13: Semantik der systemischen Dimension des Organisierens
(Ergänzung/eigene Darstellung)*

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|---|---|--|
| Hierarchie muss sich der Beobachtung zweiter Ordnung aussetzen; lockere Kopplung; temporär lokalisierbare Entscheidungen bei Heterarchie: Beobachtung der Beobachtung eröffnet einen Spielraum, das gilt auch für die Beobachtung zweiter Ordnung auf die Engführung auf Hierarchie, erst recht gilt es für die Beobachtung zweiter Ordnung auf die Offenhaltung auf Heterarchie. | Selbstorganisation ist unter Bedingungen loser Kopplung, Heterarchie und Beobachtung zweiter Ordnung eine spontane Ordnungsbildung aller Systemteile. Die Heterarchie ist unprognostizierbar, reich an querschießenden Effekten, so inkonsistent wie selbstorganisationsfähig. Durch Organisationsgestaltung lässt sich Heterarchie bis heute nicht herstellen. (im Rückgriff auf Baecker 1999) | Reflexionsmodell systemischer Beratung: Die Aufklärung über den Umgang mit den Unterscheidungen selbst ist Botschaft der Beratung. Die Beratung bezieht gegenüber der Bildungsorganisation die Position eines Dritten. Es geht darum, die Unterscheidungen, die das soziale System konstituieren, wieder in die Autokommunikationen einzuführen. Für einen wichtigen Moment des Beratungsprozesses, nämlich den der Beobachtung der Unterscheidung selbst, wird unentscheidbar, ob und wie man sie einsetzen soll. Damit wird es möglich, etwas zu verlernen, und auch darauf nimmt Beratung Einfluss, indem sie einen semantischen Sinnzusammenhang nahelegt, auf den man zugreift, wenn man etwas verlernt. (im Rückgriff auf Baecker 1999:229) |

Die Aufmerksamkeitsfokussierung der Modellierung der Bildungseinrichtung als organisiertes soziales System liegt auf der losen Kopplung von Handlungskontexten. Diese Seinsweise der Organisation wird als ontologische Metaphorik einer komplexen Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation zum Ausdruck gebracht. Andererseits wird wahrnehmbar, dass die wechselseitigen Bildung bzw. Abstimmung von Erwartungen (die Sozialität der Organisation) den Charakter von Verhaltensanforderungen hat und für die Subjekte sozialisierend ist. Auf dieser Stufe der Organisationsbeschreibung wird Professionalität als berufliche Sozialisation/Enkulturation fassbar.

Die Theorie organisierter sozialer Systeme und ihre Einsichten in heterarchisch sich ordnende Systeme bieten den Vorteil, die interdependente Vielschichtigkeit der Weiterbildungseinrichtung mit hoher Tiefenschärfe (Schäffter 2005a:193) zu erfassen. Als Konsequenz dieser Organisationsbeschreibung wird erkennbar, dass die formale Funktionalstruktur/Hierarchie die ihr zugeordnete Integrations- und Steuerungsfunktion der Weiterbildungseinrichtung nur sehr unzureichend erfüllen kann. Es stellt sich die Frage, wie sich so ein feingewebtes Netz steuert und was es letztendlich zusammenhält (Schäffter 2005a:193). Diese Fragestellung verlangt wiederum eine konzeptuelle Erweiterung des Organisationsverständnisses (ebd.)

5.6 Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur: Die kulturelle Dimension des Organisierens

Die Übernahme von Verantwortung in heterarchisch sich ordnenden Systemen unterscheidet sich von der Verantwortungsübernahme in hierarchischen Arbeitssystemen. Mit der Abschaffung hierarchischer Weisungsstrukturen erstreckt sich die Verantwortung der Organisationsmitglieder über die temporäre Aufgabendefinition hinaus auf die gesamte Organisation (Reihlen 1999:292).¹³⁹

Heterarchisch sich ordnende Systeme operieren in der Spannung zwischen Autonomie und Integration. Autonomie resultiert aus den geringen organisatorischen Vorgaben, die einen entsprechenden Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum zugestehen und damit auch „selbstinteressengeleitetes Handeln“ zulassen (Reihlen 1999:285). Integration ist Voraussetzung dafür, dass sich Organisation als eine kollektive Handlungsstruktur reproduziert.

Kollektives Handeln setzt [...] eine positive Koordination voraus, die eine aktive Abstimmung eines komplexen Entscheidungsprozesses anstrebt. Eine solche positive Koordination bedarf der Mobilisierung der Entscheidungsträger, ihre individuellen Beiträge für die arbeitsteilige Lösung eines komplexen Problems zu leisten (ebd.).

139 „Dienst nach Vorschrift“ ist so betrachtet als Sabotage an der Organisation zu bewerten.

Theoretisches Konstrukt

| | | |
|--|---|---|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt? |
| 4 Kulturelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur | Integration Metaphorik von kultureller Differenz als Grenzerfahrung | als Organisationskultur: (1) Die funktionalen Kerne der Professionalitäten/Communities of Practice sind Ressourcen der Organisation, da ihre diversen Sprachspiele Normen, Werte und Wirklichkeitsauffassungen in der Organisation zur Geltung bringen (Erzeugen). (2) Die Corporate Identity als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung der Bildungsorganisation (Erzeugnis) orientiert und strukturiert das (inter)professionelle Handeln. |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Wie löst Weiterbildungsorganisation diese paradoxe Situation, nämlich bei geringen formalen Vorgaben die Verantwortung des Einzelnen auf die gesamte Organisation auszuweiten, wie dies in pädagogischen Feldern typisch ist? Sie löst es, indem sie permanent eine spezifische selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung von ihrer komplexen, arbeitsteilig strukturierten Aufgabe re-produziert und damit die Integration der arbeitsteilig erbrachten Einzeltätigkeiten bewirkt. Diese Dimension des Organisierens wird im Konzept der Organisationskultur erfasst.

Wenn wir über Kultur sprechen, meinen wir in Wirklichkeit den Prozeß der Realitätskonstruktion, die es Menschen ermöglicht, bestimmte Ereignisse, Handlungen, Gegenstände, Äußerungen oder Situationen differenziert zu erkennen und zu verstehen (Morgan 1997:181).

Solche Wirklichkeitsauffassungen müssen aber nicht diskursiv ausgehandelt werden, sie haben in ihrer Gesamtheit den Charakter eines selbstverständlichen Rahmens. Wichtiges kann von Unwichtigem, Falsches vom Richtigen, Dazugehöriges von Fremdem fraglos unterschieden werden (Schäffter 2005a:195). „Nur derjenige ‚gehört dazu‘, der die herrschende implizite Theorie über ‚das Eigene und das Fremde‘ pragmatisch als selbstverständlich unterstellen kann“ (Schäffter 2005a).

Konzepte der Organisationskultur gehen davon aus, dass es die als selbstverständlich empfundenen Sinnzusammenhänge, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen sind, die als „corporate identity“ die Basis bilden, auf der schließlich das produktive Zusammenspiel

unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher Problembeschreibungen erklärlich wird (Schäffter 2005a:194).

Integraler Bestandteil des als „natürlich erlebten Rahmens“ ist in einer kulturtheoretischen Perspektive auch die formale Funktionalstruktur der Weiterbildungseinrichtung, die durch Kommunikation und Handeln konstituiert wird (Kieser 1998:11). „Kultur erzeugt die soziale Bindungskraft einer Organisation, die mittels Kultur identitätsstiftend, orientierend und handlungsleitend wirkt“ (ebd.:195). Der Begriff der Corporate Identity argumentiert, dass jede Weiterbildungseinrichtung eine einzigartige personenähnliche Identität gewinnt, die sie signifikant von anderen Bildungseinrichtungen, auch denen des gleichen Institutionaltyps, unterscheidet (z. B. die Volkshochschule einer Kommune von der Volkshochschule einer anderen Kommune). An den basalen Orientierungsmustern der Corporate Identity können die Mitglieder ihre Umwelt spezifisch wahrnehmen und interpretieren und ihre Erfahrungen ordnen, an denen sie ihr Verhalten und Handeln ausrichten (Schäffter 2005a:195). Ihr Handeln wird durch die Corporate Identity orientiert und strukturiert. Das Zusammenspiel der einzelnen Positionen und teilautonomen Bereiche verdankt sich dem Selbstregelungsmechanismus einer Organisationskultur, die Schäffter als funktional adäquat beschreibt, weil sie pädagogischen Relevanzen folgt (Schäffter 2005a). Die Corporate Identity ist der als natürlich erlebte selbstverständliche Rahmen, in dem das Relationsbewusstsein gegründet und das Kontextwissen verankert ist.

Die Corporate Identity darf aber nicht als eine kohärente, gemeinsam geteilte organisationale Weltsicht – oder ein gemeinsames mentales Modell der Bildungsorganisation – aufgefasst werden, das alle Organisationsmitglieder gleichermaßen verinnerlicht haben. Eine solche Auffassung von Unternehmenskultur im Sinne von gemeinsam geteilten Bedeutungen ist unterkomplex und reduziert die Diversität von Organisation (Priddat 2004:152). Im Binnengefüge umfasst eine Weiterbildungsorganisation nämlich eine mehr oder weniger spannungsreiche Ko-Präsenz diverser Communities of Practice. Vorstand, Geschäftsführung, einzelne Programmschwerpunkte, Fachrichtungen oder Kundengruppen, Technik, Küche und Hotelbetrieb sind Sprachspielgemeinschaften, deren Wirklichkeitsauffassungen jeweils ihre Eigenlogik haben und eine bestimmte kultivierte Form von Kompetenz darstellen. Priddats These ist, dass die diversen Sprachspiele konstitutive Ressourcen für die Bestandserhaltung der Organisation sind (Priddat 2004:163). In Wittgensteins Sprachspielbegriff ist angenommen, dass Sprachspiele geregelt sind, aber nicht regeldeterminiert: Es gibt keine Regeln im Sinne von Normen, die das Handeln orientieren (Priddat 2004:162). Ein Sprachspiel ist vielmehr ein variables Netzwerk, das Möglichkeiten birgt, situiert Sinn oder Bedeutung zu generieren, deren Geltung und Entscheidung kommuniziert werden muss (Priddat 2004:162).

Theoretisches Konstrukt

Vor diesem Hintergrund kann jetzt der Nexus von Professionalität als Sozialform des Arbeitsvermögens und der Organisation präzisiert werden. Das Sprachspiel der Community of Practice ist Ressource der Weiterbildungsorganisation. Kommunikationen aktivieren diese Ressource zur Generierung eines Organisationssprachspiels, in dem die selbstverständlichen funktionalen Wirklichkeitsauffassungen, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen der Bildung Erwachsener/des Lebenslangen Lernens, d. h. einer pädagogischen Strukturierung von Handlungskontexten zur Geltung gebracht werden. Keiner (2003:100ff) beschreibt unter der Fragestellung der Pädagogisierung, worin der Beitrag pädagogischer Communities liegen kann.

‚Pädagogisierung‘ hat etwas mit Macht als Kontrolle von Ungewissheit zu tun. Anders als in bürokratischen Organisationen, in denen diese Kontrolle von innerbetrieblichen Hierarchien oder formalisierten Regelmäßigkeiten abhängt, kann sich pädagogisches Handeln und seine Reflexion solchen Rahmungen immer wieder entziehen, indem es die Ungewissheit singularisiert. Es verlegt sie in den Fall, in das Subjekt, in die Unbestimmtheit der Zukünfte oder beansprucht die Hyperkomplexität der pädagogischen Situation. Man könnte überspitzt sagen: Pädagogik versucht – je nach Wertrichtung – die Organisation oder den Adressaten als offenen Möglichkeitsraum zu konstruieren, um im Medium zeit-, sach- und sozialangemessener Rekombination pädagogischer Elemente ihre eigenen Handlungs- und Deutungsschemata implementieren zu können. Wenn die Spezifik pädagogischen Handelns seine Unspezifik ist, dann dient ‚Pädagogisieren‘ dazu, diese Unspezifik als Ungewissheit immer neu zu erzeugen bzw. zu erhalten. Dies ist die Bedingung der Möglichkeit, sie pädagogisch, subjekt- und/oder situationsabhängig (also je singular) reflektiert spezifizieren zu können (Keiner 2003:102).

Professionen bzw. Communities of Practice gelten als Hüter von Wissensbeständen und Werten (Ortmann 2005; Wenzel 2005; Priddat 2004). Im Rückgriff auf Parsons’ professionssoziologisches Programm wird das professionelle Handeln als ein treuhänderisches Handeln zur Implementation von Werten beschrieben, die ohne ein umfassendes, moralisch-verpflichtendes religiöses Wertesystem auskommt (Wenzel 2005:63). Professionen sind Handlungssysteme, die im Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft entstehen und eigene Werte bilden. Professionelles Handeln macht sich diese Rationalität der Handlungssysteme zu eigen (ebd.:64). Wenzels Ausführungen zeigen ein modernes Verständnis dessen, wie die Implementation der Werte vonstatten geht.

Die moralische Bindung an Normen und Werten ist nicht mehr unmittelbar handlungsregulierend, kann einen Handlungserfolg nicht „normativistisch“ garantieren; Normen und Werte können dennoch Kontingenz absorbieren, indem sie in der Konstitution einer gemeinsamen Realität, in der Fingierung und erfolgreichen Realisierung eines gemeinsamen Kooperationsprojekts Orientierung und Unterstützung geben. Normen und Werte werden von den Akteuren hier eher als „Ethnomethoden“ verwendet, mit denen sie sich wechselseitig ihr Handeln zurechenbar, verstehbar machen, was eine wesentliche Voraussetzung für einen späteren Handlungserfolg sein mag. Als Struktur machen sie zwar Vorgaben, las-

sen aber Freiräume des Handelns, auch den Freiraum, in rekursiven Prozessen der Strukturierung diese Struktur zu variieren und zu transformieren (Wenzel 2005:66).¹⁴⁰

Ortmann stellt heraus, dass es die Rolle der Communities of Practice (oder Professionen) sei, Standards und Normen in Organisationen zu Geltung zu bringen. In diesem Zusammenhang spricht er von „non-governmental forms of governance“ (Ortmann 2005:294).¹⁴¹

Im Unterschied zum Modell der Professionsorganisation weist die kulturtheoretische Beschreibung der Organisation allerdings darauf hin, dass Organisation nicht durch eine Professionalität monolingual verfasst ist; vielmehr muss Organisation realitätsnäher als *interlinguistic community* gedeutet werden. Koordinieren heißt demzufolge, ein Organisationssprachspiel zu generieren, das die Bedeutungen und Kompetenzen verschiedener Sprachspielgemeinschaften einer *interlinguistic community* anspricht (Priddat 2004:163). Das Sprachspiel des Controllings wird beispielsweise erst durch die Differenzierung zwischen ökonomischen und pädagogischen Relevanzen aussagekräftig. Die Funktion der Organisation ist dementsprechend, die Ressourcen der Sprachspielgemeinschaften für produktive Kooperation zu generieren (ebd.:161). Aus Sicht von Priddat ist es nämlich ein Vorteil für die Organisation, wenn die Diversität der Sprachfelder erhalten bleibt und nicht durch eine ubiquitäre Semantik des Managements ersetzt wird. Es braucht also ein Metasprachspiel, das die Polylinguistik der Organisation nicht nur anerkennt, sondern Diversität voraussetzt und nutzt (ebd.:167).

Auf dieser Stufe des Organisationsverständnisses wird erkennbar, dass Professionalität einerseits ein durch Organisation strukturiertes Repertoire ist. Die selbstverständlichen Wirklichkeitsauffassungen, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen – die Corporate Identity der Weiterbildungseinrichtung – strukturieren professionelles Handeln. Andererseits ist die Einzelorganisation nicht einziger Referenzpunkt der Organisationskultur; Organisationskultur schöpft vielmehr aus umfassenderen Sinnzusammenhängen. Organisationskultur ist in diesem Sinne funktional geprägt, und Professionalitäten haben eine kulturgebende Funktion in Organisationen. Jede Professionalität hat einen funktionalen Kern, ist Bestandteil der Community of Prac-

140 Vgl. II 2.3 und die darin dargestellten Modelle der Handlungserklärung, die den Unterschied zwischen der normorientierten und der kulturtheoretischen Handlungserklärung vertiefend erläutern.

141 Aus seiner Sicht gehört es zu den „Zwieschlächtigkeiten moderner Organisationen, dass sie die Neigung zeigen, [...] ihre eigenen moralischen Voraussetzungen ihren übrigen funktionalen Erfordernissen zu opfern“ (Ortmann 2005:296). Die Frage ist deshalb, ob Organisationen die Moralität ersetzen können, die bisher von Professionen und ihren eigenen Standards garantiert wurden. Organisationen haben aus Ortmanns Sicht auch die Kraft, professionelle Moral zu zersetzen. Es könnte aber auch sein, dass Organisationen darauf angewiesen bleiben, sich weiterhin durch professionelle Standards zu ergänzen (ebd.:297).

Theoretisches Konstrukt

tice einer Domäne und damit eine Fähigkeit, das Sprachspiel eines bestimmten Praxisfeldes in der Organisation zur Geltung bringen (Ortmann 2005:294). Bildungsorganisationen können ihre funktional geprägte Organisationskultur auch als Lernkultur rekursiv auf die Koordinationsfunktion der Weiterbildungseinrichtung beziehen. Die Funktion des integrierenden Organisations Sprachspiels ist es dann, die eigenen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen unter der Maßgabe ihrer Lernförderlichkeit zu beobachten und organisationale Entwicklungserfordernisse zu kommunizieren.

Tabelle II-14: Semantiken der kulturellen Dimension des Organisierens (Ergänzungen/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|---|--|---|
| <p>Organisationskultur als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung der Bildungsorganisation ist ein Führungssubstitut. Die Orientierung an einer Wirklichkeitsauffassung organisiert die Selbstorganisation.</p> <p>Führung ist Kontextsteuerung und zielt darauf, dass geteilte Wirklichkeitsauffassungen (Landkarten) entstehen, die das Handeln der Organisationsmitglieder orientieren. Treffen an Schnittstellen kulturelle Diversitäten aufeinander, koordiniert Führung die Sprachspiele differenter Communities of Practice. Im Management der Bedeutungen versucht Führung sogar gezielt Sprache, Normen, Werte und grundlegende Überzeugungen zur Organisation koordinierter Aktivität zu beeinflussen.</p> | <p>Autoritäre Führung nutzt ihre Handlungsmittel und setzt ihre Auffassung von der Wirklichkeit in Kraft, d. h. sie „verordnet Realität“. Davon setzt sich kontrastierend eine Semantik der Selbstorganisation ab, in der angenommen wird, dass kommunikativ eine geteilte Wirklichkeitsauffassung geschaffen werden kann. Dazu ist es erforderlich, die in den Tätigkeitsprozessen gemachten Erfahrungen auszutauschen („Talk the walk“ bei Weick 1995) und auf der Basis der Teilhabe an der/den subjektiven Wirklichkeit(en) und ihrer intersubjektiven Verständigung einen lebendigen Sinnzusammenhang zu stiften, aufrechtzuerhalten oder zu verändern.</p> | <p>Beratung wird in ihrer Funktion wahrgenommen, einen Kontext für eine ‚Sonderkommunikation‘ zu schaffen. Sie markiert diesen Kontext als ‚organisationales Lernen‘ oder als ‚Begleitung eines Veränderungsprozesses‘. Dadurch wird es für die Organisationsmitglieder möglich, aus der auf Entscheidung ausgerichteten Kommunikation der Arbeitsprozesse herauszutreten. In den körperlich-mimetischen Prozessen der Beratungsdesigns entsteht eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit. Teilhabe an der Wirklichkeit der anderen wird möglich, weil auch der subjektive Sinn mitgeteilt wird und so ein wechselseitiges Nachvollziehen der Perspektiven möglich wird. So entsteht ein vieltimmiges, komplexeres Bild von der für keinen Beteiligten verfügbaren Wirklichkeit der Organisation.</p> |

In der Selbstbeschreibung der Weiterbildungseinrichtung als soziotechnische Funktionalstruktur, als organisiertes soziales System oder im Konzept der Organisationskultur wird implizit gewusst, dass die Bildungseinrichtung nach innen Gesellschaft ist. Sie weiß implizit, dass sie in den Mechanismus der Institutionalisierung eingebunden und von ihm durchdrungen ist. Das Ver-

hältnis zur sie umfassenden Gesellschaft wird noch unzureichend als Umwelt der Weiterbildungseinrichtung thematisiert, die bestimmte Möglichkeiten bereithält und Probleme aufgibt. Erst ein institutionstheoretisches Verständnis von Organisation, das die Theorie der Weiterbildungsorganisation mit dem Paradigma der gesellschaftlichen Differenzierung in Funktionssysteme verknüpft, führt aus dieser Engführung heraus (Schäffter 2005a:196).

5.7 Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Funktion: Die institutionelle Dimension des Organisierens

Auf dieser Stufe der Selbstbeschreibung pädagogischer Organisation komme ich zum Ausgangspunkt der Argumentation zurück. Organisationsgebundene pädagogische Professionalität konnte im Rückgriff auf Schäffters Theorie der Institutionalform als ein relationales trianguläres Konstrukt gefasst werden (I 1.3). Organisation wird als reflexive Strukturierung systemischer Beziehungen eines organisationalen Feldes gefasst, wobei pädagogische Organisationen durch den jeweils historisch und kontextuell situierten und gefestigten Sinnhorizont einer Institutionalform Lebenslangen Lernens strukturiert werden (II 3.2). Professionalität ist insofern organisationsgebunden, als wissende und kompetent handelnde Akteure und Akteurinnen auf die Wissens- und Bedeutungsbestände und auf die Handlungsmittel (Ressourcen) der Bildungsorganisation zugreifen (ausführlich dargestellt wird diese Perspektive in II 7)¹⁴² Professionalität meint demzufolge, dass kompetente Akteure und Akteurinnen Deutungskompetenz haben und reflexiv über die Institutionalform verfügen, in das ihr Handeln eingebettet ist so wie kompetente Mediennutzer über das Genre einer medialen Produktion verfügen, die sie sehen oder hören.

Die Mitglieder einer Bildungsorganisation sind bildlich gefasst im ‚selben Film‘ und verfügen über das dazugehörige Plotmuster: eine Anordnung relationaler Beziehungen in einem Handlungsnetz und die dazugehörigen Leerstellen für die jeweils einzelnen Produktionen organisierten Lernens. In der jeweiligen Akteursposition erfassen sie den Gesamtzusammenhang ihrer Aufgaben (Kontextwissen und Relationsbewusstsein).

Betriebsförmige Bildungsorganisation hat eine Scharnierfunktion zwischen zwei Institutionalisierungsbewegungen Lebenslangen Lernens: der Strukturierung vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung und der Strukturierung vom Pol lebensweltlicher Vorstrukturierungen. Beide Strukturierungsbewegungen gesellschaftlicher Institutionalisierung können unter-

142 Da die institutionstheoretische Deutung der Weiterbildungseinrichtung in den Abschnitten II 1, II 2 und II 3.4 ausführlich dargestellt wurde, kann an dieser Stelle auf eine erneute Darstellung verzichtet werden.

Theoretisches Konstrukt

schiedlich und ungleichzeitig verlaufen. Dadurch können die Institutionalformen legitimatorisch aber auch in ihrem jeweiligen organisatorischen Leistungsvermögen erheblich unter Druck geraten (Schäffter 2001:64).¹⁴³

| | | |
|---|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?* |
| 5 Institutionelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Funktion im Bildungssystem | Funktion Metaphorik institutioneller Einbettung der Organisation in die Gesellschaft | als Mitvollzug einer reflexiven Institutionalisierung der Bildungsorganisation: In einem Selbstklärungsprozess werden Funktion, Leistung und Konstitution organisierten Lernens geklärt und darin eingebettet ein orientierender Handlungskontext für die Weiterentwicklung des professionellen Arbeitsvermögens erzeugt. |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Der Wandel gesellschaftlicher Hintergrundstrukturen des Lebenslangen Lernens ist für die strategische Steuerung der Bildungsorganisation relevant. „Signalwörter“ bezeichnen gesellschaftliche Transformationen, die die Funktion von Erwachsenen- und Weiterbildung wandeln: ‚Kompetenzwende‘, ‚Wissensgesellschaft‘, ‚Individualisierung und Subjektivierung der Weiterbildung‘, ‚Entgrenzung der Weiterbildung‘ und ‚Pluralisierung der Lernkulturen‘. Kil und Schlutz (2006:166f) haben in ihrer empirischen Feldforschung drei Muster der Reaktion von Weiterbildungseinrichtungen auf den Systemwandel der Weiterbildung beobachtet:

1. Weiterbildungseinrichtungen reagieren auf Einsparung und Kostendruck resignativ und reduzieren Umfang und Breite des Bildungsangebots.
2. Weiterbildungseinrichtungen versuchen das Erreichte durch Optimierung zu sichern (Bestandserhaltung).
3. Weiterbildungseinrichtungen entwickeln innovative Lerndienstleistungen, bauen Kooperationen und Vernetzung aus. Sie sehen sich selbst als ein Akteur, der den Wandel der Weiterbildung

143 Die arbeitsmarktpolitische berufliche Weiterbildung ist beispielsweise im Zuge der Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung delegitimiert worden, indem Wirksamkeitsgrenzen der Qualifizierung Arbeitsloser besonders hoch gewichtet wurden. Arbeitslose haben der Wiederholung weiterer Qualifizierungsschleifen den Rücken gekehrt, und die Politik hat Finanzierungsinstrumente unter Kostengesichtspunkten neu geordnet.

mitgestaltet. Hierzu ist es zunächst erforderlich, wahrnehmungsfähig für neuartige Möglichkeitsräume zu werden, sich in nun möglichen „anderen“ Sinnhorizonten Lebenslangen Lernens zu deuten und diese auch operativ umzusetzen.

Organisatorische Innovation bezieht sich in dieser Situation nicht auf Optimierung bei der Umsetzung, sondern auf eine „*Neubestimmung des jeweiligen gesellschaftlichen Auftrags*“ im Verhältnis zu sich ebenfalls verändernden lebensweltlichen Kontexten und Milieustrukturen (Schäffter 2001:64; Hervorh. i. O.).

Eine reflexive Neubestimmung bezieht folgende Teilperspektiven des organisationalen Feldes (vgl. II 3.2) ein:

- die in der Konstitution der Bildungseinrichtung angelegte Bezugnahme auf das Funktionssystem, d.h. *idée directrice*,
- ihre Konstitution durch fundierende soziale Praktiken und die jeweils spezifische mikrosoziale lebensweltliche Institutionalisierung organisierter Lernkontexte und
- das für Abnehmerumwelten erkennbar Leistungsprofil.

Angenommen wird, dass es sich dabei um ein flexible Figuration von Teilperspektiven handelt, die sich ko-evolutionär mit dem Funktionssystem ‚Lebenslanges Lernen‘ (sowie Kopplung mit anderer Funktionssysteme Wirtschaft, Gesundheit, Kunst) entwickelt. Auf dieser Stufe der Problemwahrnehmung und -lösung beschreibt sich die Bildungseinrichtung als ein soziales Feld beweglicher Kräfte: an einer Stelle wird die Kontinuität einer bewährten Lerndienstleistung brüchig, an einer anderen Stelle gelingt die Re-Kombination vorhandener Ressourcen in einer neuen Förderung, an einer weiteren Stelle überschreitet man den Horizont bekannter Möglichkeiten und erschließt einen anderen neuen Sinnhorizont des Lernens.

Aus jeder Position heraus können das organisationale Feld und das relationale Beziehungsgefüge in den Blick geraten und in den Kommunikationen der Bildungsorganisation thematisiert werden. Die organisierte Komplexität einer Bildungsorganisation muss kommunikativ erschlossen werden, denn für kein Organisationsmitglied (auch nicht das Management) ist sie aus einer singulären Position heraus durchschaubar oder gezielt beeinflussbar. Die relationale Anordnung der einzelnen Teilperspektiven in komplexeren Beschreibungsmodellen (z. B. das der Institutionform in II 3.2) trägt dazu bei, den komplexen Sachverhalt reflexiv zu vergegenwärtigen und dabei einen Außenstandpunkt einzunehmen. Auf eine solche Außenperspektive und auf den Wechsel zwischen Binnenperspektive und Außenperspektive zielt der strategische Dialog. Ich verstehe darunter nicht nur eine Sozialform des Gesprächs (Nagel und Wimmer 2006), sondern alle Kommunikationen, in denen die Bildungseinrichtung sich selbstbeobachtet in Bezug auf ihre strategische

Theoretisches Konstrukt

Ausrichtung oder Entwicklung „kommunikativ“ steuert. Im strategischen Dialog werden folgende Teilperspektiven bearbeitet:

1. *die pädagogische Funktionsbestimmung der Bildungseinrichtung*: Diese wandelt sich im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungen. Strategische Überlegungen können Innovationsprozesse anstoßen und erfordern kommunikative Steuerung.
2. *die organisatorische Struktur*: Sie muss für die Realisierung neuartiger Bildungsformate ggf. flexibilisiert werden.
3. *die spezifischen pädagogischen Praktiken*: Darin institutionalisieren sich Bildungsformate lebensweltlich; sie erfordern von Pädagogen und Pädagoginnen ein besonderes Können. Wenn sie sich wandeln – beispielsweise durch die Einführung von E-Learning, selbstorganisiertem Lernen (SOL) oder Lernberatung –, bedarf es eines einrichtungsbezogenen Prozesses der Professionalitätsentwicklung.
4. *die Institutionalisierung eines spezifischen Leistungsprofils der Bildungseinrichtung*: Das Leistungsprofil ist für abnehmende Systeme der gesellschaftlichen Umwelt erkennbar und setzt Erwartungen/Bedürfnisse um. Die marktorientierte Perspektive kann die Entwicklung neuartiger Produkte anregen und dadurch Innovationsprozesse auslösen.

Auf dieser Stufe der Organisationsbeschreibung von Bildungsorganisation wird der Unterschied zwischen *managerialen Verfahren der Organisationsentwicklung* und *reflexivem Bildungsmanagement* fassbar. In reflexiver Bezugnahme auf den jeweiligen übergeordneten Bedeutungshorizont eines gesellschaftlichen Funktionssystems lässt sich Organisation über ihre betriebsförmige Strukturbildung hinaus als praktisch folgenreiche Realisierung einer gesellschaftlichen ‚Institutionalform‘ begreifen und bewusst gestalten (Schäffter 2010a:10f). Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, werden in der Beschreibung der Bildungseinrichtung als soziotechnische Funktionalstruktur (III 5.4) die sie einbettenden, konstituierenden und legitimierenden Kontextbedingungen nicht artikuliert. Reflexives Bildungsmanagement verfügt hingegen über die Unterscheidung zwischen betriebsförmiger Organisation und Institution. Selbstbeobachtung schärft den Blick für die impliziten, unausgesprochenen Bedingungen der Möglichkeit organisierten Lernens und sensibilisiert für den Wandel dieser Bedingungen. Die explizite Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen und dem Wandel der Kontextbedingungen lässt einen Möglichkeitsraum für Suchbewegungen und innovative Ideen entstehen. Innovationen und Strategieprozesse schließen auch die operative Umsetzung ein, mit der Zeit können Entwicklungsverläufe beobachtet und Schlussfolgerungen im Sinne ‚strategischer Lernschleifen‘ gezo-

gen werden. Eingebettet in die Entwicklung neuer Lerndienstleistungen und die Weiterentwicklung des Leistungsprofils entwickelt sich auch die Professionalität der Akteure und Akteurinnen.

Tabelle II-15: Semantiken der institutionellen Dimension des Organisierens (Ergänzungen/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|--|---|---|
| Steuerung bezieht sich auf dieser Ebene auf die Organisationspolitik im Kontext übergeordneter Ordnungspolitiken: strategische und auf Entwicklung ausgerichtete Steuerung. Steuerung verstanden als fortwährender Prozess kommunikativen Aussteuerns setzt dabei die <i>idée directrice</i> der Weiterbildungseinrichtung mit den Sinnhorizonten des gesellschaftlichen Funktionswandels Lebenslangen Lernens, dem Wandel der Formate von Bildung und Beratung und pädagogischer Praktiken, aber auch den Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung reflexiv in Beziehung (strategischer Dialog). | Selbstorganisation erhält hier in einer systemtheoretischen Perspektive die Bedeutung von konstituierender Bezugnahme der Weiterbildungseinrichtung auf ein gesellschaftliches Funktionssystem, das damit reproduziert wird. Da die Selbstorganisation der Weiterbildungseinrichtung in Gesellschaft eingebettet ist, entsteht eine Ko-Evolution von Bildungseinrichtung und gesellschaftlichem Funktionssystem. Selbstorganisation ist gerade vor diesem Hintergrund eine gesellschaftliche Semantik, die als Modernisierungschiffre auf den Funktionswandel von Weiterbildung, die Kontingenz gefestigter Praktiken und die Institutionalisierung neuer Formate selbstorganisierten Lernens verweist. | Strategieberatung/Institutionsberatung: Beratung wird hier in ihrer Unterstützungsfunktion beim Mitvollzug des Funktionswandels von Erwachsenenlernen erfasst – Bildungsorganisation vollzieht den einen gesellschaftlichen Sinnhorizont und realisiert ihn. Die übergeordnete Perspektive der Ko-Evolution von Weiterbildungseinrichtung und Gesellschaft wird häufig von bildungspolitisch motivierten Modellprogrammen, von Verbänden oder vom Wissenchaftssystem an die Weiterbildungseinrichtung adressiert. Es kann aber auch aus der Binnenperspektive der Weiterbildungseinrichtung eine reflexive Institutionalisierung angestoßen werden. Diese Fragen können beispielsweise in einer Strategieberatung thematisiert und bearbeitet werden. |

Erneut führt das theoretische Konstrukt organisationsgebundener Professionalität zu der Einsicht, dass Organisationen kommunizieren und ihre Wirklichkeitsauffassung selbst erzeugen. Schäffters Theorie der Institutionalform impliziert, dass ein organisationales Feld im Sinne eines gefestigten Sinnhorizonts (Institutionalform) emergiert und die Strukturbildung einer impliziten Entwicklungslogik folgt: Eine dominante Funktion tritt hervor und ist leitend, ein „Netz von Selbstbeobachtungen“ bzw. eine elaborierte Selbstbeschreibung erzeugt Kohärenz, eine Struktur kommt zu sich selbst. Die Metapher von einer „Struktur, die zu sich selbst kommt“ verstehe ich als Fluchtpunkt in zielgenerierenden Prozessen des institutionellen Wandels. Der Fluchtpunkt

Theoretisches Konstrukt

einer wünschenswerten Entwicklung darf aber nicht nicht verwechsel werden mit einem dauerhaft stabilen Zielzustand. Bildungsorganisationen, die den Wandel selbst gestalten, machen die Erfahrung, dass sobald eine Veränderungsanforderung in einem Changeprozess bearbeitet ist, nicht erneut ein dauerhaft stabiler Zustand eintritt. Jederzeit kann eine institutionalisierte Lernstruktur ‚kontingent‘ werden. Das Konzept der Lernenden Organisation hat den Anspruch eine Bewältigungsstrategie zu bieten:

Diese [die Lernende H S.] Organisation wird in der Lage sein, konstruktiv mit Problemen und Chancen der Gegenwart umzugehen und ihre eigene Zukunft kreativ zu gestalten, weil ihre Mitglieder kontinuierlich an der Ausweitung ihres kollektiven Bewußtseins und ihrer kollektiven Fähigkeiten arbeiten. Mit anderen Worten – sie können eine Organisation schaffen, die lernfähig ist. (Senge u.a.: 1999: 4f)

In der Semantik der Organisation als fortlaufende Transformation wird die Wahrnehmung permanenter Unruhe und Flexibilisierung aufgegriffen und dadurch fassbar, dass auch diese Wirklichkeitsauffassung rekursiv auf die Selbstbeschreibung von Bildungsorganisationen zurückwirkt.

5.8 Weiterbildungseinrichtungen als Netzwerkstruktur: Die transformatorische Dimension des Organisierens

Wenn Transformation normalisiert wird, verändert dies den Strukturbegriff. Ältere Organisationskonzepte unterstellen stabile Ordnungen und Strukturen. In solchen Konzepten können die Komplexität permanenten Wandels, die heterogene Vielheit der Komponenten und ihre netzwerkartigen Verknüpfungen (emergente Strukturen) noch nicht produktiv bearbeitet werden. Dies wird möglich, sobald wir die Organisation als fortlaufenden Prozess der Bedeutungsbildung beschreiben. Jetzt liegt der dominante Aufmerksamkeitsfokus auf dem Prozess, wie Organisationen entstehen, wie sie sich prozessual entfalten, sich stabilisieren und destabilisieren. Dem veränderten Aufmerksamkeitsfokus liegt die Annahme zugrunde, dass Organisationen „über keinen festen ‚Wesenkern‘, über kein durchgängiges Prinzip und keine dauerhafte, unveränderbare Struktur verfügen“ (Kneer 2008:128).

Ausgangspunkt ist nicht länger, was Institutionen oder Organisationen sind, sondern wie sie werden. An die Stelle von Was-Fragen rücken somit Wie-Fragen, insbesondere die Frage, wie Institutionen und Organisationen entstehen, sich prozessual entfalten und sich dabei stabilisieren beziehungsweise destabilisieren. (...) Betont wird damit der dynamische Aspekt institutioneller und organisationaler Gebilde, die im Spannungsfeld zwischen dem Geordneten und dem Ungeordneten, dem Geplanten und dem Ungeplanten, dem Geschlossenen und dem Offenen oszillieren. Insofern gilt nicht Stabilität, sondern Wandel als Normalzustand: Institutionen und Organisationen sind in permanenter Bewegung, sie unterliegen fortlaufenden Transformationen, Verschiebungen und Brüchen. Das Erreichen stabiler Zustände wird damit nicht grundsätzlich ausgeschlossen, aber mit dem Hinweis relativiert,

dass Stabilität selbst nur ein Moment eines fortwährenden Prozessgeschehens darstellt, also ein vorübergehender Zustand, der mehr oder weniger lang andauern kann (Kneer 2008:129).

| | | |
|---|---|--|
| <p>Semantiken des Organisierens</p> | <p>Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion</p> | <p>Wie sind die institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?*</p> |
| <p>5a Transformatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten</p> | <p>emergente Struktur Metaphorik entgrenzter netzwerkartiger Gebilde und des permanenten organisationalen Wandels als Normalzustand</p> | <p>als permanente Lernbereitschaft und Kompetenzentwicklung in den performativen Prozessen fortlaufender Transformation</p> |

Ausschnitt aus Tabelle II-7

Die Metapher ‚Netzwerkorganisation‘ – wird sie nicht als eine Variante der soziotechnischen Organisationsgestaltung missverstanden – versucht, die Gestalt der emergenten Organisationsstruktur zu fassen zu bekommen. Wie wird das Konzept für Weiterbildungseinrichtungen gedeutet? In den 1990er Jahren wird die Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen diskutiert, und es werden die Vorteile einer einrichtungsübergreifenden Netzwerkbildung herausgestellt. Aktives Vernetzen wird als Prinzip fachlicher Arbeit, aber auch des Selbstmanagements postuliert, die Weiterbildungseinrichtung interpretiert sich jetzt als Teil eines Netzwerkes und lernt, die Wertschöpfungsprozesse in Netzwerkstrukturen zu erkennen und zu forcieren. Die Grenzen betriebsförmer Weiterbildungseinrichtung ‚fallen‘ und eine neue Steuerungslogik der pädagogischen Organisation entsteht. Dies wird zum Teil auch durch veränderte Strukturen der öffentlichen Finanzierung von Weiterbildung gefördert, indem Förderstrukturen die Kooperation in Anbietergemeinschaften und Entwicklungspartnerschaften voraussetzen.

Die Netzwerkorganisation ist die intermediäre Organisation von Aktivitäten zwischen dem anonymen und intransparenten Markt der Bildungsbranche und der Hierarchie der Bildungsorganisation. Unter ‚Hierarchie‘ werden die definitionsmächtigen Vorgaben einer Weiterbildungsorganisation verstanden, die durchstrukturieren und der Selbstorganisation in Projekten und Kooperationen Grenzen setzen (vgl. II 5.5 und II 5.6). Die Deutung der Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation in flexiblen Netzwerkstrukturen greift auf die Metapher der Netzwerkgesellschaft zurück, die Castells (2001) in die Diskussion eingebracht hat, um aufzuzeigen, dass es

Theoretisches Konstrukt

die IT-Technologie ist, die die Basis der Transformation bildet und die nicht nur die Produktionsmittel, sondern auch die Struktur der Unternehmung ergreift (vgl. Zech 2008: „Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung“). Die neue Vernetzungslogik ist eine Möglichkeitsform des Organisierens, auf die Bildungsmanagement zurückgreifen kann. Zukünftig wird die Gestalt der Weiterbildungseinrichtung vom Prinzip der Neukombination von Komponenten in sich permanent neu konstituierenden Netzwerken geprägt sein, denn die Vernetzungslogik gilt als Schlüsselmerkmal der Informations-Wissens-Gesellschaft (Zech 2008:4). Aus Sicht von Zech zeichnet sich gegenwärtig ein übergeordneter Systemwandel hin zu einer lebenslaufbezogenen Integration der einzelnen, bislang getrennten Segmente des Bildungswesens zu einem Gesamtbildungssystem der Gesellschaft ab (ebd.:3). Hierbei kann erwartet werden, dass tradierte Strukturen zerstört werden und dass an ihre Stelle die permanente Vernetzungsfähigkeit der Bildungsorganisation in emergenten Strukturen tritt (ebd.:13).

Netzwerke entwickeln eine nicht lineare Dynamik; sie sind eine Organisationsform, die durch ihre Komplexität und Selbstorganisationsfähigkeit gekennzeichnet ist und dadurch Kreativität und Flexibilität freisetzt und Innovation hervorbringt. Durch diese Eigenschaften sind Netzwerke in der Lage, erstarrte Strukturen aufzubrechen und zu transformieren (Zech 2008:13).

Tabelle II-16: Semantik der transformatorischen Dimension des Organisierens (Ergänzungen/eigene Darstellung)

| Steuerungsparadigma | Semantik der Selbstorganisation | Format der Beratung |
|--|---|---|
| Das Steuerungsparadigma geht von Heterogenität und impulsiven Vielheiten aus, von einem Netzwerk, das mannigfaltige Elemente miteinander verknüpft und das als ein produktives Gefüge emergente Strukturen hervorbringt. | Selbstorganisation ist hier Konstitution, die neuartige Verknüpfungen zwischen heterogenen Komponenten herstellt (Synergie zwischen Netzwerkpartnern, Neu-Kombination von vorhandenen Komponenten). | Beratung wird hier in ihrer Funktion wahrgenommen, eine organisationale Sprachfähigkeit zu erzeugen, die für die Komplexität als für die darin erzeugten Spannungen und Paradoxien Worte findet, ohne der Versuchung zu erliegen, die Mehrdeutigkeit, Ambiguität und Offenheit in eine Richtung zu vereinseitigen. Die Vorstellung, man könne Sinn „festsetzen“ und stabile Grenzen ziehen, wird aufgegeben. Das Suspendieren der Gewissheit erzeugenden Bewertungen (Einklammerung der Selbstverständlichkeitstruktur) wird als Praktik der Steuerung komplexer Organisationen verstanden, in der die Mehrdeutigkeiten und Unschärfen, Paradoxien und Ambiguitäten konstitutiver Bestandteil organisationaler (Un-)Ordnungen sind. (im Rückgriff auf Kneer 2008) |

Die Netzwerkorganisation normalisiert äußere Flexibilisierungsansprüche und fordert Flexibilisierungsbereitschaft von den Menschen. An die Stelle entlastender organisatorischer Vorstrukturierungen und Routinen tritt ein erhöhter Kommunikationsaufwand. Die Aktivitäten und Prozesse in sich permanent neu vernetzenden Strukturen werden kommunikativ koordiniert und angesteuert. Auf dieser Entwicklungsstufe der Koordination resultiert die Produktivkraft aus der Expertise und Selbstorganisationsfähigkeit der Netzwerkakteure, die auf Strukturen und Handlungsmittel der auf Dauer gestellten Weiterbildungseinrichtung (juristische Struktur, Administration, Reputation u. a.) zurückgreifen können.

Im Verlauf des Forschungsprozesses zielte die Konturierung der Semantiken des Organisierens zunächst darauf, meine eigene Wahrnehmungsfähigkeit und Deutungskompetenz für die Interpretation der Fallstudie zu steigern (III 3). Die Semantiken der Organisationsbeschreibung ergeben einen differenzierten Eindruck davon, wie im Verlauf der Geschichte neue Fragen der Koordination kollektiven Handelns thematisiert werden und zu neuartigen Problembeschreibungen und -lösungen des Organisierens führen. Damit wird erkennbar, dass Bedeutungsstrukturen unbeständig sind und einer beständigen Transformation unterliegen. Reckwitz und Moebius schlagen in einer poststrukturalistischen Perspektive vor, bei der Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen diese zu „entuniversalisieren“ und zu „verzeitlichen“ (Moebius und Reckwitz 2008:13).

In anderen Worten: Das Verhältnis von Organisation und Professionalität kann weder allgemeingültig noch für jede Zeit und deshalb nicht substantiell bestimmt werden, sondern muss jeweils kontextuell situiert für eine singuläre Weiterbildungseinrichtung rekonstruiert werden. Dies schließt nicht aus, auf einer übergeordneten Ebene die Verschiebung kultureller symbolischer Ordnungen eines Feldes zu analysieren. Stichwehs (2005:42) Argument war beispielsweise, dass Wissen und Organisation im Prozess ihrer Universalisierung die Professionen ausgehöhlt haben. Dieser Prozess wird in der Forschung zu Professionen auch als symbolischer Konflikt gedeutet¹⁴⁴: Die Universalisierung des Wissens führt nämlich zu einer Schwächung der kulturellen Autorität von Professionellen, konstatiert Klatetzki (2005:279). Die „Hegemonie des Qualitätsdiskurses“ macht es aus seiner Sicht wahrscheinlich, dass durch die Bürokratisierung der Professionsorganisation „die professionelle Kernkompetenz der Interferenz, die Kunst des Urteilens angesichts von Mehrdeutigkeit ausgeschaltet wird“ (Klatetzki 2005:279). Die Differenz der gesellschaftlich institutionalisierten Strukturdivergenz von Profession und Organisation löst sich auf (Tacke 2005:194). Als Folge davon wird ein neuer moderner Professionsbegriff vorgeschlagen:

144 Kruse (2005), Tacke (2005) Forneck und Franz (2006) analysieren in vergleichbarer Weise den Qualitätsdiskurs machtanalytisch als symbolischen Konflikt (vgl. Fußnote 134).

Theoretisches Konstrukt

Denkbar wäre es daher einen modernen Professionsbegriff zu entwickeln, der [...] pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Steuerung integriert. Das Management von organisationalem Lernen und Qualitätsentwicklung gehörten dann ebenso wie das pädagogische Handeln im engeren Sinne zu den zentralen Aufgaben der Profession. Die Qualitätsentwicklung wäre aus einem Bildungsbegriff zu entwickeln und zu begründen [...]. Das Modell und Verfahren LQW [Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, H. S.] ist insofern nicht „nur“ ein Qualitätsmanagement, sondern eine Professionalisierungsstrategie für die Weiterbildung“ (Zech 2006:19).

In diesem modernen Professionsbegriff von Zech ist die Strukturdivergenz von Profession und Organisation nicht nur aufgelöst, es entsteht ein neue Allianz von Profession und Organisation, bei der die pädagogische Profession zur Leitinstitution betriebswirtschaftlicher und organisationaler Steuerung wird. Wenngleich Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung Ordnungsaufgaben des Staates in die Selbstverantwortung der Weiterbildungseinrichtungen verlegen (Selbstresponsibilisierung), kann andererseits davon ausgegangen werden, dass die einrichtungsinterne CoP die Möglichkeit erhält, die funktionsnotwendige Ethik in die einzelwirtschaftlichen bzw. „privaten governance regimes“ (Ortmann 2005:294) zu etablieren. Dieses Beispiel gibt einen Eindruck davon, wie im Prozess der Universalisierung des Wissens und der Universalisierung der Organisation Professionen kontiniert werden und neue Allianzen möglich sind.

Interpretative Wissenschaft und Forschung betrachtet die Verschiebung symbolischer Ordnungen des Sinns unter machtanalytischen Gesichtspunkten. Die poststrukturalistische Perspektive konturiert einen Machtbegriff, der sich auf die symbolischen Wissensordnungen bezieht: Statt das Ideal der Herrschaftsfreiheit komplementär der Herrschaft gegenüberzustellen, bezeichnen Moebius und Reckwitz Macht im Sinne von ‚Können‘ (*pouvoir*) als „die Fähigkeit, etwas Neues durchzusetzen“, und zwar im Geflecht mikrosozialer Beziehungen (ebd.:15). So wird von einer

Omnipräsenz einer Beweglichkeit von sozialen Kräften, welche sich in offenen symbolischen Konflikten und in Prozessen der schleichenden Sinnverschiebung befinden und welche sich *temporär* zu Herrschaftssysteme in ihrer symbolischen Alternativlosigkeit verdichten (Moebius und Reckwitz 2008:15; Hervorh. i. O.),

ausgegangen.

Von der Omnipräsenz einer Beweglichkeit sozialer Kräfte werde auch ich in der Interpretation der Fallstudie ausgehen, die den Prozess der Bedeutungsbildung in den Mikrostrukturen eines einzelnen organisationalen Feldes beobachtet. In der Heuristik ‚Semantiken des Organisierens‘ habe ich auf jeder Entwicklungsstufe der Beschreibung *der durch Organisation strukturierter Koordination von Handlungen in einer kollektiven Struktur* die Frage gestellt: „Wie sind die Sozialformen Organisation und Profession ins Verhältnis gesetzt?“ und somit den Blick für bekannte Formen (berufliche Sozialisie-

rung), Amalgame (Corporate Identity) und neue Allianzen (z. B. strategische Personalentwicklung) geweitet.

Organisationen haben das Vermögen, symbolische Ordnungen des Sinns zu bilden, und bringen sich dadurch überhaupt erst in die Lage, Handlungen in einer Kollektivstruktur zu koordinieren. Dazu leistet Weicks Beschreibung der Organisation als sozialer Prozess der Sinnstiftung einen wichtigen Erkenntnisfortschritt, weil in seiner Beschreibung der soziale Mechanismus der Institutionalisierung von Bedeutungsstrukturen in den Mikrostrukturen des organisationalen Feldes fassbar wird. Weicks Theorie der Sinnstiftung in Organisationen ist eine grundlagentheoretische Absicherung der Fallstudie und wird im nächsten Kapitel dargestellt.

6 Interpretatives Organisationsparadigma: Pädagogische Organisation als performativer Prozess der Bedeutungsbildung

Der soziale Prozess der Sinnstiftung in Organisationen ist ein sozialer Mechanismus, in dem Organisationen eine charakteristische Weise ihrer Wirklichkeitsauffassung herausbilden. Vor diesem Hintergrund können wir Professionalitätswirklichkeit als einen an die jeweilige Einzelorganisation und ihre Institutionalform(en) gebundenen Prozess der Bedeutungsbildung und der Strukturentwicklung verstehen. Zwei Kommentare Weicks zeigen, welche Bedeutung er der Sensemaking-Perspektive im organisationstheoretischen Kontext gibt:

1. Angesichts jener Vorschläge, die versuchen, *sense/meaning* im Kontext von Organisation referenziell zu bestimmen (z. B. als *shared meaning*), erinnert Weick in „Sensemaking in Organizations“ (1995) daran, dass Sinnstiftung ein sozialer Prozess ist: “Those who forget that sensemaking is a social process miss a constant substrate that shapes interpretation and interpreting“ (Weick 1995:39). Im Zentrum seiner Theorie steht der Prozess der Sinnstiftung in Organisationen – wie er funktioniert und wie er vor sich geht. ‚Sensemaking‘ meint die Herstellung von Sinn und Aufrechterhaltung von Bedeutung in Organisationen und ist wörtlich zu verstehen: „Sensemaking is to be understood literally not metaphorically“ (Weick 1995:16).
2. Im selben Werk sagt Weick, dass die Sensemaking-Perspektive kein Entwurf einer Organisationstheorie sein soll; vielmehr ist sie eine Antwort darauf, dass man in der Organisationstheorie davon

Theoretisches Konstrukt

abgekommen ist, Strukturen, Prozesse und Entscheidungen rational zu modellieren. Die Sensemaking-Perspektive beansprucht für sich, die Organisationswirklichkeit angemessener zu beschreiben, weil sie in Rechnung stellt, dass Akteure in ungeordneten und nicht voraussagbaren Kontexten handeln und entscheiden und folglich permanent Kontingenz verarbeiten müssen. Organisieren heißt, diese Mehrdeutigkeit auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren (1995:70).

Sensemaking ist ein fortwährender sozialer Prozess in der Kollektivstruktur einer Organisation. Unter ‚Sensemaking‘ wird verstanden, dass Akteure und Akteurinnen sich die Welt sinnhaft machen, Sinn generieren und ihn als Bedeutung aufrechterhalten. Durch den Prozess der Sinnstiftung wird die Koordination von Handlungen über Raum und Zeit in einer kollektiven Struktur ineinandergreifender Handlungen möglich. Die organisationseigene Produktivkraft liegt in ihrer Fähigkeit, generische Bedeutungen (*meaning*) zu generieren und verfügbar zu halten. *Sense/meaning* ist ein Ergebnis des Organisationsprozesses. In Handlungssituationen hält nämlich die Umwelt mehrdeutige oder ungewisse Bezüge für das Handeln bereit. Organisieren heißt, diese Mehrdeutigkeit auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren. Wie wird dieses Problem im Prozess der Sinnstiftung gelöst?

Auf einer basalen Ebene des Handelns beschreibt Weick (1995) eine minimale Struktur des Sinns. Die Grundstruktur der Bedeutung besteht aus drei Elementen: Begriff, Beziehung und Rahmen (Weick 1995:109). Die weniger abstrakten bzw. die konkreteren Begriffe erhalten durch einen abstrakteren Rahmen Bedeutung (Weick 1995:109).

If a person constructs a relation between these two moments, meaning is constructed. This means that content of sensemaking is to be found in the frames and categories that summarize past experience, in the cues and labels that snare specifics of present experience, and in the ways these two settings of experience are connected (ebd.:111).

Fehlen „prototypische vergangene“ Ereignisse, dauert es länger, bis eine Bedeutung konstruiert ist. Sinnstiftung kommt in Gang, wenn der fortlaufende Erlebnis- und Ereignisstrom des Handelns unterbrochen wird, die Wahrnehmung auf einen Indikator der Situation fokussiert und diesem durch einen abstrakteren Bezugsrahmen aus der Vergangenheit eine Bedeutung gegeben wird.

Das Konzept der Sinnstiftung übernimmt aus dem Theorieangebot der Ethnomethodologie die Interpunktion von Handeln und Sinnstiftung.¹⁴⁵ Han-

145 Weick führt die Studie von Garfinkel über das Entscheidungsverhalten von Juroren in Wettkämpfen an: Die Juroren behandelten ihre Entscheidung als ein Ergebnis, das begründet wird. Garfinkel hatte in der Studie herausgearbeitet, dass die Juroren zuerst eine Sequenz kreierte, die eine Bedeutung beinhaltet. Dann wurden die Dinge, die

delnde erfassen erst im Verlauf des Handelns die Situation, in der sie handeln. Deshalb ist die Handlung die erste Ordnungsbestimmung des Sinns einer Situation, in der Handelnde wörtlich sich selbst finden (Weick 1995:4). Weick betont, dass Sensemaking nicht als Interpretation einer Situation zu verstehen ist. Die Handlung steht an erster Stelle, und die Sinnstiftung erfolgt retrospektiv. Handeln wird in dieser Auffassung erkennbar als vorbereiteter Selbstaussdruck des Handelnden. Erst retrospektiv konstruieren Akteure diese Situationen sinnvoll und strukturieren damit das zunächst Nichtgewusste (Weick 1995:4). Weick betont, dass Sensemaking nicht als Interpretation einer Situation zu verstehen ist. Die Handlung steht im Vordergrund. „Sense-making hat weniger mit Entdecken als mit Erfinden zu tun“ (ebd.:13), denn:

Sensemaking ist ein Prozess, der in der (sozial konstruierten) Identität von Menschen gründet, der retrospektiv verläuft, der kognitive Umwelten handelnd erzeugt, der in Netze intersubjektiv erzeugter Bedeutungen eingebunden ist, der in Gang kommt, wenn der fortlaufende Erlebnis- und Ereignisstrom unterbrochen wird, der Wahrnehmung fokussiert, um Ereignisse im Strom des Erlebens mittels Indikatoren einzuklammern bzw. auszuklammern, indem man sie selbst sinngebend ausschmückt, und der dabei vorrangig nach Plausibilität und nicht nach Genauigkeit strebt (Weick 1995:17; Übersetzung H. S.).

Dies sind die sieben wesentlichen allgemeinen Charakteristika der Sinnstiftung. Sensemaking beschreibt also auch einen alltäglichen Vorgang der Sozialwelt. Weicks besondere Leistung ist es allerdings, Sensemaking als eine theoretische Perspektive auf Organisationen entwickelt zu haben. Sinnstiftung erfolgt in Organisationen nicht als individueller Akt, sondern in einer temporalisierten Kollektivstruktur ineinandergreifender Handlungen.

Auf der Ebene der Organisation werden nun die Differenz zwischen Sinn und Bedeutung und die überbrückenden Operationen (*bridging operations*) zwischen beiden Ebenen des Sinns entscheidend: Akteure konstruieren Sinn und machen sich damit die Welt sinnhaft. Sinnstiftung in Organisationen ist nach Weick eine überbrückende Operation (*bridging operation*) zwischen Sinnebenen. Drei Ebenen des Sinns können unterschieden werden:

- subjektiver/intersubjektiver Sinn
- generische Subjektivität
- extrasubjektiver Sinn

Persönliche Gefühle, Intentionen und Gedanken (intrasubjektiver Sinn) transformieren sich in der Konversation zwischen Subjekten zu einer eigenständigen sozialen Realität: zum intersubjektiven Sinn in Organisationen. Der intersubjektive Sinn bedarf also eines Kontakts zwischen Subjekten. Der subjektiv gemeinte Sinn dessen, wie man etwas erlebt und empfunden hat,

vorausgegangen waren, so behandelt, als ob sie so waren. Fakten wurden retrospektiv sinnvoll (Weick 1995:10).

wird im direkten Gespräch anderen Subjekten mitgeteilt. Intersubjektivität emergiert als eine eigenständige soziale Realität auf Zeit: Man ist in Interaktion, adressiert, hört, versteht, generiert zusammen ein Verständnis, zieht Schlussfolgerungen usw.

Von diesem Kontaktgeschehen abstrahiert gleichzeitig und fortwährend der generische Sinn, der eine zweite Ebene der Emergenz darstellt. Generische Intersubjektivität abstrahiert von konkreten Subjekten und den spezifischen Handlungskontexten – sie impliziert ein generisches Selbst (*generalized other*) und generisches Wissen im Sinne von Skripten, Regeln, Mustern. Auf dieser Ebene des Sinns werden Programme, Veranstaltungsformen wie auch die Rolle und Funktion der Weiterbildner/-in und Berater/-in unabhängig von einzelnen konkreten Vorgängen und Personen vorgestellt. Ein generischer Begriff bezeichnet nämlich eine Klasse von Sachverhalten oder Ereignissen im Gegensatz zu einem individuellen Sachverhalt oder Ereignis. So beschreiben die zu Beginn einer Veranstaltung genannten Erwartungen Lernbedürfnisse der Teilnehmenden – während die Interpretationen der Teilnehmererwartungen durch die Lernbegleiterin und die Schlussfolgerungen des Teams diesen situierten Sinn transformieren und den Lernbedarf einer Zielgruppe zu identifizieren suchen. Laucken unterscheidet zwischen dem sinnstrukturierten phänomenalen In-der-Welt-Sein des Menschen und dem Sinn innerhalb von semantischen Verweisungszusammenhängen, den er als ‚semantischen Sinn‘ bezeichnet (Laucken 2003). „Sensemaking in Organizations“ fokussiert auf den Vorgang der Sinntransformation von *sense* (Sinn) zu *meaning* (Bedeutung). Um Bedeutung zu erhalten, muss sich der Sinn von konkreten Personen und Phänomenen lösen und einen semantischen Verweisungszusammenhang konstruieren, der so allgemein ist, dass er auf vergangene und zukünftige konkrete Ereignisse und Phänomene rückbezogen werden kann. Allerdings bezeichnet Weick diese Ebene des Sinns nicht mit dem Begriff ‚*meaning*‘, sondern als ‚generische Subjektivität‘. Damit betont er, dass die generische Form des Sinns von den Subjekten und durch ihre subjektive Wahrnehmung konstruiert und aufrechterhalten wird.

Bei diesem Vorgang der Sinntransformation kommt es aus Weicks Sicht auch zu einem Rückbezug auf den extrasubjektiven Sinn. Der extrasubjektive Sinn wird dem Bereich der Kultur als symbolisch organisierte Wirklichkeit und den Institutionen zugerechnet. Weick stellt in Rechnung, dass dieser Bereich entscheidend ist für die generische Subjektivität, doch die Verknüpfung interessiert ihn im Hinblick auf den Prozess des Organisierens nicht, und folglich arbeitet er das Drei-Ebenen-Modell nicht umfassend aus.¹⁴⁶

146 Weicks Sensemaking-Perspektive reproduziert hier ein Muster organisationstheoretischen Denkens, demzufolge die Organisation ihr eigener Referenzpunkt der Selbstbeschreibung ist. Ausgeblendet wird, dass Organisation wiederum in Gesellschaft und Kultur eingebettet ist. Es wird somit eine „Lücke“ erkennbar – oder anders gesagt: Das in meiner Argu-

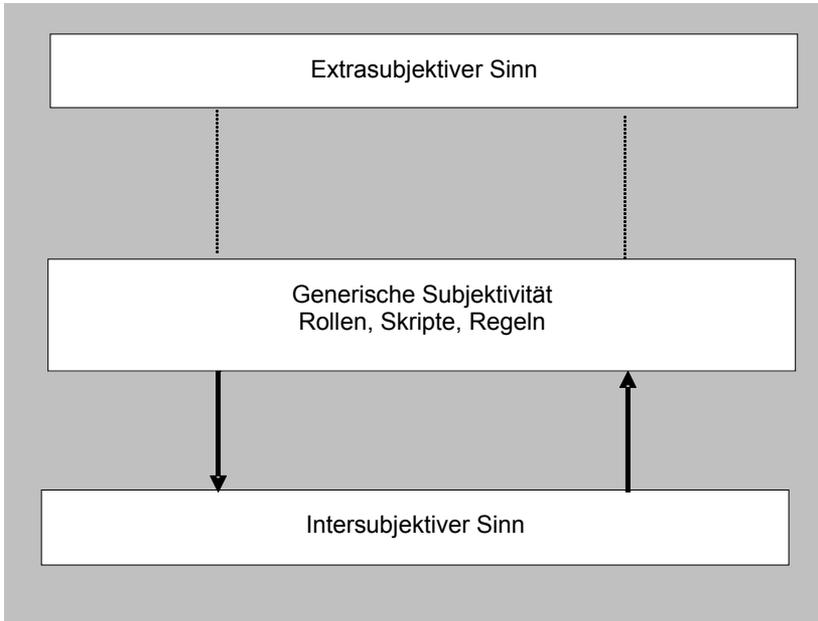


Abbildung II-10: Ebenen des Sinns nach Weick (1995)

Organisation – bzw. die Funktion organisationaler Formen – kommt auf der zweiten Ebene der Emergenz von Sinn ins Spiel. Die besondere Charakteristik dieser Ebene ist die Übersetzung des subjektiven und intersubjektiven Sinns in die generische Subjektivität einer Kollektivstruktur der Koordination von Handlung (Weick 1995:71). Übersetzen von Sinn in Bedeutung und Rückübersetzen von Bedeutung in handlungsleitenden Sinn finden fortwährend statt. Stets sind beide Ebenen in Beziehung. Es gibt immer wieder Situationen, in denen generische Subjektivität, Routinen, Skripts, also generisches Wissen, Handlungen nicht zufriedenstellend orientieren, da sich Kontexte unerwartet, mitunter turbulent verändern, neue Technologien eingeführt werden, oder Gegebenes in anderer Weise kontingent wird. In solchen Situationen greifen Menschen auf intersubjektiv geteilte Kommunikation zurück, in

mentation entwickelte praxistheoretische Verständnis von Professionalität als doppelseitigem Repertoire und die kultur- bzw. institutionstheoretische Modellierung des Verhältnisses von Organisation und Professionalität bekomme ich in Weicks Modellierung nicht gänzlich unter. Im letzten Abschnitt nehme ich deshalb eine behutsame Ergänzung vor.

Theoretisches Konstrukt

der sie versuchen, Sinn daraus zu machen – d. h. ihn zunächst zu generieren, um ihm in einer Kollektivstruktur generische Bedeutung zu geben.

Intersubjectivity once again becomes the focus of sensemaking as different views of meaning of the change emerge to wait a new synthesis. Generic subjectivity does not completely disappear when people interact to synthesize new meaning. Instead, synthesizing itself may be shaped by scripts (..) that modify earlier understandings. Interactions that attempt to manage uncertainty are a mixture of the intersubjective and generic subjective, which is something of a hallmark of organizational sensemaking in general. What varies during time of convergence and stability and times of divergence and turbulence [...] is the relative emphasis on generic subjectivity and scripts that ratify and intersubjectivity and scripts that modify (Weick 1995:69f).

Organisation – verstanden als Koordination vernetzten Handelns – verfügt demzufolge über einen generischen Modus, generische Subjektivität zu modifizieren. Organisation kann grundsätzlich zugerechnet werden, Intersubjektivität mit generischer Subjektivität in einer Kollektivstruktur zu verbinden (ebd.:73). Im Prozess des Organisierens kommt es unentwegt zum Übersetzen und Rückübersetzen des Sinns zwischen dem intersubjektiven Sinn des Kontaktgeschehens, in dem die phänomenal erlebt-gelebte Welt zum Ausdruck kommt, und der generischen Subjektivität einer konstruierten Bedeutung in einem koordinierten Handlungszusammenhang. Organisieren ist eine Mischung aus lebendigem, einzigartigem, intersubjektiv konstruiertem Verständnis und solchen generischen Bedeutungen, an die Menschen anschließen, die sie in ihre Handlungswelt übersetzen und damit fortsetzen, ohne dass sie an der intersubjektiven Konstruktion des Sinns teilhatten (ebd.:72). Bei der Übersetzung des intersubjektiven Sinns in generische Bedeutung geht immer auch etwas Sinn verloren, aber dies ist kein Nachteil für eine effektive Koordination des Handelns. Im Interesse von Koordination ist es sogar unerlässlich, dass Menschen Sinn filtern und vereinfachen (ebd.).

Das Verhältnis von subjektivem Sinn, Intersubjektivität und generischer Subjektivität/Bedeutung betrachtet Weick unter dem Gesichtspunkt von Autonomie und Kontrolle. Koordination muss die Spannung zwischen Innovation (Intersubjektivität) und Kontrolle (generische Subjektivität) handhaben. Es gibt Organisationen, die über Möglichkeiten verfügen, intersubjektive Kommunikation als Ressource für Innovation zu nutzen; in anderen Organisationen dominieren Regeln und Verfahren, und solche Ressourcen bleiben ungenutzt. Organisationen können wir demzufolge darin beobachten, wie in ihrer Kollektivstruktur beide Ebenen der Emergenz verknüpft werden. Weick zeichnet ein Bild typischer Settings der Sinnstiftung – die von der intersubjektiven Ebene zur Ebene der generischen Intersubjektivität aufsteigen:

1. Auf einer basalen Ebene des Organisierens wird relevant, wie das Handeln in einer Welt multipler Realitäten koordiniert werden kann.

2. Auf diese Frage bietet eine soziale Form eine Antwort, die zu einem lebendigen, einmaligen intersubjektiven Verständnis führt, das auch von Menschen aufgegriffen und angereichert werden kann, die an der ersten Konstruktion nicht beteiligt waren.

3. Wenn das intersubjektive Verständnis in generische Subjektivität/Bedeutung übersetzt wird, kommt es immer zu einem Verlust dessen, was verständigt wurde. Es wird zu einer Funktion der organisationalen Formen, diesen Verlust klein zu halten und es zu ermöglichen, daß er neu verhandelt wird.

4. Um den Übergang zu vollziehen, muss eine Spannung verarbeitet werden, die daraus resultiert, daß Menschen dazu neigen, die Innovation, die der intersubjektiven Emergenz inhärent ist mit der Kontrolle in Einklang zu bringen, die der generischen Emergenz inhärent ist. Organisationale Formen verkörpern die überbrückenden Operationen, die fortwährend versuchen, beide Ebenen in Einklang zu bringen.

5. Die Übereinstimmung wird durch ineinandergreifende Routinen und habitualisierte Handlungsmuster vollendet, die ihren Ursprung in der dyadischen Interaktion hatten.

6. Und letztlich bestehen die sozialen Formen der Organisation aus den Handlungsmustern die in einer kontinuierlichen Kommunikation entwickelt und aufrechterhalten werden, in der die Beteiligten ein äquivalentes¹⁴⁷ Verständnis für die Belange von gemeinsamen Interesse erlangen (Weick 1995:75; Übersetzung H. S.).

Organisationen sind besondere Handlungskontexte, denn eine Vielzahl von Personen bringt, koordiniert durch verzahnte Handlungen, ein Ergebnis hervor (Weick 1985:53f). Typisch für den Prozess des Organisierens ist, dass in Handlungssituationen die „Umwelt“ unsichere und mehrdeutige Bezüge für das Handeln bereithält (Weick 1995:91). Ungewissheit und Mehrdeutigkeit müssen auf ein bearbeitbares Maß reduziert werden. Typische Situationen der Ungewissheit und Mehrdeutigkeit sind nach Weick (1995:93 im Rückgriff auf McCasky 1982):

- Umfang und Gültigkeit von Informationen sind problematisch.
- Es existieren vielfältige und widersprüchliche Interpretationen.
- Unterschiedliche politische und emotionale Wertorientierungen (politische und emotionale) treffen aufeinander.
- Ziele sind unklar oder vielfältig und widersprüchlich.
- Zeit, Geld und Aufmerksamkeit fehlen.
- Widersprüche und Paradoxien tauchen auf.
- Rollen sind unscharf und Verantwortlichkeiten unklar.
- Erfolgskriterien fehlen.
- Das Verständnis für den „Ursache-Wirkung-Zusammenhang“ ist gering.
- Symbole und Metaphern werden benutzt.

147 Weick unterscheidet also zwischen äquivalentem Sinn und gleichem Sinn, den es aus seiner Sicht nicht geben kann, weil die Erfahrungsbiografien von Individuen zu unterschiedlich sind.

Theoretisches Konstrukt

- Die Beteiligung an einem Entscheidungsprozess ist fluide, d. h. Beteiligte wechseln.
- Ungewissheit entsteht dann, wenn Zukunft nicht vorausgesagt werden kann.

People lack understanding of how components of the environment are changing (state uncertainty), or of the impact of environmental changes on the organization (effect uncertainty), or of the response options that are open to them (response uncertainty) (Weick 1995:95).

Ungewissheit hindert Organisationen daran, Handlungen zu entwerfen und ihre Wirkungen vorauszusehen. Dadurch entsteht ein Bedarf an zusätzlichen Informationen. Mehrdeutigkeit hingegen ist ein anderes Phänomen. Hier werden mehrdeutige Situationen subjektiv überwältigend erlebt, und Handelnde brauchen solche Informationen, die helfen, die verwirrende Situation zu interpretieren. In solchen Fällen ist eine vertrauensvolle Face-to-Face-Kommunikation förderlich. Werden Organisationen als Koordination von Handlung definiert, darf dies nicht zu einer statischen Betrachtung verleiten, die den koordinierten Handlungen eine „trägerische Stabilität“ (ebd.:67) verleihen würde. Wirklichkeitsgemäßer ist das Bild von Organisationen als temporale soziale Gebilde. Weick zieht daraus die Konsequenz und spricht nicht von ‚Organisation‘, sondern vom ‚Prozess des Organisierens‘.

6.1 Prozess des Organisierens nach Weick

Weick schlägt vor, die Vorstellung von Organisation als Struktur aufzugeben und stattdessen das Organisieren als Prozess vorzustellen.

Wir bevorzugen eine Auffassung von Organisationen, die davon ausgeht, dass Organisationen andauernd auseinanderfallen und deshalb beständig aufgebaut werden müssen. Prozesse müssen permanent neu verwirklicht werden (Weick 1985:67).

Das Konzept der Sinnstiftung will greifbar machen, was passiert, wenn Prozesse permanent neu verwirklicht werden.

Über Sensemaking zu sprechen heißt, über die Wirklichkeit als eine fortlaufende Vollenkung zu sprechen, die ihre Form findet, wenn Menschen sich retrospektiv den Sinn von Situationen machen, in denen sie sich selbst und ihre „Herstellungen“ befunden haben. Dieser Prozess hat eine starke reflexive Qualität. Menschen machen sich ihren Sinn von Dingen, indem sie eine Welt sehen, die sie sich längst auferlegt haben, durch das, was sie glauben (Weick 1995:15; Übersetzung H. S.).

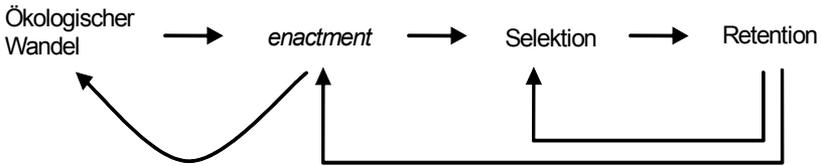


Abbildung II-11: Der Prozess des Organisierens (Weick 1985:193)

Prozesse des Organisierens produzieren fortlaufend Sinn, der nicht statisch als eine äußere Bedeutungsstruktur vorhanden ist. Sinnstiftung in Organisationen wird von Weick mit dem Bild beschrieben, dass

Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken [...]. Der Organismus oder die Gruppe gestaltet mehrdeutiges Röhgerede, das Gerede wird retrospektiv gesichtet und mit Sinn belegt, und dieser Sinn wird im Retentionsprozess als Wissen gespeichert (Weick 1985:195).¹⁴⁸

Permanentes Beseitigen der Mehrdeutigkeit errichtet eine kollektive Struktur des Sinns (bzw. der Bedeutung), die durch die ineinandergreifenden Handlungen sowohl aufrechterhalten als auch beständig gewandelt wird. Das Modell des Organisationsprozesses besteht aus vier Sequenzen, die jeweils verschiedene Stadien im sozialen Prozess der Sinnstiftung darstellen. Sense-making ereignet sich in einem organisationalen Feld permanent, und zwar in allen Prozessen, die verwirklicht werden. Hiermit erfasst Weicks Modell die temporale Dimension der Prozesse des Organisierens. Während an einer Stelle der Organisation eine stabile Struktur kontingent wird, festigt sich an einer anderen Stelle eine Neuentwicklung zu einer Erwartungsstruktur, und an einer weiteren Stelle tut sich der Horizont einer kontingenten Möglichkeit auf – eine neue Geschichte, in die man sich verstrickt. All dies geschieht gleichzeitig und permanent. Man kann mehr auf die Stabilität der Organisation blicken oder mehr auf Wandel und Innovation.

Der ‚Prozess des Organisierens‘ ist im Kern eine Prozesskette – die eine Sequenz von vier einzelnen, sich wechselseitig beeinflussenden Teilprozessen verknüpft (ebd.:189ff):

148 An dieses Argument werde ich bei der Interpretation anschließen. Organisation wird als ein autokommunikativer Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung empirisch erforschbar, indem Autokommunikationen sich als interpretierbare Texte konstituieren (vgl. III 2).

Theoretisches Konstrukt

- *Ökologischer Wandel*
Veränderungen des Handlungskontextes ergeben mehrdeutige und unbestimmte Vorlagen, die den Prozess der Sinnstiftung veranlassen.
- *Enactment*
Das *enactment*¹⁴⁹ ist ein selektiver, konstruktiver und performativer Akt. Die mehrdeutigen und kontingenten Möglichkeiten der Umwelt werden gefiltert, und eine relevante Umwelt wird anerkannt und praktisch-performativ gültig gemacht.
- *Selektion*
Selektion ist der Prozess, in dem das mehrdeutige *enactment* retrospektiv eine Bedeutung erhält, indem erfahrungsbasierte Interpretationsrahmen das *enactment* sinnhaft ausschmücken. Die am *enactment* vollzogene retrospektive Interpretation der ehemals mehrdeutigen Vorlage wird zur Anwendung in zukünftigen Situationen aufbewahrt.
- *Retention (enacted environment)*
Die Aufbewahrung erfolgreicher Produkte der Sinnstiftung zur Anwendung in zukünftigen Situationen (Retention) erzeugt Erwartungswerte bzw. Rekursivität. Die in Kraft gesetzte Bedeutung ist das Ergebnis des Organisationsprozesses.

Ökologischer Wandel

Seinen Ausgangspunkt nimmt der Prozess des Organisierens dort, wo im Strom des Erlebens in der Vergangenheit entwickelte Deutungsmuster und Routinen den kontinuierlichen Erlebnis- und Ereignisstrom. Diese Ereignisse nennt keinen unmittelbaren Sinn ergeben und der Fortgang des Prozesses unterbrochen wird. Nur Dinge, die nicht reibungslos laufen, aktivieren die Aufmerksamkeit, denn sie unterbrechen Weick ‚ökologische Veränderungen‘; er beschreibt sie als „Rohmaterialien der Sinnggebung“. Sie können dazu veranlassen, Mehrdeutigkeit zu beseitigen und die Bedeutsamkeit oder Belanglosigkeit der Unterschiede zu bestimmen (Weick 1985:190). Die Kernthese ist, dass ökologische Veränderungen die gestaltbare Umwelt – d. h. „die Rohmaterialien der Sinnggebung“ – bereitstellen. Dies ist aber nur

149 Im Originalschaubild der deutschen Ausgabe wurde der Begriff ‚enactment‘ mit ‚Gestaltung‘ übersetzt. Ortman (2004) schlägt jedoch vor, den Anglizismus ‚enactment‘ zu verwenden, denn „Gestaltung“ verfehlt aus seiner Sicht den von Weick dargestellten Sachverhalt. Das Verb *to enact* sollte „je nach Kontext mit ‚in Kraft setzen‘, ‚in Geltung setzen‘, ‚verbindlich machen‘, ‚konstruieren‘ u. ä. übersetzt werden. [...] In vielen Zusammenhängen kann man, vielleicht etwas überraschend, auch ganz gut ‚etablieren‘ sagen [...]. Etwas etablieren heißt, es in Geltung setzen – in Kraft und das ist übrigens auch die lexikalische wie wörtliche Übersetzung von *enact*. [...] Enactment ist ein Tun. [...] Etabliert ist, was wir performativ etablieren, und zwar, weil wir es etablieren, in Geltung setzen, in Kraft setzen“ (Ortman 2004:201f; Hervorh. i. O.).

dann der Fall, wenn frühere Erfahrungen von sich aus keine Sinngebung bereithalten.

Enactment

Das *enactment* ist eine Antwort auf die Anforderung einer Situation, mehrdeutige Vorlagen auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren. Ungewöhnliche Ereignisse werden aus dem Strom des Erlebens für eine nähere Betrachtung ausgesondert. Diesen Akt der Selektion eines Individuums in Bezug auf seine Umwelt nennt Weick ‚Einklammern‘.¹⁵⁰ Einklammern ist eine Form des

150 Der Begriff des Einklammerns stammt ursprünglich von Edmund Husserl und ist ein Begriff im Kontext der phänomenologischen Erkenntnistheorie. Epoché meint den Akt des Einhaltens oder Innehaltens und die bewusste Ausschaltung von natürlichen, theoretischen oder tradierten Vorannahmen. Der Begriff des Einklammerns wurde später von Schütz in der Sozialtheorie der Lebenswelt aufgegriffen. Im Rückgriff auf Husserls Konzept des Erlebnisstroms argumentieren Schütz und Luckmann (2003:55), „dass die Wirklichkeitsordnungen nicht durch eine etwaige ontologische Struktur ihrer Objekte, sondern durch den Sinn unserer Erfahrung konstituiert werden“. Schütz und Luckmann unterscheiden folgende Sinngebiete: die alltägliche Lebenswelt, die Traumwelt, die Welt der Wissenschaft und die Welt religiöser Erfahrung, deren Einheitlichkeit auf dem ihnen jeweils eigenen Erlebnis- und Erkenntnisstil beruht. Erfahrungen sind in Bezug auf den spezifischen Erlebnis- und Erkenntnisstil untereinander stimmig und miteinander verträglich (ebd.). Der Erlebnis- und Erkenntnisstil ist fundiert auf der spezifischen Spannung des Bewusstseins (ebd.:58). In den Handlungen und Akten ist die aktive Aufmerksamkeit auf die Ausführung der Vorhaben gerichtet. Diese Bewusstseinsspannung wird als ‚helle Wachheit‘ bezeichnet. Charakteristisch für das Wirken im Alltag ist beispielsweise die Spontaneität des Handelns. Zum Erkenntnisstil gehört auch die phänomenologische Einklammerung der Hinnahme der Weltwirklichkeit; gleichwohl unterscheidet sich die Einklammerung in der natürlichen Einstellung des täglichen Lebens von der wissenschaftlich-methodologischen Einklammerung (ebd.:59). „In der natürlichen Einstellung suspendiert der Mensch allerdings nicht seinen Glauben an die Existenz der äußeren Welt und ihrer Objekte, sondern im Gegenteil, er suspendiert jeglichen Zweifel an ihrer Existenz. Was er einklammert, ist gerade der Zweifel, dass die Welt und ihre Objekte anders sein könnten, als sie ihm gerade erscheinen“ (ebd.:59). Weick argumentiert ähnlich: dass die Funktion der Einklammerung in der Reduzierung von Mehrdeutigkeit liegt. Weick bietet eine kognitions- oder wahrnehmungstheoretische Lesart des Vorgangs. Er argumentiert, dass Neissers Wahrnehmungszyklus (Neisser 1976) dem Akt des Einklammerns ziemlich ähnlich ist und *enacted environment* (etablierte Umwelten) demzufolge ein gewöhnlicher Vorgang menschlichen Handelns darstellen (Weick 1985:223f). In Neissers Modell wählt das erkundende Handeln Wirklichkeit aus, wird der gewählte Ausschnitt als Information verfügbar gemacht. Damit werden kognitive Karten der Welt und ihrer Möglichkeiten modifiziert, was wiederum das Handeln modifiziert dirigiert. Allerdings muss man sich bei Organisationen vergegenwärtigen, dass diese Tätigkeit nicht in einem Kopf vorgeht, sondern auf viele Personen verteilt ist (ebd.). Weick nahm im Theoriefeld der kognitiven Organisationsforschung eine kritische Position ein (Wetzel 2001:166), er blieb dem kognitivistischen Denkansatz indes verhaftet. Das kognitivistische Vokabular der Organisationsforschung schlägt nämlich vor, sich

Theoretisches Konstrukt

enactment, in der das Subjekt die vorhandenen Möglichkeiten der Umwelt filtert. Die Umwelt, die das Individuum wahrnimmt, wird dadurch Wirklichkeit (Weick 1985:190). Diese ursprüngliche Setzung von Realität ist das, was durch das Wort ‚*enactment*‘ erfasst wird (Weick 1985:238).

Stellen wir uns also ganz konkret vor, wie Menschen sprechen, dass sie etwas tun und damit eine Wirklichkeit performativ in Kraft setzen. Mit dem Begriff ‚*enactment*‘ erfasst Weick die kreativen und produktiven Momente des Handelns, das in diesem Moment keinem zielgerichteten oder regelorientierten Entwurf oder Muster folgt. Solche Handlungen bereiten die Bühne für Sinngebung (ebd.:212ff). Menschen setzen aktiv Dinge in die Welt, die sie dann wahrnehmen und worüber sie anschließend sprechen können. Deshalb ist *enactment* eine Handlung, die für andere Mit-Akteure Konsequenzen haben kann, und das heißt, dass sie in diesem Fall für die anderen einen ökologischen Wandel hervorruft. Entscheidend ist, ob die Mit-Akteure und -Akteurinnen vom Selektionsprozess ergriffen oder fallengelassen werden (ebd.:191). Das *enactment* produziert ein Figur-Hintergrund-Arrangement, das ungewohnt ist und der Interpretation bedarf (ebd.). Weick betont, dass nur im Moment des *enactment* das Individuum „unmittelbar mit seiner äußeren Umwelt befaßt“ ist (ebd.). Alle Schritte, die auf das *enactment* folgen, arbeiten mit der mehrdeutigen Vorlage des *enactment*.

Die Gestaltung stellt in der Form, wie sie sich mit dem ökologischen Wandel verbindet, nur die mehrdeutigen Rohmaterialien zur Verfügung, die dann vom Selektionsprozeß ergriffen oder fallengelassen werden können (ebd.).

Selektion

Selektion ist jene Sequenz im Prozess des Organisierens, in der das mehrdeutige *enactment* retrospektiv interpretiert wird. Stellen wir uns wiederum ganz konkret einen performativen Sprechakt bzw. eine Handlung vor, so müssen

bestimmbare individuelle Prozesse der Informationsverarbeitung vorzustellen. Die Begriffe ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ werden im Vokabular interpretativer Organisationstheorie anders gefüllt. Die Herstellung und Aufrechterhaltung von Sinn in Organisationen erfüllt in dieser Perspektive eine ontologische Funktion, denn die Koordination des Handelns individueller Akteure wird durch die symbolischen Ordnungen des Sinns ermöglicht. Organisationen werden jetzt als ein sozialer Mechanismus aufgefasst, der symbolischen Sinn zu erzeugen und aufrechtzuerhalten vermag. Weicks Theorieentwicklung spiegelt den Wandel des gesamten Theoriefeldes kognitiver Organisationstheorie. Während das Prozessmodell des Organisierens (Weick 1985) auf die kollektive Informationsverarbeitung und Speicherung von Wissen im Zeitverlauf fokussiert, wendet Weick sich später dem Sensemaking in Organisationen (Weick 1995) zu und fokussiert auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Sinn/Bedeutung in Organisationen. Zur Unterscheidung zwischen den Vokabularen des Kognitivismus und der symbolisch konstruierten Wirklichkeit siehe auch Dachler (2000:416–423).

wir davon ausgehen, dass diese zunächst noch ein „potentielles Figur-Hintergrund-Arrangement“¹⁵¹ (Weick 1985:191) sind. Das mehrdeutige Figur-Hintergrund-Arrangement zieht unwillkürlich Aufmerksamkeit auf sich; es werden erfahrungsbasierte Annahmen über verursachende Zusammenhänge zur Interpretation herangezogen, die Weick einmal als Strukturen bezeichnet, die dem Ereignis auferlegt werden (ebd.). An anderer Stelle spricht er von „frames“ oder auch „Ursachenkarten“. Im Vorgang des Selegierens werden entweder alternative Figuren aus dem Hintergrund herausdifferenziert – beispielsweise wenn Akteure, Akteurinnen die mehrdeutige Vorlage auf unterschiedliche Weise interpretieren –, oder es wird ein bestimmtes Figur-Hintergrund-Arrangement stabilisiert, das bereits ein vernünftiges Maß an Klarheit und Handlungssicherheit bietet. Organisationen selegieren Interpretationsschemata und spezifische Interpretationen. Der organisationspezifische Prozess des Selegierens von Interpretationsschemata kommt nur in Gang, wenn die Interpretationsschemata die Dinge nicht noch mehr verwirren. Sie müssen Sinn ergeben – was nicht immer der Fall ist. Die an einem *enactment* vollzogene retrospektive Interpretation der ehemals mehrdeutigen Vorlage wird für die Anwendung in künftigen Situationen aufbewahrt, die ähnlich verlaufen (ebd.:192). Im Prozess des Organisierens werden Interpretationsschemata wiederholt „ausgelesen“, die sich bei der Reduktion von Mehrdeutigkeit als hilfreich erweisen, und weniger hilfreiche werden eliminiert (ebd.).

Retention (enacted environment)

Als ‚Retention‘ wird jener Vorgang bezeichnet, der dafür sorgt, dass Produkte erfolgreicher Sinnggebung in einer temporalisierten kollektiven Struktur verfügbar gehalten werden. Retention erzeugt Erwartungswerte für zukünftige Handlungen/*enactments* und Deutungsmuster für die Interpretation zukünftiger *enactments* (Rekursivität).

Retention bedeutet relativ direkte Speicherung der Produkte erfolgreicher Sinnggebung, Produkte, die wir *etablierte Umwelt* nennen. Eine etablierte Umwelt ist ein gegliederter und zusammenhängender Abriss einer ehemals mehrdeutigen Vorlage. Sie ist eine sinnvolle Version dessen, worauf sich die Mehrdeutigkeit bezog, wenngleich auch andere Versionen hätten konstruiert werden können (Weick 1985:192; Hervorh. i. O.).¹⁵²

151 Ich möchte an dieser Stelle darauf aufmerksam machen, dass Weicks Vokabular das Figur-Grund-Modell der Gestaltpsychologie aufgreift. Erfahrungsbasierte kognitive Ursachenketten sind Hintergrund (d. h. implizites Erfahrungswissen) und gehen in die Gestaltbildung ein, die sich bei der Interpretation der mehrdeutigen Vorlage herausdifferenziert (vgl. dazu II 2.2.4).

152 In der deutschen Ausgabe steht „gestaltete Umwelt“ statt „etablierte Umwelt“. Der Begriff heißt im Ursprungstext ‚*enacted environment*‘.

Theoretisches Konstrukt

Enacted environments sind Output des Organisierens – und nicht Input des Organisierens. Schon das *enactment* hat mögliche Umwelten ausgesondert, die die Organisation klären und ernst nehmen kann; aber erst der Selektionsprozess entscheidet, ob die Organisation dies auch tatsächlich tut (ebd.). Organisationen schaffen sinnvolle, d. h. gültige und damit in Kraft gesetzte Umwelten aus verwirrenden Umgebungen – Umwelten werden im Prozess des Organisierens verstehbar gemacht. Die Produkte der Sinnstiftung nennt Weick ‚*enacted environment*‘.

Die etablierte Umwelt ist Umwelt, soweit wir sie als relevante, als gültige praktisch anerkannt und für unser Handeln verbindlich gemacht haben. [...] *Enactment* bezeichnet die performativ wirksame Etablierung einer Geltung, die auf diese Weise in Kraft tritt (Ortmann 2004:203; Hervorh. i. O)

Sinnstiftung in Organisationen ist, wie bereits dargelegt, der Akt der Selektion – und erfolgt immer retrospektiv. Man muss zuerst etwas tun oder sagen, bevor man entdecken kann, was gedacht, entschieden oder getan wurde (Weick 1985:276). Den Gedanken der retrospektiven Sinngebung gemäß dem Schema *enactment*–Selektion–Retention drückt Weick in folgendem Mustersatz aus:

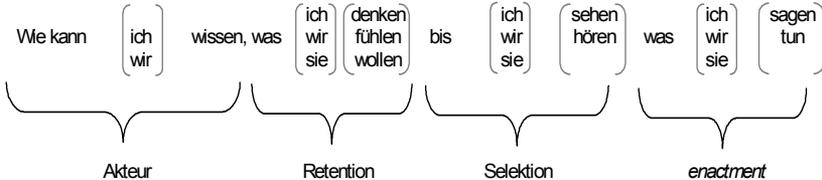


Abbildung II-12: Mustersatz der retrospektiven Sinngebung (Weick 1985:196)

Weicks Theorie der retrospektiven Interpretation von Handlungswirkung und ihrer Sinngebung in Form der Entscheidungsratifizierung ist hier aufschlussreich. Handeln findet immer in ungeordneten und nicht voraussagbaren Kontexten statt. Prozesse und Verläufe werden retrospektiv als Entscheidung gedeutet. Sie erhalten im Rückblick den Sinn einer Entscheidung, und entsprechend wird auch der Verlauf des Prozesses im Rückblick kohärenter und einsichtiger, als jeder einzelne Schritt es war, als er in der „ungeordneten“ Gegenwart gerade gelebt wurde. Das Ergebnis des Handelns (die Lösung des Problems) entwickelt rückblickend auch die Definition der zuvor gegebenen Ausgangssituation (die Definition des Problems).

Der Gestaltungsprozeß produziert Ergebnisse, die durch den Selektionsprozeß so interpretiert werden, als ob eine Entscheidung getroffen worden wäre. Man macht sich auf die Suche danach, was dies für eine Entscheidung gewesen sein könnte. Das bedeutet, daß die Situation *entscheidungsinterpretiert*, nicht entscheidungsgeleitet ist (Weick 1985:278; Hervorh. i. O.).

Menschen, die von sich sagen, dass sie Entscheidungen treffen, arbeiten retrospektiv. Ihre Entscheidung besteht daraus, eine frühere Wahl zu identifizieren, zu artikulieren, sie in die Gegenwart zu setzen und dort mit dem Blick auf die Zukunft gerichtet als Entscheidung zu ratifizieren. Das unbestimmte Zukünftige wird dadurch handhabbar, dass es als „vergangene Zukunft“ gedacht wird – als etwas, das als gewiss konstruiert wird. Auch die Planung zukünftiger Handlungen ist ein Akt retrospektiver Sinngebung, die die Dimension von Ungewissheit absorbiert (Weick 1985:282).

Kollektive Struktur

In einer temporalisierten Struktur sind vergangene *enactments* und ihre Etablierung als relevante, praktisch gültige Umwelten mit gegenwärtigen Ereignissen schleifenförmig verknüpft; sie werden erneut praktisch gültig und stiften Vertrauen in die unbestimmte Zukunft. Der Organisationsvorteil beruht darin, dass die generische Bedeutung – die praktisch gültig gemachte Umwelt – in einer kollektiven Struktur verfügbar gehalten wird: Akteure, die nicht an der Generierung intersubjektiven Sinns beteiligt waren, können daran anschließen, sie können die Bedeutung in ihren Handlungskontext übersetzen und fortsetzen. Der Prozess des Organisierens ist ein Zusammenspiel in einer kollektiven Struktur – Sinnstiftung in Organisationen ist kein individueller Akt. Das Organisieren ist darauf ausgerichtet, mit der Mehrdeutigkeit von Erlebnisströmen fertig zu werden (Weick 1985:71). Oder andersherum: Mehrdeutigkeit ist ein Grundproblem des Organisierens. Zur Stabilisierung des Handelns muss Mehrdeutigkeit reduziert werden. Deshalb kommt es zur Einklammerung, bei der der permanente Erlebnis- und Ereignisstrom „punktiert“ wird. Jetzt sind Verknüpfungen zwischen Elementen möglich. Gegenwärtige Ereignisse werden mit Ausdrucks-Interpretations-Schemata verknüpft, die in der Vergangenheit etabliert wurden, oder angeregt durch einen ökologischen Wandel kommen erstmalig ermöglichte Bezüge im Vollzug eines *enactment* in die Welt. In Sinnstiftungsprozessen werden mögliche Sinngehalte vereinfacht und Muster gebildet. Interpretationen konkreter Erfahrungen werden für zukünftige Tätigkeiten anwendbar und verpflichtend behandelt (ebd.). Dies erzeugt eine ineinandergreifende Tätigkeit, die Weick als ‚kollektive Struktur‘ bezeichnet (ebd.:172).

Die Reduzierung von Mehrdeutigkeit im Akt des Einklammersns und im Akt der retrospektiven Sinnstiftung beschreibt, wie individuelle Akteure und

Theoretisches Konstrukt

Akteurinnen Mehrdeutigkeit bewältigen. Weick beschäftigt die Frage, wie solche Akte des Einschließens unter den Vorzeichen von Organisation gefasst werden können. Hier erfolgen *enactment*, Selektion und Retention in verteilten Rollen. Wann kann man sagen, dass eine kollektive Struktur gegeben ist?

Der entscheidende Unterschied ist, dass in Organisationen all diese fortlaufenden Erlebnisströme wie auch ihre Unterbrechungen immer in einem interdependenten Zusammenhang stehen, sobald Menschen ihre Wahrnehmung fokussieren und Indikatoren ausklammern. Im Rückgriff auf Simon stellt Weick heraus, dass der doppelte Interakt das Basiselement des Organisierens ist (ebd.:173). Doppelte Interakte sind interdependente Verhaltensweisen, die mit großer Wahrscheinlichkeit eine Einklammerung des Erlebnisstroms zustande bringen. ‚Doppelter Interakt‘ bedeutet, dass die von Person A ausgehende Verhaltenweise für B relevant ist und B zu einem Verhalten veranlasst. Gleichzeitig ist das Verhalten von B für A relevant und veranlasst A zu einem Verhalten. Wenn also eine der beiden Personen handelt, reagiert die andere Person, weil man wechselseitig voneinander abhängig ist. Diese Interdependenz erzeugt eine kollektive Struktur ineinandergreifender Handlungen.

Die Reduktion von Mehrdeutigkeit ist zugleich ein sozialer und ein individueller Prozess (Weick 1985:207). Mehrdeutigkeit wird in Organisationen durch ineinandergreifende Handlungszyklen als *enactment*, Selektion und Retention beseitigt. Sinnstiftung ist als sozialer Prozess vollzogen, wenn die individuellen Akteure, Akteurinnen einer mehrdeutigen, unbestimmten Situation eine kollektive „Figur-Hintergrund-Struktur“ auferlegen (ebd.). In diesem Fall hat man eine Art Übereinstimmung darüber herstellen können, was an den vergangenen Erfahrungen bedeutsam und was belanglos ist (Weick 1995:207).

Die Spannung zwischen der Ebene der Personen und ihren jeweils individuellen Erlebnisströmen sowie der Ebene der Organisation bzw. kollektiven Bedeutungsstrukturen wird in Weicks Konzept nicht in eine Richtung aufgelöst. Die Spannung wird grundsätzlich für produktiv gehalten. Gleichwohl ist in Organisationen ein überindividuelles Vokabular anzutreffen, das in Sinnstiftungsprozessen im Falle einer Unterbrechung des Erlebnisstroms die Verknüpfung des mehrdeutigen Ereignisses mit einem Bezugsrahmen aus der Vergangenheit betreibt, um somit eine bedeutungsvolle Definition der gegenwärtigen Situation zu erzeugen. Diese Vokabulare der Sinnstiftung sind organisational, kulturell oder gesellschaftlich konstituiert.

Vokabulare der Sinnstiftung

Sinn ist flüchtig. Er muss permanent re-produziert werden. Oder anders gesagt: Organisieren ist ein permanentes Prozessieren von Sinn. Der einzelne Akt der Sinnstiftung wird durch die minimale Struktur des Sinns erklärt. Die minimale Struktur des Sinns ist die Verbindung zwischen dem Indikator (*cue*)¹⁵³ einer Situation und dem aus der Vergangenheit hervorgegangenen Bezugsrahmen (*frame*). In der Gegenwart wird einem Indikator eine Bedeutung gegeben, die durch den Bezugsrahmen aus der Vergangenheit fundiert ist und die eine bedeutungsvolle Definition der gegenwärtigen Situation kreiert.

Bezugsrahmen und Indikatoren können wir uns als Vokabulare vorstellen, in denen abstraktere Worte in einem Kontext Sinn erhalten, der durch die im Kontext inbegriffenen Worte erzeugt wird. Die Bedeutung innerhalb der Vokabulare ist relational. Ein Indikator in einem Rahmen erzeugt Sinn, nicht der Indikator allein und auch nicht der Rahmen allein vermögen dies. Anders gesagt, die Substanz der Sinnstiftung beginnt mit drei Elementen: dem Rahmen, dem Indikator und einer Beziehung (Weick 1995:110; Übers. H. S).

Dieses abstrakte Basismodell konkretisiert Weick im Konzept der Vokabulare der Sinnstiftung. Unter Vokabularen können bestimmte Formen des symbolischen Sprachgebrauchs verstanden werden, die jeweils differente Möglichkeiten des Sensemakings betreiben. Weick (1995) unterscheidet:

1. Ideologien/Vokabulare der Gesellschaft
2. Kontrolle dritter Ordnung/Vokabulare der Organisation
3. Paradigmen/Vokabulare der Arbeit
4. handlungsleitende Theorien/Vokabulare der Bewältigung (*coping*)
5. Traditionen/Vokabulare der Vorgänger
6. Geschichten/Vokabulare von Sequenz und Erfahrung

Sensemaking hat eine Inhaltsseite (das, worum es geht). Im Prozess des Sensemakings ist entscheidend, welche Bedeutung dieser Inhalt erhält. Bedeutung entsteht dadurch, dass ein Inhalt mit dem Inhalt des Bezugsrahmens kombiniert wird. Der Inhalt, um den es geht, wird also in Indikatoren, Rahmen und Verbindungen eingebettet. Bedeutung ist eine Funktion sowohl des Inhalts als auch der Verbindung von Inhalt und Rahmen. Deshalb ist es wich-

153 Das englische Wort *cue* bedeutet „Achtungssignal, Aufruf, Einsatz, Fingerzeig, Hinweis, Stichwort, Wink“. Im Strom des Erlebens taucht ein Signal auf, wird ein Moment zu einem Fingerzeig für etwas und gibt den Einsatz für den Prozess der Sinngebung. Die Übersetzung des englischen *cue* mit ‚Indikator‘ beinhaltet zwar den funktionalen Aspekt des Anzeigens von etwas, ist aber dem Wortsinn nach insofern schwächer, als der aktivierende Aufforderungscharakter mit dem Begriff ‚Indikator‘ nicht ausgedrückt wird. Indikatoren haben den Charakter von Signalen, die den Einsatz für den Prozess der Sinngebung geben.

tig, die Vokabulare des Sensemakings zu verstehen: weil sie die Organisation durchdringen. Die Beobachtung von Sensemaking bezieht sich demzufolge auf den Inhalt, um den es jeweils geht, und auf den Prozess des Sensemakings. Im Rahmen dieser Arbeit können die Vokabulare nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. Weick 1995:111–131).

Die Vokabulare der Gesellschaft (Ideologien), der Organisation (Prämissen) und der Arbeit (Paradigmen) sind aus Weicks Sicht internalisierte, konsistente und vereinfachende Heuristiken des Sensemakings. Während *Ideologien der Gesellschaft* explizit und bekannt sind, handelt es sich bei *Prämissen* um implizite selbstverständlich gewordene Annahmen und Definitionen im Organisationskontext. In der Unterscheidung von Ideologien und Prämissen zeichnet *Paradigmen* aus, dass sie ein in sich geschlossenes Gebilde eines gemeinsam geteilten Verständnisses einer Community sind. Paradigmen sind die Vokabulare der Arbeit und werden von Communities tradiert. *Handlungsleitende Theorien* hingegen steuern das individuelle Verhalten. Man konstruiert sich in ihnen als Handlungszentrum: „Wenn ich das tue – dann wird das passieren.“ Solche Handlungskonstrukte werden sozialisatorisch erworben und sind entsprechend von den Ideologien einer Organisation durchdrungen. ‚*Traditionen*‘ sind institutionalisierte Handlungsmuster und Glaubensvorstellungen, die mindestens zwei Generationen überdauert haben und die das gegenwärtige Handeln regulieren. ‚Handlungen‘ sind temporale, flüchtige Ereignisse, die von Anschlusshandlung und Fortsetzungen als vergangene Ereignisse sequenziert werden. Unter der Maßgabe der Koordination von Handlungen in einer Kollektivstruktur ist für den Sensemaking-Prozess besonders relevant, dass Handlungen nur in Form von *Geschichten* fortdauern.

„Sensemaking in Organizations“ ist nicht nur ein theoretisches Konzept. Weick entwirft auch eine Praxeologie der Sinnstiftung. In der Beschreibung der Vokabulare der Sinnstiftung sind beispielsweise Hinweise zu finden, die die einzelnen Vokabulare auf den Prozess der Sinnstiftung geben. Sprache und Kommunizieren geraten als praktische Probleme in den Blick des Organisierens.

6.2 Organisieren als Kommunizieren

Die Sensemaking-Perspektive ist als organisationstheoretisches Konzept erst umfassend zu verstehen, wenn die praxeologische Anwendung hinzugezogen wird. Zunächst wird offensichtlich, dass Kommunikation einen besonderen Stellenwert im Organisationsprozess hat. Die Konsequenz des Sensemaking-Prozesses ist außerdem eine gesteigerte Sensibilisierung für den Gebrauch von Sprache und für die Qualität der Kommunikation in Organisationen. Nach Weick ist es eben nicht selbstverständlich, dass Individuen in Organisationen den gleichen Sinn und die gleiche Bedeutung teilen, da ihre Interpreta-

tionen mehrdeutiger Situationen auf individuellen Vorerfahrungen fußen. Menschen können aber äquivalenten Sinn erzeugen, wenn sie Erfahrungen teilen und ihnen Sinn geben (Weick 1995:188).

So if people share anything, what they share are actions, activities, moments of conversation, and joint tasks, each of which they can make sense of using categories that are most idiosyncratic (ebd.).

Menschen können Sinn und Bedeutung nur teilen, wenn sie über ihre geteilten Erfahrungen sprechen.

If people want to share meaning, then they need to talk about their shared experience in close proximity to its occurrence and hammer out a common way to encode it and talk about it. They need to see their joint saying about the experience to learn what they jointly think happened (ebd.).

Erst das Sprechen über das, was schon geschehen ist, erzeugt den äquivalenten Sinn dessen, was geschah. Sprache ist Symbolgebrauch und Medium, um erfolgreiche Ergebnisse vergangener Sinnstiftung bei der Koordination der Handelns und der damit einhergehenden Bewältigung der Mehrdeutigkeit gegenwärtiger Situationen zu rekombinieren. Kognitionen von Sinn und Handlungen sind schleifenförmig aufeinander bezogen: Frühere Erfahrung beeinflusst die Interpretation gegenwärtiger Handlungssituationen – gegenwärtige Sinnstiftungsprozesse legen Spuren für zukünftige Handlungen und Interpretationen. Sinn wird somit beständig kommunikativ ausgehandelt. Sensemaking ist in Organisationen eine permanente Leistung – mit dessen Hilfe Organisationen ihre soziale Wirklichkeit hervorbringen. Dafür müssen Organisationen immer und immer wieder mit sich reden, um herauszufinden, was sie denken (Weick 1985:195).

Organisationen müssen Sinn permanent lebendig halten, denn in den formalen Strukturen generischer Subjektivität löst sich der Sinn von den konkreten Erfahrungskontexten ab. Weick schlägt ein Konzept der Teilhabe an der Konstruktion von Wirklichkeit vor. Der Akt der Sinngebung soll aus seiner Sicht eng an den Prozess bzw. die Handlung gebunden sein (Weick 1995:181ff). Hier ist die Idee, dass diejenigen, die den Prozess machen (*walk*), ihm auch in ihren Worten einen Sinn geben (*talk*). Oft verläuft Sinngebung in Organisationen umgekehrt: Der Sinn wird auf einer übergeordneten Ebenen „produziert“; daraus entsteht dann die Situation, dass Menschen den Sinn in ihrem „Rücken haben“ – und scheitern, wenn sie im Muster des „walk the talk“ handeln (ebd.:183). Wenn die Ziele und Ergebnisse aus der Position des Managements oder des Experten/der Expertin vorgegeben werden, kann dies dazu führen, dass Menschen im Prozess einem Wissen folgen, das sie nur unzureichend verstanden haben; in der Konsequenz sinkt vermutlich auch ihre Bereitschaft, Risiken einzugehen. Menschen verlieren damit die Chance, im Prozess etwas zu entdecken und dafür selbst sprachfähig zu

Theoretisches Konstrukt

werden. ‚Sprachfähig werden‘ heißt, nach neuen Begriffen zu suchen und sie zu (er)finden, weil die gebrauchten Worte und Begriffe als nicht mehr passend (kohärent) wahrgenommen werden (Weick 1995:183): “To ‚talk the walk‘ is to be opportunistic in the best sense of word. It is to search for words that make sense of current walking that is adaptive for reasons that are not yet clear“ (ebd.).

Wenn Handlung und Prozess durch das Sprechen Sinn erhalten, liegt in der Sprache selbst ein eigenes Potenzial, Sinn anzureichern. Sinnggebung ist produktiver, wenn sie subtil und nuancenreich in semantisch reichhaltige Worte (ohne Klischees zu benutzen) gefasst wird.¹⁵⁴ “Sensemaking itself is ongoing and the sense it makes, transient” (Weick 1995:188). Weick schlägt vor, den Sinn mit Verben statt mit Nomen zu artikulieren, weil Verben die Flüchtigkeit des Sinns zum Ausdruck bringen können. Nomen hingegen fixieren Zustände und erzeugen die Illusion, dass es sich um stabile Strukturen handle. “Because verbs are closer to the dynamic of a process, to change a verb is to take the first step to change a process“ (Weick 1995:188).

Der sprachliche und symbolische Reichtum einer Organisation ist ihre Fähigkeit, ‚Umwelten‘ in Kraft zu setzen. Organisationen brauchen mehr und gute Kommunikation in Konferenzen und Besprechungen, um dort die Wirkungen von Handlungen (d. h. Ergebnisse) sowie die mehrdeutigen Handlungskontexte zu interpretieren und dabei „neue“ *frameworks* zu konstruieren. Organisationen müssen Praktiken der Ungewissheit entwickeln, d. h. Praktiken des Umgangs mit Unbestimmtheit und Komplexität; dies gibt ihnen Stärke.

Folgt man Weicks Argumentation, dass Sinnggebung ein retrospektiver Akt ist dessen, zu sehen, was man gesagt oder getan hat, dann wäre zu präzisieren: Das Neue kommt in die Welt, indem es situiert in einem gegebenen Kontext getan wird oder in einer Kommunikation gesprochen wird. So wird das „Neue“ im Sinne eines *enactment* Teil der situativen Wirklichkeit und kann anschließend im Prozess der Selektion als bedeutsam erachtet werden. Will man eine Gruppe ändern, das ist Weicks eigene Schlussfolgerung, ist zu bedenken, dass der in Worte gefasste Sinn Wirklichkeit konstituiert und als *enacted environment* Konsequenzen hat. Zu ändern wäre also, was in einer Gruppe gesagt wird und was die Worte bedeuten (ebd.:108).

154 So drückt beispielsweise der Slogan der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 „Die Welt zu Gast bei Freunden“ in wenigen subtilen Worten symbolhaft einen reichen Sinn- und Bedeutungszusammenhang aus, und zwar im Sinne einer semantischen Brücke, die das Gastgeberland adressiert (wir uns selbst) und die Gäste erfahren lassen soll, wie wir uns selbst und wie wir sie sehen.

6.3 Performativ eine Geltung in Kraft setzen

Mentalistische Ansätze argumentieren, dass die Organisation in den Köpfen der Organisationsmitglieder stattfindet, und betonen die subjektiven Konstruktionsleistungen der Individuen. Mithilfe von kognitiven Skripten und subjektiven Theorien erfassen Mitglieder die Strukturen der Organisation und stimmen ihr Verhalten auf die Organisation ab, die als eine äußere, objektiv gegebene Realität vorgestellt wird (Kieser 1998:11). Einzelne sozialkonstruktivistische Ansätze fokussieren auf die kommunikative Aushandlung des Sinns zwischen den Akteuren. Kieser zeichnet das Bild von der „allmählichen Verfertigung der Organisation beim Reden“ (ebd.:6f).¹⁵⁵ Organisationsstrukturen sind aus seiner Sicht durch Kommunikation sozial konstruiert und werden durch Kommunikation aufrechterhalten. Versuche zur Änderung der Aktivitäten der Organisationsmitglieder müssen entsprechend darauf abstellen, die Kognitionen der Organisationsmitglieder durch Kommunikation zu verändern (ebd.:14).

Weick hingegen betrachtet Organisation im Rückgriff auf die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie als eine Vollzugswirklichkeit. Geht man vom prekären Charakter alltäglicher Verständigung aus und nimmt an, dass Sozialität erst situativ als Inter-Subjektivität hergestellt werden muss, so gibt die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie auf die Frage, worin Sozialität gründet, eine zunächst überraschende und kreative Antwort: Die Vertreter der Ethnomethodologie argumentieren, dass Akteure, Akteurinnen wechselseitig einander eine Übereinstimmung unterstellen. Die objektiven Tatsachen des sozialen Lebens werden mittels der unterstellten Übereinstimmung als eine fortlaufende Durchführung der aufeinander abgestimmten Aktivitäten des täglichen Lebens erzeugt (Bohnsack 2007:58).

155 Dachler (2000) kritisiert die entitative Perspektive des Kognitivismus. „Alle Fragen, die sich auf die soziale Vernetztheit des Individuums in Organisation und Gesellschaft beziehen und die versuchen, individuelles Wissen, individuelle Eigenschaften und Verhaltensweisen mit dem Phänomen ‚Organisation‘ und ‚sich organisieren‘ in Verbindung zu bringen, entstehen aus der Grundvorstellung eines als Entität verstandenen, individuellen oder (aggregierten) Akteurs“ (Dachler 2000:419). Dessen Kognitionen können als gedankliche Karten bzw. Skripts von impliziten Annahmen oder expliziten Konstrukten zum Vorschein gebracht werden. Man beschäftigt sich damit, wie Leute in Organisationen denken, wie sie selektieren, interpretieren und entscheiden. Menschen gestalten ihre objekthaften Umwelten nach ihren Vorstellungen, Prioritäten und Interessen. Dachler argumentiert, dass es dem Kognitivismus in der Organisationsforschung deshalb kaum möglich sei, plausibel zu erklären, dass Kollektivität mehr als die Summe der einzelnen Individuen sei (ebd.:420). Er fragt kritisch, wie es dann überhaupt zu erklären sei, dass Interaktionen und Diskurse unter den Mitgliedern der Organisation und unterschiedlichen Gruppen möglich sind. Zur Unterscheidung der Vokabulare symbolischer Organisationstheorien und kognitivistischer Organisationstheorien siehe Czarniawska-Jörges (2000), Knorr-Cetina (2000), Strati und Nicolini (2000) sowie Dachler (2000).

Theoretisches Konstrukt

Betrachtet man Organisationen als Vollzugswirklichkeit, so ist der Blick auf die Prozesse des Organisierens zu richten. In den Prozessen – d. h. in den Kommunikationen und interdependenten Handlungen, die beispielsweise im Zusammenhang von Angebotsentwicklung, Anmeldung, Beratung, Fortbildung und Controlling erfolgen –, wird eine Bildungsorganisation erzeugt, bestätigt und weiterentwickelt. Dies geschieht, indem die Akteure und Akteurinnen performativ eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation, in der sie handeln, „in Kraft setzen“. Das wird von Weick als *enactment* bezeichnet: das Inkraftsetzen einer Realitätsauffassung durch Handeln. Die Bildungsorganisation wird dadurch zu einer sozialen Tatsache, dass sie fortwährend in den Interaktionen, den Kommunikationen und interdependenten Handlungen performativ vollzogen wird.¹⁵⁶ Akteure, Akteurinnen setzen im *enactment* eine Realitätsauffassung von der Situation in Kraft, in der sie handeln. Retrospektiv deuten sie die Situationen, in denen sie sich selbst und ihre Herstellungen befunden haben. Weick beobachtet in Situationen der Mehrdeutigkeit, die danach verlangen, Mehrdeutigkeit zu reduzieren, dass beispielsweise bei Managern die Unterstellung einer geordneten und sinnvollen Umwelt dazu führt, dass sie diese Ordnungsvorstellungen in ihren Sprechakten bzw. Handlungen geltend machen und dann retrospektiv die Ordnungshaftigkeit der Umwelt entdecken. „Die Unterstellung von Eindeutigkeit gibt Managern die Gelegenheit, das zu tun, was die Umwelt in etwas verwandelt, was eindeutig ist“ (Weick 1985:231). Leute setzen aktiv Dinge in die Welt, die sie dann wahrnehmen und worüber sie anschließend sprechen können. „Diese ursprüngliche Setzung von Realität ist das, was durch das Wort *Enactment* festgehalten wird“ (ebd.:238).

Ortmann schlägt eine institutionstheoretische Lesart des *enactment*-Selektion-Retention-Prozesses vor. Im *enactment* kommt aus seiner Sicht die Etablierung einer Geltung zum Ausdruck, die der Kern aller Institutionalisierung ist (Ortmann 2004:26ff im Rückgriff auf Searle). Der Geltungsglaube sichert die Wirklichkeitsauffassung ab, die performativ zur Geltung gebracht wird. Minimale institutionelle Strukturen bestehen aus konstitutiven Regeln des Typs „X zählt als Y im Kontext K“ und aus regulativen Regeln des Typs „Wenn X, dann Y“ (ebd.). Das Gespräch in einem Englisch-Konversationskurs gilt für die Beteiligten als Lernen, während sie das Gespräch am Abend in einem Café für eine Freizeitaktivität halten. Im Kontext einer Prüfung zählt das Gespräch über einen Gegenstand als Nachweis der Hochschulreife. Wenn man anschließend das Papier des Zeugnisses im Kontext der Universität vorlegt, ist man zu einem wissenschaftlichen Studium berechtigt.

Aus Sicht von Ortmann ist ein *enactment* eine performative Festlegung, die dem Muster der minimalen institutionellen Struktur folgt. Im Strom des Erlebens wird ein Indikator eingeklammert, und es wird ihm eine bestimmte Geltung ge-

156 Das Vokabular der Ethnomethodologie hat für diesen Aspekt das Verb *to accomplish* und den Begriff *accomplishment* gewählt.

mäß der konstitutiven Regel „X zählt als Y im Kontext K“ auferlegt. Die damit angezeigte Nähe zum Searl'schen *counts as* ist ein wichtiges Charakteristikum des *enactment*. Durch das *enactment* werden Sicht- und Handlungsweisen institutionalisiert (Ortmann 2004:203).

Enactment bezeichnet die performativ wirksame Etablierung einer Geltung, die auf diese Weise in Kraft tritt. [...] *Enacted Environment* ist eine für das zukünftige Handeln in einer kollektiven Struktur verbindlich gemachte Umwelt (Ortmann 2004:203; Hervorh. i. O.).

Die Institutionalisierung von Geltungen in Mikrostrukturen des Organisationsalltags wird durch die Theorie des performativen Sprechakts plausibel. Die Sprechakttheorie verabschiedet sich von der Vorstellung, dass Sprache Bedeutungen repräsentiert und dass Symbole (ein Wort/Satz) die Grundeinheit der Kommunikation sind. Grundeinheit der Kommunikation ist nicht die Zeichen, sondern die intentionale Produktion oder Hervorbringung des Symbols in ihrem Vollzug (Lewandowski Bd. 3:745f). Auch Handlungen können im Vollzug Symbole hervorbringen, sodass sich eine Trennung zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungsweisen erübrigt (z. B. mit Geld bezahlen, der Pfiff des Schiedsrichters setzt das Abseits in Kraft, einen Platz anweisen).

Es werden konstative und performative Sprechakte unterschieden (Ortmann 2004:49). Konstative Sprechakte beziehen sich auf die Eigenschaften eines Gegenstands und sprechen über ihn. In performativen Sprechakten hingegen bringen wir die Eigenschaften eines Gegenstands erst hervor, indem wir in einer performativen Weise über ihn sprechen. Konstative Sprechakte beschreiben beispielsweise bestimmte Konzepte des Lernens (Lernen am Modell, Lernen als problemlösendes Handeln usw.). Performative Sprechakte hingegen können das Lernen als Prüfungsvorbereitung und Pflichtaufgabe geltend machen („Hier sind Ihre Testergebnisse!“) oder Lernen als einen faszinierenden Entdeckungsprozess in Kraft setzen (staunendes „Ohh!“ und flüsterndes „Das ist ja interessant!“). Sprechakte enthalten als performativen Kern eine operativ wirksame Bestimmung (ebd.:50).

Performative Sprechakte schließen an soziale Praxis an und münden in eine soziale Praxis, der sie ja zugehören und die zu verändern gerade ihr Sinn ist. Der Sinn einer Kündigung erfüllt sich beispielsweise in der daran anschließenden Praxis (ebd.:52).

Der in dieser Arbeit an mehreren Stellen eingebundene Begriff des Sprachspiels ist umfassender. Der Begriff des Sprachspiels fokussiert nicht auf einzelne Sprechakte, sondern auf ein ganzes Ensemble von Möglichkeiten des Sprachgebrauchs. Sprachspiele haben einen offenen Charakter, sie legen „nur“ die „Spielzüge“ des Sprachgebrauchs fest. Sie sind Bestandteil einer Lebensform oder Tätigkeit. Die oben genannten Beispiele, die jeweils eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung von Lernen geltend machen, sind so betrachtet Ausdruck von Sprachspielen bestimmter kultureller/sozialer Praxen, d. h. von Lernkulturen.

Theoretisches Konstrukt

Ein vollständiges Bild vom *enactment*-Selektion-Retention-Prozess erhalten wir aber erst, wenn die Institutionalisierung von Geltungen in den Mikrostrukturen der Organisation wahrgenommen wird als eine komplementäre Bewegung zur Institutionalisierung organisationaler Sinnstrukturen vom Pol gesellschaftlicher Funktionssysteme. Alltagswelt zeichnet sich dadurch aus, dass wir sie für selbstverständlich halten (*taken for grantedness*). Dies verleitet dazu, anzunehmen, dass die Institutionalisierung des Sinns nicht als solche auch dargestellt werden müsste. Czarniawska hält hingegen ein *accounting* für erforderlich (Czarniawska 1997:25). Zu einem *accounting* kommt es, indem man auf eine abstraktere Sinnstruktur (d. h. Bedeutung) Bezug nimmt. Es muss ein Hinweis gegeben werden: „So machen wir das, hier geht es demokratisch zu.“ Eine Lernbegleiterin sagt: „Ja, bitte erzählen Sie davon. Ihre persönlichen Lernerfahrungen sind wichtig, denn wir möchten hier individuelle Lernwege ermöglichen.“ Eine Geschäftsführerin argumentiert: „Ich habe mir die Finanzierung angeschaut. Die Ausschreibung ist zwar interessant, aber in das Projekt müssten wir sogar Eigenmittel hineinbuttern. Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist eine Beteiligung nicht angesagt.“

Ortmann führt im Rückgriff auf Legendre (1998) aus, dass Menschen eine Vorstellungsinstanz von einem sozialen Dritten herstellen müssen. Im Namen des sozialen Dritten wird normativ gesprochen:

[...] im Namen Gottes, der Natur, des Menschen, der Vernunft, der Nation, des Volkes, der Wissenschaft, des Sozialismus, der Effizienz, der Geschichte. Dieses Sprechen-im-Namen-von ist *conditio humana*, Reproduktionsbedingung der Sprechenden, deutenden an Symbolgebrauch gebundenen Gattung Mensch, und welche Inhalte es jeweils annimmt, ist zwar kontingent und historisch erstaunlich variabel, aber keineswegs beliebig (Ortmann 2004:29).

Der Akt, etwas aus dem Strom des Bewusstseins und der Ereignisse auszuklamern, es zu fokussieren und in einen Bezugsrahmen zu setzen, der Sinn stiftet, gibt dem Moment eine Bedeutung von etwas, das retrospektiv innerhalb einer symbolischen Wissensordnung verstanden und gedeutet wird. Erst wenn Akteure, Akteurinnen retrospektiv den Sinn ihres *enactment* als ein „Sprechen im Namen von“ bedeuten, können wir davon ausgehen, dass ein soziales Praxisfeld institutionalisiert ist. (Das muss nicht für jede Handlung und jeden Bereich der Praxis zutreffen.)

Sinnstiftung in Weiterbildungsorganisationen – Ein Beispiel

Stellen wir uns vor, eine kleine Anzahl von Teilnehmern kommt in der zweiten Woche einer zweimonatigen Qualifizierung zu spät. Die Gruppe hat schon angefangen, und der Prozess wird nun unterbrochen. Die Trainerin klammert das Phänomen des Zuspätkommens aus dem Strom der Erlebnisse aus und deutet es; ein Prozess der Sinnstiftung kommt in Gang. Die Trainerin könnte die gegebene Mehrdeutigkeit verringern und interpretieren, dass das Zuspätkommen einen

Lernwiderstand gegenüber dem Lerngegenstand zum Ausdruck bringt. Im Namen der Teilnehmerorientierung initiiert sie daraufhin am nächsten Trainingstag ein Reflexionsgespräch. Daraus ergibt sich eventuell eine neue Figuration der bisher praktizierten Lernorganisation.

Nehmen wir an, die Trainerin erfährt, dass der Inhalt des anberaumten Trainings einzelnen Teilnehmerinnen bereits bekannt war. Sie flexibilisiert daraufhin ihre Unterrichtsstrategie und individualisiert Lernwege. Die Teilnehmenden erhalten unterschiedliche Lernmaterialien. Damit würde erkenntlich, dass *enactment* solche Momente des Handelns erfasst, die in eine bestehende Ordnung eingreifen und sie verändern. Der Fall kann aber auch ganz anders liegen: Die Teilnehmer hatten als Entschuldigung angeführt, dass sie gerne pünktlich gekommen wären, aber erst noch den Raum suchen mussten. Im Namen des Qualitätsmanagements macht die Trainerin deshalb bei der Verwaltung geltend, wie Teilnehmer im Falle dass kurzfristig Räume gewechselt werden, informiert werden sollen. In beiden Fällen greift sie akzentuierend in eine Ordnung ein und etabliert eine Geltung, die dann wirksam wird, wenn wie im ersten Fall die Teilnehmer auf den Vorschlag, den Lernprozess zu reflektieren, resonant reagieren, oder wenn, wie im zweiten Fall, die Verwaltung den Fehler anerkennt und zugesagt, ihn zukünftig zu vermeiden. Die Trainerin kann sich aber nicht sicher sein, ob die Adressaten, Adressatinnen die an die Teilnehmenden bzw. die Mitarbeitenden der Verwaltung adressierten *enactments* praktisch gültig machen. Wie auch immer, vielleicht überraschen sie immerhin und lösen einen neuen Prozess der Sinnstiftung aus.

Die Geschichte ist noch nicht zu Ende gekommen. In einer Teamsitzung erzählt die Trainerin von den Vorkommnissen, davon, was sie überrascht hat, was daraus gefolgt ist, wie alles zusammenhängt und wie es ausgegangen ist. Für ihre Kollegen und Kolleginnen ist die Geschichte in dieser Situation hochbedeutungsvoll. Andere Geschichten ergänzen, bestätigen und erweitern das Bild: Ein intersubjektiver Prozess der Bedeutungsgenerierung ist in Gang gekommen. Nehmen wir jetzt noch an, dass generische Bedeutung ins Spiel kommt. (Was sagt die Theorie? Wie wird das Problem in anderen Organisationen gelöst? Welche anderen Lösungen wurden in der Bildungsorganisation schon mit welchem Ergebnis praktiziert?) Nun wird die Geschichte durch Vorstellungen von Konzepten selbstorganisierten Lernens gerahmt. Die Individualisierung von Lernwegen erhält eine allgemeine Bedeutung für die Steuerung der Lernkontexte. Und nehmen wir jetzt noch an, es wird die an dem Fall generierte Bedeutung entschieden, dann wird sie als „Regel“ auch zukünftig Möglichkeiten eröffnen, die Geltung und Entscheidung der Regel zu kommunizieren (im Zusammenhang von Anträgen, Veranstaltungsorganisation, Programmplanung usw.). Die generische Bedeutung ist dann als ‚etablierte Umwelt‘ der Koordination von Handlungen einer kollektiven Struktur zuzurechnen, wenn Akteure daran anschließen, die an der Generierung der Bedeutung nicht beteiligt waren. Hier liegt die organisationstheoreti-

Theoretisches Konstrukt

sche Pointe der Sensemaking-Perspektive. Diese Geschichte erzählt von der produktiven innovativen Seite des Sensemakings.

Weick hat auch das komplementäre Muster in Rechnung gestellt. Hier fungiert die Bedeutung als Redundanz oder Kontrolle, und die Innovationen werden von Organisation nicht absorbiert. Ein dritter Fall ist auch denkbar: Die Innovation einer Gruppe erhält zwar generische Bedeutung in der arbeitsteilig organisierten Organisation, die organisationsgebundene kulturelle Praxis bleibt dennoch redundant, weil die Bedeutung nicht in den Sinnzusammenhang des Praxiskontextes rückübersetzt wird. Curriculare Reformen in großen Bildungsorganisationen und im Schulwesen können nach diesem Muster zu scheitern.

Ebenen des Sinns im Sensemaking-Prozess – Eine sozialtheoretische Erweiterung

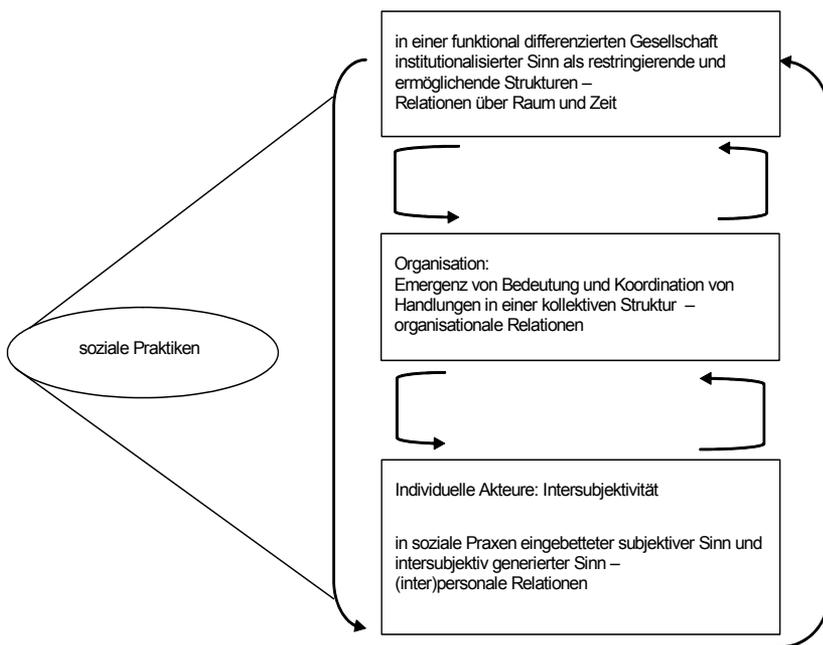


Abbildung II-13: Institutionalisierung organisationsgebundener Sinn- und Bedeutungsstrukturen (eigene Darstellung)

Intersubjektivität

Das Modell überwindet ein individualistisches Verständnis von Subjektivität, das Subjektivität als intrapsychische Eigenwelt auffasst. Subjektivität wird stattdessen in einer pragmatischen Perspektive als produktive Verarbeitung der Welt aufgefasst, in der das Subjekt handelt. Subjektivität ist in soziale Praxis eingelassen. Die Vokabulare der Arbeit und die Vokabulare der Tradition, die Weick beschreibt, geben einen guten Eindruck von der Bedeutung sozialer Praxis im Prozess der Sinnstiftung. Handelnde verstehen das, was sie tun, während sie es tun. Praktisches Bewusstsein ist subjektives Bewusstsein, das auf der kollektiven Basis sozialer Praktiken ruht. Intuition, Fühlen, Erinnern, Abgleichen, Intendieren, Reflektieren, gedankliches Probehandeln sind als Handlungen des Subjekts in einen sozialen bzw. institutionalisierten Praxiszusammenhang eingebunden. Er stiftet auch den Kontext für die Kommunikation zwischen den Subjekten. Subjektive Sichtweisen, Intentionen, Gefühle sowie das im Lebenslauf verarbeitete individuelle Wissen transformieren in der Kommunikation mit den anderen zu einer eigenständigen sozialen Realität auf Zeit, die Weick als ‚intersubjektiven Sinn‘ bezeichnet. Von dieser Realität emergiert auf einer abstrakteren Ebene der generische Sinn bzw. die semantische Bedeutung.

Organisation

Sensemaking ist ein sozialer Prozess, der die Etablierung von Sinnstrukturen in Organisationen beschreibt. Weick spricht von ‚Handlungsmustern‘, ‚Skripten‘, ‚kollektiver Figur-Hintergrund-Struktur‘ oder ‚generischer Subjektivität‘. Die Etablierung fasst er in erster Linie als eine aufsteigende Bewegung in institutionellen Mikrostrukturen auf.¹⁵⁷

Der Prozess der Etablierung einer Bedeutungsstruktur wird durch die Routinisierung vollendet. Routinen können andererseits auch infrage gestellt und in einem neuen *enactment*-Selektion-Retention-Prozess verändert werden. In der Erklärung und Beschreibung von Institutionalierungsprozessen in Organisationen steht oft die vollständige Struktur, die mit der Habitualisierung oder Sedimentierung abschließt.¹⁵⁸ Generische Strukturen sind unzu-

157 Im Feld der institutionensoziologischen Ansätze der Organisationstheorie werden makro- und mesoinstitutionalistische Ansätze von mikroinstitutionalistischen Ansätzen unterschieden (Wilkens, Lang und Winkler 2003; Türk 2000). Erstere erforschen die Beziehungen zwischen Gesellschaft und Organisation. Im Unterschied dazu betrachten mikroinstitutionalistische Ansätze im Rückgriff auf eine sozialtheoretische Auffassung von Institutionalisierung die Organisation als Mechanismus der sozialen Wirklichkeitskonstruktion. Der Prozess der Institutionalisierung findet innerhalb der Organisationen statt. Daran sind in einem hohen Maße die Akteure beteiligt (Türk 2000).

158 Aus Sicht von Dewe nimmt der in einem institutionellen pädagogischen Kontext handelnde Berufspraktiker an der Organisation einer bereits organisierten Praxis teil: „durch Reten-

Theoretisches Konstrukt

reichend verstanden, wenn man darin ausschließlich das Ergebnis von Routinisierungsprozessen sieht. Dieser Zustand würde bestenfalls die kritische Verfassung einer Bildungsorganisation beschreiben, denn in ihrer Formalstruktur kann der Sinn der Organisation nicht lebendig gehalten werden. Bildungsorganisationen brauchen einen angemessenen Pegel an Spannung, Herausforderung oder Reibung. Nur so wird ein Handlungsgewebe aufrechterhalten, in dem sich seine Akteure, Akteurinnen aufeinander beziehen und Weiterentwicklungen anstoßen. Weicks Argument, dass die Produktivität der Sozialform Organisation (Weick bezeichnet sie als ‚organisationale Form‘) sich in den überbrückenden Operationen entfaltet, soll deshalb hier mehr Aufmerksamkeit erhalten. Unter ‚überbrückenden Operationen‘ kann man sich Akte vorstellen, die das lebendige intersubjektive Verständnis von situierten Vorgängen in einen semantischen Bedeutungszusammenhang übersetzen oder die umgekehrt die generische Bedeutung an dem situierten Fall/Vorgang/Konflikt/der Schnittstelle/Kooperation interpretieren.

Mit dem Akt des Übersetzens wird der Prozess der Bedeutungsbildung fortgesetzt. In der Organisationstheorie hat sich durchgesetzt, das Organisatorische jenseits einfacher Vorstellungen eines konsistenten Gebildes in einer hierarchischen Formalstruktur zu konzipieren. Erst mit diesem Schritt wurde es überhaupt möglich, Bildungsorganisationen angemessen zu beschreiben. In letzter Zeit wird der Netzwerkcharakter von Organisationen besonders betont. Mit der Metapher netzwerkartiger Organisationsstrukturen versucht man, polyzentrische heterarchische Strukturbildung zu beschreiben und zu erklären. Die Metapher des Netzwerkes eignet sich außerdem dazu, organisationsübergreifende Strukturen zu erfassen.

Das Umfeld einer Organisation strukturiert sich als Beziehungen zu Organisationen und Akteuren. Die Metapher netzwerkartiger Organisationsstrukturen erhellt die Funktion ‚überbrückender Operationen‘ im Prozess des Organisierens. Organisierte Weiterbildung reproduziert sich nämlich in einer ausdifferenzierten institutionellen Verknüpfungsstruktur didaktischer Sinnenebenen (ordnungspolitische, einrichtungsspezifische, administrative, fachdidaktische, in Lernprozessen situierte, in alltäglichen Verwendungssituationen situierte usw.). Für den Wertschöpfungsprozess organisierter Weiterbildung ergibt sich aus der Differenz der Sinnebenen sowie aus der Diversität der Sprachspielgemeinschaften beteiligter Stakeholder kein Nachteil. Für das Gelingen der Koordination organisierter Weiterbildung sind allerdings überbrückende Operationen unabdingbar: Immer wieder bleibt es an unterschiedlichen Schnittstellen erforderlich, unbestimmte und mehrdeutige Situationen zu bearbeiten. So stellt aus meiner Sicht die generelle Gleichsetzung generischer Bedeutungsstrukturen mit Kontrolle eine Engführung dar, wenn man in

tion, d. h. der Überführung bewährter Praxis in Routinen, und durch Reflexion, d. h. das Überdenken problematisch gewordener Problemlösestrategien“ (Dewe 2002:25).

Betracht zieht, dass generische Bedeutung zunächst eine wichtige Funktion in Koordinationsprozessen hat. Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass Finanzierungsstrukturen, Zeitstrukturen und hierarchische Arbeitsteilung generische Strukturen sind, die entscheidungsmächtig sind und ein bestimmtes Verhalten erzwingen. Koordination organisierter Weiterbildung verlangt aber immer auch flexible kommunikative Formen der Koordination, die Differenz und kulturelle Diversität produktiv bearbeiten. Hier liegt die besondere Produktivität semantischer Wissensbestände.

Im Rückgriff auf Laucken kann die Unterscheidung zwischen Sinn/*sense* und Bedeutung/*meaning* geschärft werden. Laucken unterscheidet zwischen dem phänomenal erlebt-gelebten Sinnzusammenhang und den Sinnstrukturen eines semantischen Verweisungszusammenhangs. Die intersubjektive Verständigung über Erfahrungen (d. h. über den phänomenal erlebt-gelebten Sinnzusammenhang) hat nach Weick das Potenzial zu Innovation und kritischer Distanz gegenüber generischen Strukturen (Kontrolle). Die Reflexion problematisch gewordener Praxis wird allerdings erst dann organisationsrelevant, wenn sie in bedeutungsbildende Prozesse mündet, die in der Organisation Konsequenzen haben, d. h. im Gesamtsystem der Bildungsorganisation wirksam werden. Semantische Wissensbestände haben eine produktive Funktion, denn sie führen eine Außenperspektive ein – der einzelne Fall wird im Lichte eines allgemeinen Verweisungszusammenhangs betrachtet, der als Konturierungsfolie dient. Reflexivität besteht darin, das fallbezogene Wissen zu fallübergreifendem, konzeptionellem Wissen in Beziehung zu setzen.

In interpretativen Organisationsansätzen setzt sich in letzter Zeit die Erkenntnis durch, dass die Organisation ihr Verhalten nicht durch eine gemeinsam geteilte Bedeutung koordiniert (Priddat 2004:148f). Organisationen organisieren diverse mentale Modelle bzw. Sprachspiele. Die Diversität von Communities of Practice bzw. von Praktiken und ihren Sprachspielen erfordert es, dass zu Koordinationszwecken Bedeutung generiert werden muss, die Konsequenzen hat und zu Handlungen führt. Die Aufgabe des Bildungsmanagements ist es, die Ressourcen von Sprachspielgemeinschaften involvierter Akteure für eine produktive Kooperation zu generieren. Mittels kommunikativer Steuerung wird die polylinguistisch verfasste Organisation interpretiert und in Entscheidung übersetzt. Dazu braucht es ein Metasprachspiel, das die Polylinguistik der Organisation nicht nur anerkennt, sondern Diversität voraussetzt und nutzt (ebd.:167). Das Metasprachspiel erzeugt semantische Brücken, die in mehreren Sprachspielen viabel sind (ebd.).¹⁵⁹ Im Rückgriff

159 Im Rahmen des Governance-Diskurses wird die Metapher der semantischen Brücke angeboten. Aufgabe des Managements in einer polylinguistisch verfassten Organisation ist es, semantische Brücken zwischen den funktionalen Communities zu schlagen (Priddat 2004:167). „Wieland entwickelt hier ein Konzept der ‚semantischen Brücke‘, das die Konzeption der Metasprache in Organisationen stützt. Die diversen Sprachspiele oder

Theoretisches Konstrukt

auf Baeckers systemtheoretische Überlegungen zum Komplexitätsmanagement führt Priddat aus, dass Organisation als soziales System ihre eigene Kommunikation steuert. Wie bereits in II 4.3 ausgeführt wurde, muss Kommunikation interpretiert werden: Verstehen, Annehmen und Fortsetzen geben der Kommunikation Sinn und Bedeutung.

Im Zusammenhang von Prozessen der Bedeutungsbildung ist die Unterscheidung zwischen einfacher Komplexität und dem Management von Komplexität relevant. Einfache Komplexität informiert die Organisation darüber, was für sie notwendig und was für sie unmöglich ist. Die Selektivität der eigenen Kommunikation wird garantiert. Einfache Komplexität strukturiert den Möglichkeitsraum der Organisation. Einfache Komplexität „weiß nur“ von der Kontingenz im Sinne eines allgemeinen Bewusstseins davon, dass es prinzipiell auch anders möglich ist. Die Kommunikation des Managements der Komplexität oszilliert hingegen: Fallweise muss das Notwendige im Modus des Notwendigen und das Kontingente im Modus der Kontingenz kommuniziert werden. Der Wechsel zwischen dem Modus der Notwendigkeit, dem Modus der Unmöglichkeit und dem Modus der Kontingenz ist eine Metakommunikation. Der Wechsel kann nur vorgenommen werden, wenn sich gute Gründe dafür finden lassen (entweder intern in der Organisation oder mit Verweis auf die Umwelt, d. h. im Sinne eines *enacted environment*) (Priddat 2004:168ff).

Gesellschaft

Organisation ist ein Resonanzraum von gesellschaftlichen Ordnungen des Sinns – oder umgekehrt: Gesellschaftliche Institutionen sind ermöglichende und restringierende Strukturen für das Handeln der Akteure (*agency*) und für koordiniertes Handeln in kollektiven Strukturen (Organisation/Netzwerke). Institutionen sind keine feststehenden Gebilde. Zutreffender ist es, sich permanente, nie endende Prozesse der Institutionalisierung vorzustellen, die

linguistic communities in Organisationen bleiben manifest, aber bekommen Kategorien implementiert, die die geschilderte transversale Funktion haben: in mehreren Sprachspielen viabel zu sein. Es geht nicht um den Wechsel oder Austausch von Sprache, sondern um eine Art von kategorialer Impfung: man behält die eigene Semantik, hat aber transversale Kategorien, die in diversen Sprachspielen ähnlich belegbar sind. Das Anlernen neuer Managementkonzepte bedeutet ja keine Ausradierung bisheriger, sondern deren Ergänzung und Extension. Es kommt darauf an, Kategorien und Metaphern einzuführen, die höhere Sprachspieldiversität zulassen“ (Priddat 2004:167; Hervorh. i. O.) Ein solche Steuerung bzw. Koordination der Organisation stellt von Planung auf Kommunikation um (ebd.:168). Ein aktuelles Beispiel ist die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, die mit den Metaphern ‚Lernende Organisation‘, ‚Bildungsmanagement‘, ‚Qualitätsmanagement als Professionalisierungsstrategie‘, ‚Professionalität durch Qualitätsentwicklung‘ und ‚Qualität als Kunst‘ Bildungsorganisationen eine reichhaltige Brückensemantik anbietet (Zech 2006).

auch die Möglichkeit der Deinstitutionalisierung in sich tragen (Windeler 2001:284). Institutionen stellen in gleicher Weise das Medium von Handlungen als auch das Resultat von Handlungen – also Strukturen – dar, die auf das Handeln zurückwirken. Mit dem Verweis auf *gesellschaftliche Ordnungen* des Sinns wird zunächst auf die gesellschaftsweite Dimension von Raum und Zeit aufmerksam gemacht, in der soziale Praktiken die Interaktionen und Beziehungen von Akteuren und Akteurinnen fundieren. Es geht nicht wie in mikroinstitutionellen Prozessen um lokal produzierte Sinnzusammenhänge. Weicks Bezeichnung dieser dritten Ebene des Sinns als ‚extrasubjektiver Sinn‘ bleibt allerdings völlig unspezifisch. Ohne Angabe eines theoretischen Kontextes kann nicht bestimmt werden, was unter einer Institution verstanden wird (Türk 2000:145).

In dieser Arbeit wurde über weite Strecken eine sozialtheoretische Auffassung vertreten. Erwachsenenbildung ist Institution, weil sie im letzten Jahrhundert zweifelsfrei eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit für Erwachsene geworden ist. Im Rückgriff auf die phänomenologische Sozialwissenschaft von Berger und Luckmann und eine von der allgemeinen Anthropologie inspirierte Argumentation Ortmanns wird in dieser Arbeit argumentiert, dass das Handeln in alltäglichen organisationalen bzw. lebensweltlichen Handlungszusammenhängen durch kollektive Strukturen fundiert bzw. orientiert ist. Die Strukturierungstheorie argumentiert, dass kulturelle, supranationale, gesellschaftsweite Institutionen ebenso wie netzwerkspezifische oder organisationsspezifische Institutionen das Handeln orientieren, wenn Akteure, Akteurinnen sie sich im Handeln vergegenwärtigen (Windeler 2002:127).

Dieses Verständnis von Institution schließt schlüssig an Weicks Sense-making-Perspektive an. Weick zeichnet ein Modell, wie Organisationen ihre Wirklichkeit selbst konstruieren. Das Verhältnis von Organisationen zu ihrer organisationalen Umwelt ist eine aktive Eigenleistung der Organisation. Hierbei greifen Organisationen selbstverständlich auf Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung zurück. Gesellschaftliche Ordnungen des Sinns sind Ressourcen für lokale organisationsgebundene Wirklichkeitsauffassungen. Sie haben eine sinnstiftende, stabilisierende und legitimierende Funktion (Schäffter 2001:55). Gesellschaftliche Funktionssysteme haben aus der Binnenperspektive der Organisation die Funktion eines übergeordneten Orientierungsrahmens.¹⁶⁰ Bildungsorganisationen wirken andererseits am gesellschaftlichen Prozess der Institutionalisierung mit. Schäffter argumentiert,

160 Es stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Gesamtgesellschaft zu Organisationen als Teileinheiten. Türk stellt fest, dass die Theoriebildung „wenig ausdrückliche Reflexionen“ der zentralen Frage nach dem Verhältnis von Organisation, Institution und Gesellschaft zueinander bereitstellt (Türk 2000:155). Er zeigt das Spektrum von insgesamt zwölf Modellen auf, die den Zusammenhang beschreiben (ebd.:155f).

Theoretisches Konstrukt

dass eine gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernen und Bildung erst gelungen ist, wenn sich die Institutionalisierungsbewegungen vom Pol der gesellschaftlichen Funktion von Bildung und Lernen mit der Institutionalisierung vom Pol der gesellschaftlichen Alltagswelt verschränken und komplementär ergänzen (vgl. II 3.2). Bildungsorganisationen interpretieren die wechselseitigen Strukturierungsprozesse und übersetzen sie in ein pädagogisches Arrangement. In der gelungenen Verschränkung liegt die gesellschaftliche Leistung der Bildungsorganisation, die eine Brückenfunktion hat.

Die Operationalisierung der gesellschaftlichen Funktion von Lernen und Bildung findet beispielsweise ihren Ausdruck in einem bestimmten, funktional abgrenzbaren Sinnkontext (etwa dem Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit im Lebenslauf Erwerbstätiger) auf der ordnungspolitischen Seite. Auf der lebensweltlichen Seite müssen sich entsprechend alltägliche Erwartungsstrukturen in betrieblichen Milieus verfestigen. Als Fazit kann festgehalten werden, dass Bildungsorganisationen permanent in die nicht endenden gesellschaftlichen (De-)Institutionalisierungsprozesse involviert sind und die gesellschaftliche (De-)Institutionalisierung von Bildung und Lebenslangem Lernen selbst betreiben.

Die Auflösung des statischen Organisationsbegriffs und die Beschreibung der Organisation als Prozess des Organisierens markieren einen weiteren Entwicklungsschritt in der Evolution der Organisationsbeschreibungen. Weicks Vokabular erfasst die temporale Dimension der Organisation. Während an einer Stelle der Organisation eine stabile Struktur kontingent wird, verfestigt sich an einer anderen Stelle eine Neuentwicklung zu einer festen Struktur, an der nächsten Stelle tut sich am Horizont eine kontingente Möglichkeit auf, und an einer weiteren Stelle „brechen“ unerwartet Strukturen „weg“ und führen zu einer Destabilisierung. All dies geschieht gleichzeitig und permanent. Man kann mehr auf die Stabilität der Organisation blicken oder mehr auf Wandel und Innovation. In der Fachdiskussion der letzten Jahre wird Transformation zu einem dominanten Aufmerksamkeitsfokus von Organisationsforschung, Organisationsberatung und Management (vgl. II 5.8).

Die Unternehmen werden sich auf ein Nebeneinander (im Normalfall) oder ein Hintereinander (im besten Fall) von kontinuierlichen Anpassungen und radikalen Veränderungen einstellen. Kontinuierliche und/oder diskontinuierliche Veränderung wird so zum Alltagsproblem erfolgreicher Unternehmensführung (Janes, Prammer und Schulte-Derne 2001:8).

Mit der Metapher des lebensbegleitenden Lernens setzt sich dementsprechend die Vorstellung durch, dass Lernen und Entwicklung auch im Erwachsenenleben permanent erforderlich sind. Dies führt zu einer weiteren Individualisierung des Arbeitsvermögens. Organisationsgebundene Professionalität legt den Fokus auf die Interdependenz von Organisation und Kompetenzbiografie.

Fazit: Organisationsgebundene Professionalität I

Organisationen können im fortwährenden Prozess ihrer Herstellung beobachtet werden. Im Gebrauch sinnstiftender Muster konstituiert sich die Bildungsorganisation als performativer, rekursiver und temporaler Prozess der Bedeutungsbildung. Situiert, im Vollzug des Handelns erzeugen, bestätigen oder verändern nämlich kompetente Akteure die sozialen Gegebenheiten des organisationalen Handlungsfeldes, auf die sie sich verlassen. Der Prozess der Sinnstiftung zeugt von der Produktivkraft der Organisation: von ihrer Fähigkeit, etablierte Umwelten in Kraft zu setzen. Organisationsgebundene Professionalität ist das Ergebnis des Organisierens. Wissende und kompetent handelnde Akteure und Akteurinnen greifen auf die Wissens- und Bedeutungsbestände und auf die Handlungsmittel (Ressourcen) der Bildungsorganisation zu. Wenn wir Organisationen als Vollzugswirklichkeit auffassen, dann ist es nur konsequent, organisationsgebundene Professionalität performativ als Kompetenz zu begründen.

7 Kompetenz: Strukturierungstheoretisches Verständnis ,organisationsgebundener Professionalität'

Auf der Basis der bisher entwickelten Argumentation kann nun ,organisationsgebundene Professionalität' strukturierungstheoretisch gedeutet werden. In einem ersten Schritt wird dazu die semantische Grundstruktur des Begriffs ,Kompetenz' erfasst und die in Forschung und Praxis sozial praktizierten Bedeutungen des Begriffs zur Klärung des theoretischen Konstrukts organisationsgebundener Professionalität herangezogen.

Während soziale Konventionen den Begriff ,Qualifikation' im Sinne eines gesellschaftlich ausgehandelten Fähigkeitsprofils auffassen, das in formalen Bildungsgängen erworben wird, wird kerkömmlicherweise konventionell unter ,Kompetenz' die Zuständigkeit der Berufsangehörigen für die Bildung Erwachsener und das lebenslange Lernen in Organisationen institutionalisierter Erwachsenen- und Weiterbildung sowie ihr personen gebundenes Wissen und Können verstanden (Fuhr 1991; Peters 2004).¹⁶¹ Kompetentes beruf-

161 Begriffe sind alltagsweltlich betrachtet soziale Konventionen, die ihre Bedeutung in spezifischen Sprachspielen erhalten. Der Wandel der Sprachspiele wird wissenschaftlich beobachtet. So kommt Arnolds Rekonstruktion des Paradigmenwechsels von der traditionellen beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung zu folgendem Ergebnis: „Weder die nationale noch die internationale Debatte liefern eine eindeutige Abgrenzung der Begriffe ,Kompetenz' und ,Qualifikation'“. Während in der internationalen Debatte sehr disparate Lesarten anzutreffen sind, wird in der bundesrepublikanischen Debatte der

liches Handeln lässt auf die Professionalität der Handelnden schließen. In der Literatur rekuriert man auf den Kompetenzbegriff, um zu verdeutlichen, was unter Professionalität verstanden wird (Nittel 2000:74; Peters 2004:114f). Der Begriff selbst bleibt hingegen unscharf und vage. Der Begriff ‚Kompetenz‘ wird in folgenden Disziplinen verwendet: Linguistik, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft. In den einzelnen Disziplinen gibt es wiederum unterschiedliche Definitionen und Verständnisweisen und so gibt es bis heute kein geteiltes oder exaktes Verständnis des Kompetenzbegriffs (Arnold 1997; Sydow u. a. 2003:16).

Sydow und Kollegen haben in einer Literaturstudie die Vielfalt der Verständnisweisen erfasst und sie in Bezug auf die primäre Analyseebene der Verwendung der Begriffe (‚Individuum‘, ‚Organisation‘) sowie zentrale Gemeinsamkeiten geordnet. Allgemein und disziplinübergreifend findet man in allen Definitionen folgende Bestimmungsfaktoren, die die wesentliche Bedeutung des Begriffs ‚Kompetenz‘ erfassen: der Wissensbezug und die Aufgaben-, Ziel- bzw. Objektbezogenheit von Kompetenzen sowie die Bestimmungsfaktoren Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit.

Anhand dieser Anordnung werden die praktizierten Bedeutungen in den Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung dargelegt: Geht es um den Beruf, wird der Fokus auf die personengebundenen Kompetenzen gerichtet; geht es um die Bildungseinrichtung, wird der Fokus auf die systemische Kompetenz der Organisation gerichtet. Hierbei wird erkennbar, dass die organisationsbezogene Perspektive des Professionalitätsverständnisses nicht gegen eine subjektbezogene¹⁶² Vorstellung von professionell Handelnden ausgespielt wird, vielmehr können beide Perspektiven im Rückgriff auf Giddens’ Theorie der Strukturierung produktiv in Beziehung gesetzt werden.

Individuumszentrierte Perspektive auf Kompetenz

Berufe sind gesellschaftlich ausgehandelte Fähigkeitsprofile, die ein qualifikatorisches Ordnungsmuster darstellen. Sie werden von Individuen ausgeübt, die das Fähigkeitsprofil erfüllen. Im Kontext von Berufsbildung und -

Kompetenzbegriff als eine stärker subjektbezogene Kategorie zur Kennzeichnung komplexer Fähigkeitspotentiale verwandt. Dieser Subjektbezug ist aber gleichermaßen für den seit Mitte der 80er Jahre in der berufspädagogischen Diskussion verwendeten Begriff der ‚erweiterten Qualifikation‘ kennzeichnend“ (Arnold 1997:274).

162 Der Begriff des Akteurs bzw. des Subjekts wird in einer praxistheoretischen Perspektive verwendet. Das heißt, Autonomie, Reflexivität und Eigeninteressiertheit existieren nicht jenseits der Teilhabe des Subjekts an sozialen Praktiken. Subjekteigenschaften (wie Autonomie, Reflexivität und Eigeninteressiertheit) werden als soziale Anforderungen und Produkte historisch und kulturell spezifischer Praxiskomplexe aufgefasst. Es wird beispielsweise erforscht, wie bestimmte Praktiken der Selbstreflexion das „reflexive Subjekt“ hervorbringen (Reckwitz 2003:296).

forschung werden Kompetenzen in einer individuumszentrierten Perspektive thematisiert.

Professionelles Können kann also alles in allem verstanden werden als die Fähigkeit einer Person zur Ausführung bestimmter Handlungen, die Beherrschung wesentlicher professioneller Handlungsfiguren und des je eigenen professionellen Handlungstypus sowie die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine längere Einübung unter kollegialer Begleitung und Kontrolle verlangt. Wissen und Können bilden zusammen die wesentliche Substanz von Kompetenz im Sinne des Leistungsvermögens einer Person. Erst in „der Güte der Performanz“ und in der „sozialen Anerkennung“ erweist sich Können allerdings tatsächlich (Peters 2004:161).

Wenn man berufliche Kompetenz als latente Disposition zu einem an die Berufsrolle geknüpften Leistungsvermögen definiert, so könnte man Professionalität gleichsam auf der Seite der Performanz, also der vollbrachten und der wiederholbaren Leistung verorten. Professionalität stellt dar. Gemäß dem Grundsatz, dass die Kontexte entscheiden, welche Kompetenzen erforderlich sind, werden – so ein häufig wiederholtes Vorgehen – Kompetenzprofile in der Erwachsenenbildung auf der Folie beruflicher Anforderungen, Arbeitsplatzbeschreibungen und Berufsfeldanalysen umrissen (Nittel 2000:74).

Kompetenzen fassen Nittel (2000) und Peters (2004) wie viele andere psychologische und erziehungswissenschaftlich orientierte Arbeiten aus einer individuumszentrierten Perspektive auf als innerpsychische Voraussetzungen. So fußen beider Argumentationen auf der Annahme, dass Subjekte in dem Maße zu Trägern eines Leistungsvermögens werden, wie sie potenzielle Fähigkeitsanlagen zu einer Tätigkeit erworben haben. Vorgestellt wird einerseits, dass diese Fähigkeitsanlagen referenziell vorhanden sind, entweder in Gestalt latenter Dispositionen oder in Gestalt von personengebundenem Wissen und Können. Andererseits muss Kompetenz sich performativ darstellen, d. h. als Leistung erbracht werden.

In einer narratologischen und ethnomethodologischen Wahrnehmungsperspektive wird – wie an anderer Stelle dargelegt wurde – erkennbar, dass Pädagoginnen und Pädagogen immer schon handeln, ohne über den Kontext ihres Handelns wirklich verfügen zu können (vgl. II 2.3.2 und II 6). Handelnd erschließen sie den Kontext, indem sie im Vollzug des Handelns verstehen, was sie tun, und retrospektiv die Situation deuten, in der sie sich und ihre Herstellungen befunden haben.

Als kompetentes Handeln gilt, situationsangemessen zu handeln. Deshalb ist in konkreten Situationen Interpretationsfähigkeit gefordert und die Fähigkeit, das erworbene und breit gelagerte Wissen situativ angemessen anzuwenden (Tietgens 1988:37). Die Erwartungen des sozialen Kontextes bilden die Kriterien, inwiefern das zur Darstellung gebrachte Wissen und Können als kompetent gilt. Kompetenz ist eine Zuschreibung (Attribution) eines Beobachters. Liegt aber der Fokus des Kompetenzverständnisses auf dem praktischen Vollzug kompetenter Handlungen und dem beobachterabhängigen Akt der Zuschreibung, dann stellen die erworbenen Anlagen/Dispositionen

Theoretisches Konstrukt

eines Individuums keine Kompetenzen dar, sondern Voraussetzungen für Kompetenzen. Will man den Begriff ‚Kompetenz‘ kategorial bestimmen, so ist außerdem erforderlich, den rekursiven Zusammenhang zwischen dem Wissen und Können der Subjekte und der Sozialität des Handlungskontextes zu erklären. Kompetenz ist ein rekursives Phänomen.

Tabelle II-17: Kompetenzvokabulare im Vergleich (eigene Darstellung)

| Analyseebenen Bestimmungsfaktoren | Individuumszentrierte Perspektive auf Kompetenz | Organisationszentrierte Perspektive auf Kompetenz | Strukturations-theoretische - Perspektive auf Kompetenz |
|--|---|---|--|
| Wissensbezug | Subjekte: Dispositionen Wissen Deutungskompetenz Können | organisationale Kompetenz zur Nutzung und Anwendung der konstituierenden Wissensstrukturen Die Tiefenstruktur einer Bildungsorganisation umfasst gesellschaftliche Kontextbedingungen ebenso wie die organisationalen Bedingungen, die überhaupt erst ermöglichen, dass eine Organisation dauerhaft ein Dienstleistungsprofil zustande bringt. | Wissende, kompetente Akteure wenden in je spezifischen Systemen und Situationen ein kognitives Netz sinnhafter, aber auch legitimer (normativer) Handlungskriterien (Regeln) unter Zuhilfenahme von Handlungsmitteln (Ressourcen) an. Ihr Handeln ist reflexiv auf die Gestaltung von systemisch regulierten Strukturen bezogen. |
| Aufgaben-, Ziel- oder Objektbezug | Lebenslanges Lernen/ Bildung Erwachsener: a) Ermitteln von Bildungsinteressen b) Diagnostizieren der Lernvoraussetzungen c) curriculare Planung d) Lehren, Anleiten, Moderieren, Beraten, Begleiten e) Evaluieren f) Schaffen und Gestalten organisatorischer Rahmenbedingungen | Lebenslanges Lernen/ Bildung Erwachsener: In der didaktischen Formalstruktur der Weiterbildungsorganisation sind die zahlreichen heterogenen lernförderlichen Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander bezogen und von situativen und persönlichen Zufälligkeiten unabhängig institutionalisiert. | Lebenslanges Lernen/Bildung Erwachsener: Dualität der Struktur: Das Ergebnis pädagogischen Handelns reproduziert die Ordnung, die zugleich Medium des Handelns ist. |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| <p>Abschlussfähigkeit</p> | <p>a) berufliches Können als nachweisliche und wiederholbare berufliche Leistung b) Kompetenz als eine vom Beobachter getroffene Zuschreibung des zur Darstellung gebrachten Könnens</p> | <p>die erbrachte pädagogische Leistung der Bildungsorganisation für andere Systeme in der Umwelt</p> | <p>kompetentes Handeln: Handeln, das als kompetent wahrgenommen werden soll (muss), greift auf die Macht und Autorität des korporativen bzw. des individuellen Akteurs zu.</p> |
| <p>Anschlussfähigkeit</p> | <p>Anschlussfähigkeit ist ein subjektiver Vorgang der Sinnverleihung, mit dem es Handelnden gelingt, einen kohärenten Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen.</p> | <p>Innovationsfähigkeit der Bildungsorganisation</p> | <p>Kompetenzentwicklung ist ein integrierter subjektbezogener und organisationsbezogener Transformationsprozess.</p> |

Wissensbezug und Aufgabenbezug

Erwachsenenbildner/-innen beraten Teilnehmer/-innen, Mitarbeiter/-innen, Organisationen. Sie ermöglichen in vielfältigsten Formaten die Bildung Erwachsener/Lebenslanges Lernen und leiten Veranstaltungen und Lernarrangements (Kontextsteuerung). Sie organisieren Angebote und schaffen und gestalten die organisatorischen Rahmenbedingungen (Bildungsmanagement). Fuhr und Peters argumentieren, dass Professionalität eine *breite Wissensbasis* hat und den Erwerb sowohl wissenschaftlichen Wissens als auch beruflichen Wissens erfordert (Fuhr 1991:231f; Peters 2004:157). Peters hebt hervor, dass nicht nur Wissen, sondern auch das Können zu den Handlungsressourcen von Erwachsenenbildnern/-bildnerinnen gehört (2004:157). Erst berufliches Können ist die nachweisliche und wiederholbare berufliche Leistung (Peters 2004:158). Können zeigt sich als Beherrschung von Handlungsfiguren. Die zentralen professionellen Handlungsfiguren haben nach Peters folgenden *Aufgabenbezug* (ebd.:161):

- Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten
- Untersuchung und Ermittlung von Lern- und Bildungsinteressen
- curriculare Planung von Lern-Bildungs-Programmen, -Veranstaltungen und -Prozessen
- direkte didaktische Ermöglichung des Lernens und der Bildung Erwachsener durch Lehren, Anleiten, Moderieren, Beraten, Begleiten sowie durch räumliche, zeitliche und personelle Arrangements

Theoretisches Konstrukt

- indirekte didaktische Ermöglichung des Lernens und der Bildung Erwachsener durch die Herstellung didaktischer Materialien und Medien
- Beurteilung didaktischen Handelns und des Lernhandelns

Kompetenzen sind immer auf die Erreichung eines Ziels, auf die Lösung eines Problems oder auf andere Kriterien des Handlungserfolges bezogen. Die professionellen Handlungsfiguren zeigen an, welche Probleme Erwachsenenbildner/-innen in ihrer Berufstätigkeit lösen. In der gekonnten Verrichtung dieser Aufgaben verstehen Erwachsenenbildner/-innen, was sie tun. Wissende und kompetente Akteure und Akteurinnen verstehen im Vollzug ihrer Handlungen, was sie tun und wie sie es tun.

Abschlussfähigkeit

Kompetenz kann erst zugeschrieben werden, wenn Weiterbildner/-innen das Ziel ihres Handelns auch performativ erreichen (Nittel 2000; Peters 2004). Diese Leistungserbringungskomponente in der Bestimmung von Kompetenz bezeichnen Sydow u. a. als ‚Abschlussfähigkeit‘ (2003:27).

Gemeint ist damit konkret die Fähigkeit von Akteuren, eine bestimmte Leistung zu erbringen, ein Problem zu lösen, ein anvisiertes Ziel zu erreichen, also „etwas“ zu einem Abschluss zu bringen, um als kompetent eingestuft zu werden (2003:27).

Kompetenz ist eine von einem Beobachter getroffene Zuschreibung des zur Darstellung gebrachten Könnens (Baacke 1984:153; Sydow u. a. 2003:28). Die Bestimmungskomponente ‚Abschlussfähigkeit‘ schließt demzufolge die Dimension der sozialen Konstruiertheit von Kompetenz ein. Die Erwartungen an die Performanz des Handelns werden in Form von Kompetenzprofilen beschrieben (Nittel 2000:74ff). Darin werden die Anforderungen des Arbeitsplatzes bzw. eines Aufgabenbereichs in eine Beschreibung der Erwartung an die Fähigkeiten der Personen übersetzt, die diese Aufgaben in einer Organisation erfüllen (sollen). Bedenkt man in diesem Zusammenhang die Mechanismen der Rekrutierung und des Einsatzes von Erwachsenenbildern und -bildnerinnen, wird deutlich, dass man den Kompetenzbegriff auch unter einer machttheoretischen Perspektive analysieren kann.

Macht kommt im Kontext des Kompetenzbegriffs von (wenigstens) zwei Seiten ins Spiel: Einerseits durch die (machtvolle) Definition und Bewertung dessen, was als kompetent erbrachte Leistung anerkannt wird. Akteure haben daher spezifische, oftmals umkämpfte (durch-)gesetzte Standards, Normen und Werte zu erfüllen bzw. deren Erfüllung wird von ihnen erwartet. Zum anderen sind Kompetenzen für Akteure eine Machtbasis bzw. eine Handlungsbefugnis, bestimmte Aufgaben erfüllen zu können (Sydow u. a. 2003:28f).¹⁶³

163 Für die Leistungsbeurteilung von Lehrern und Lehrerinnen im Schuldienst des Landes Berlin wurde ein Verfahren eingeführt, das auf einem Kompetenzprofil beruht, das unter Beurteilungskriterien der erbrachten Leistung der Lehrenden operationalisiert wurde. Die

Der Kompetenzbegriff impliziert in diesem Zusammenhang auch einen Legitimationsaspekt: Handlungsbefugnis und die Ausübung von Macht müssen legitimiert sein.¹⁶⁴

Anschlussfähigkeit

Kompetenzen sind keine festen sozialen Konstrukte. Kompetenzen sind dynamisch und prozessural, weil der praktische Vollzug kompetenter Handlungen in Zeit und Raum integriert ist. Es ist die Integration in einen Sozialraum gemeint, der historisch als ein gesellschaftlich institutionalisierter Raum in Form einer losen Kopplung sozialer Praktiken entsteht und der lokal als ein interaktiver Handlungsraum existiert, den Akteure, Akteurinnen als ein relationales Handlungsfeld konstituieren. Der Lebenslauf ist eine strukturierende Form der Zeitlichkeit, in ihm erschließen Akteure und Akteurinnen ihre Anschlussfähigkeit an Kompetenzen. In der alltäglichen Reproduktion sozialer Aktivitäten ist die basale Zeitlichkeit von Kompetenzen im Sinne gekonnter Routinen strukturiert. Fortbestand und Wandel der Routinen sind an die Zeitlichkeit gesellschaftlicher Institutionen gebunden. Kompetenzen überspannen und verbinden Aspekte im Kontinuum ‚Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft‘.

Einführung des Beurteilungsverfahrens markiert die Veränderung des Organisationsverständnisses von Schule. Die in der Professionsorganisation praktizierte Steuerung durch Professionalität wird durch die neue Zuständigkeit des Schulmanagements für Personalführung abgelöst, die zukünftig ggf. auch auf das Sanktionsmittel des Leistungslohns zugreifen kann.

- 164 Den Legitimationsaspekt analysiert Nittel unter dem Gesichtspunkt, inwieweit es Erwachsenenbildung als Beruf gelungen ist, ein gesellschaftliches Mandat (Auftrag) und eine gesellschaftliche Lizenz (Erlaubnis) durchzusetzen. „Was das berufliche Mandat angeht, so beanspruchen Erwachsenenbildner mit dem Blick auf ihre potentiellen oder realen Adressaten das – allerdings nur implizit und keineswegs offensiv artikuliert – Recht und die Kompetenz, in Sachverhalten, die mit dem lebenslangen Lernen und/oder der organisierten Bildung Erwachsener in einschlägigen Institutionen zusammenhängen, eine von Laien und den ‚Betroffenen‘ unterschiedene, z. T. aber auch von anderen wissenschaftlichen Disziplinen abweichende Expertenmeinung zu vertreten. Diese [...] Expertenmeinung bezieht sich auf das Was und das Wie, also den Inhalt und die Form des Vermittlungsprozesses und damit auf den gesamten Komplex der erwachsenenpädagogischen Mikro- und Makrodidaktik“ (Nittel 2000:30). Die faktische Lizenz des Erwachsenenbildners setzt fundierte fachliche und wissenschaftliche Ausbildung voraus. Interessanter als der formale Qualifikationsnachweis ist aus Sicht von Nittel die kulturelle Basisidealisierung des Berufs, auf der eine Lizenz beruht. Mandat und Lizenz sind keine festen Größen, sondern werden als sich ständig veränderbare kulturelle Konstrukte verstanden“ (Nittel 2000:29). Wenn beispielsweise festgestellt wird, dass eine gezeigte Performanz nicht kompetent ist, bedarf es in einer Unternehmung einer legitimierten Grundlage, die Bearbeitung/Lösung des Problems an eine Erwachsenenpädagogin (Coach, Beraterin, Dozent) zu delegieren. Auch der Coachee muss diese Lizenz erteilen. Deshalb ist eine berufsethische Maxime, dass Erwachsene aus freiem Willen an organisierten Formen des Lernens teilnehmen.

Theoretisches Konstrukt

Anschlussfähigkeit ist ein subjektiver Vorgang der Sinnverleihung, mit dem es Handelnden gelingt, einen kohärenten Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Man nimmt an, erneut selbstwirksam werden zu können, wenn man auf eine erworbene (professionelle) ‚Handlungsfigur‘ zugreift, die man bereits erfolgreich beherrschte. Patricia Benner (2000) beschreibt den Aufbau von Kompetenz als einen Entwicklungsprozess (Zeit), den eine Berufsangehörige durch die Teilhabe an einer sozialen Berufspraxis (Raum) durchläuft, angefangen von der Stufe einer Novizin bis zur höchsten Stufe der Expertin. Der Wechsel des sozialen Kontextes verlangt hingegen danach, dass im Kontinuum ‚Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft‘ ein Übergang die Anschlussfähigkeit herstellt. Da dies nicht selbstverständlich ist, bieten Personalentwicklung und Laufbahnberatung ein spezielles ‚Übergangsmangement‘ in Form von Einführungsphasen und Coaching an.

Den Zusammenhang, Handeln nur dann als kompetentes zu verstehen und bewerten zu können, wenn es an vergangene Handlungen, Erwartungen, Ereignisse, Praktiken usw. anschließt bzw. an diese anschließbar erscheint, wollen wir als Anschlussfähigkeit bezeichnen (Sydow u. a. 2003:29).

Kompetenzen sind immer auf das Erreichen eines Ziels, also auf einen Handlungserfolg bezogen und basieren insbesondere auf praktischem Wissen. An ein vorhandenes Leistungsvermögen anzuknüpfen sichert die Abschlussfähigkeit von Kompetenzen. Andererseits müssen Akteure und Akteurinnen, um als kompetent eingestuft zu werden, immer wieder neue Fähigkeiten unter Beweis stellen. Dies führt zum Spannungsverhältnis von Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen (Sydow u. a. 2003:12).

Die einzelnen hier aufgeführten Komponenten des Kompetenzbegriffs führt Fuhr in folgender Definition der Kompetenzen der Erwachsenenbildnerin/des Erwachsenenbildners zusammen:

Kompetente Berufsausübung findet dann statt, wenn Handlungsbefugnis, Handlungserfordernis, die passenden Fähigkeiten und die Performanz in der Leistung zur Deckung kommen. Ein mit bestimmten Fähigkeiten ausgestatteter Erwachsenenbildner erhält oder schafft sich bestimmte Handlungsmöglichkeiten und verwirklicht seine Fähigkeiten in der Berufsausübung (Fuhr 1991:62).

Die organisationszentrierte Perspektive auf Kompetenz

Das Anliegen dieser Arbeit, organisationsgebundene Professionalität als theoretisches Konstrukt zu entwickeln, legt es nahe, eine organisationsbezogene Perspektive auf Kompetenz einzunehmen.

Wissensbezug und Aufgabenbezug

Auf der organisationalen Analyseebene wird der Aufgabenbezug als die arbeitsteilig von allen Teilfunktionen des Gesamtsystems erbrachte Leistung fassbar, die die Bildungseinrichtung für ihre Abnehmerumwelten erbringt. Das gesamte Leistungsprofil der Bildungseinrichtung ist Ausweis ihrer Kompetenz. Wenn wir die Bildungsorganisation als ein Aufgabensystem begreifen, dann spiegelt sich in den formalen Strukturen die Zergliederung der Gesamtaufgabe in Teilaufgaben, die in den jeweiligen Aufgabenprozessen ausgeführt werden und durch die Corporate Identity sowie die Managementprozesse koordiniert und integriert werden. Willke (2001) weist darauf hin, dass wir uns die Wissensbasis einer Organisation dadurch verdeutlichen können, dass wir analytisch überlegen, welche komplexen Strukturen verknüpft werden, um eine Leistung koordiniert zu erbringen.

Die spezifische Qualität der Güter, die eine Organisation hervorbringt, hängt von einer tief gestaffelten Tiefenstruktur von Vorbedingungen ab. Sie umfasst gesellschaftliche Kontextbedingungen, ebenso wie die organisationalen Bedingungen, die überhaupt erst ermöglichen, dass eine Organisation Produkte und Dienstleistungen zustande bringt [...]. Organisationen produzieren unwahrscheinlichere und elaboriertere Güter und Leistungen als jeder Mensch, weil sie Einrichtungen sind, die arbeitsteilig dekomponierte Aufgaben durch Koordination wieder in kontrollierter und erwartbarer Weise zusammenfügen können (Willke 2001:33f; vgl. in II 3.2 das Konzept der Institutionalfom als Hinweis auf die Tiefenstruktur).

Betriebswirtschaftliche Konzepte – der *resource-based view* von Barney und der Kernkompetenz-Ansatz von Prahalad und Hamel – bieten an, die systemischen, komplexen und nur schwer artikulierbaren Kompetenzen von Unternehmungen zu identifizieren, um darauf aufbauend gezielt die Stärken der Unternehmung auszubauen und so Wettbewerbsvorteile zu sichern. Beide Ansätze werden im Kontext des Bildungsmanagements auch auf Bildungsorganisationen angewendet (Hanft 2008:155ff). Gemeinsam gehen die Ansätze davon aus, dass die dauerhafte Leistungsfähigkeit der Bildungsorganisation zurückzuführen ist auf die für ihren Erfolg relevanten, wertvollen und möglichst einzigartigen Ressourcen und Fähigkeiten im Einflussbereich der Organisation (ebd.:155).¹⁶⁵ Relevant sind nicht die Ressourcen an sich, sondern ob und wie sie durch die Organisation genutzt werden.

Besonders der Kernkompetenz-Ansatz fokussiert auf die organisationale Kompetenz zur Nutzung bzw. Anwendung der Ressourcen. Als typische stra-

165 Der Unterschied zwischen den Ansätzen kann an dieser Stelle der Argumentation vernachlässigt werden. „Während der *resource-based view* mit einem sehr umfassenden Ressourcenbegriff arbeitet, der von materiellen Ressourcen über individuelle Fertigkeiten bis hin zu organisationalen Fähigkeiten reicht, konzentriert sich der Kernkompetenzansatz auf letztere und diskutiert die Bedingungen, unter denen derartige Kompetenzen einer Organisation einen nachhaltigen Wettbewerb sichern können“ (Hanft 2008:155).

Theoretisches Konstrukt

tegisch wertvolle Ressourcen gelten die Reputation der Bildungsorganisation, das Netzwerk ihrer Beziehungen, Kooperationen und Bündnisse, ihre Innovationsfähigkeit, ihre wissensbasierten Vorteile sowie alle Kompetenzen und Technologien, die es ihr ermöglichen, einen spezifischen Kundennutzen im Zusammenhang mit der Bildung Erwachsener/Lebenslangen Lernens zu erbringen (ebd.:163). Die Managementansätze gehen davon aus, dass die für eine dauerhafte Leistungserbringung erforderlichen systemischen Kompetenzen durch überindividuelle organisationale Wissensstrukturen fundiert sind, also durch ein Wissen, das in der Organisation bleibt, auch wenn Personen die Organisation verlassen. Die skizzierte organisationszentrierte Perspektive auf Kompetenz erweckt den Eindruck, dass die systemischen Kompetenzen der Bildungsorganisation oder anderer Unternehmungen aufgrund des überindividuellen Charakters der sie konstituierenden Wissensstrukturen tatsächlich als „subjektlos“ zu verstehen sind.

Der primäre Hort von (Wettbewerbsvorteile generierenden) Kompetenzen ist folglich nicht das Individuum, sondern die Unternehmung bzw. ihre spezifische (Sozial-)Struktur (Sydow u. a. 2003:21).

Diese Perspektive ist mit dem oben dargestellten subjektbezogenen Kompetenzverständnis schwer zu vereinbaren. Kritisch stellen Sydow u. a. fest, dass die Ansätze innerhalb ihres eigenen konzeptuellen Rahmens nicht erklären können, wie ein Prozess der Kompetenzentwicklung vonstatten geht, in dem Unternehmungen ihre systemische Fähigkeit zu Nutzung von Ressourcen verbessern (Sydow u. a. 2003:22).

Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit

Reale Prozesse der Kompetenzentwicklung werden in der Betriebswirtschaft und in der Techniksoziologie als wechselseitige Konstitution von Kompetenzen und neuen Produkten erklärt. Neue Produkte erweisen sich als zentraler Motor der Kompetenzentwicklung und erfordern es, Markt- und Kundenkompetenz mit technologischer Kompetenz zu kombinieren. Die wechselseitige Konstitution von personengebundenen Kompetenzen und organisationalen Kompetenzen der Bildungsorganisation wurde bisher in einer institutionentheoretischen Perspektive auf Bildungsorganisation und Professionalität betrachtet (vgl. II 3.2 und II 5.7). Es handelt sich um einen komplexen, überindividuellen Lernprozess, wenn eine Bildungseinrichtung ein neuartiges Lernarrangement etabliert oder ein bekanntes Format in einen völlig anderen Funktionskontext transferiert. Die Funktionsbestimmung der Bildungseinrichtung wandelt sich ebenso wie das für die Abnehmerumwelten erkennbare Leistungsprofil der Bildungsorganisation, Beziehungen zu neuen Akteuren in einem erst noch zu erschließenden Institutionalfeld müssen aufgebaut werden, die organisatorische Struktur muss sich flexibilisieren, und

auch spezifische pädagogische Praktiken, die die Dienstleistungen lebensweltlich institutionalisieren, müssen sich mit der Innovation mitverändern: z. B. Wechsel von Fortbildung (angebotsorientierte Programmbildung) zu Beratung (nachfrageorientierte Programmbildung) oder Transfer eines Übergangsmanagements für junge Frauen an der Schwelle Schule/Berufsausbildung in den Bereich Schule/Hochschule. Deshalb werden solche Innovationen oft zunächst in der Form von Projekten realisiert, die parallel zur Primärorganisation den Wandel vollziehen. Sie können als eine Strategie der Organisation gedeutet werden, die organisationale Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit zu versöhnen.

Nur ein Teilbereich der Organisation vollzieht den Wandel. Hat sich die erforderliche Kompetenz des Projekts auch performativ dargestellt (Abschlussfähigkeit), kann über die Einführung der Innovation inklusive ihrer Finanzierung entschieden werden. Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von organisationaler Kompetenz stellt sich im Kontinuum „Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft“ als Problem der Innovationsfähigkeit von Bildungsorganisationen dar (Sydow u. a. 2003:24). Aus Sicht von Sydow u. a. kann zur Entstehung von Kompetenzen gesagt werden, dass sie durch das Lösen von Problemen oder das Erreichen von neuen, bisher nicht bekannten Zielen – also durch Lernen – entwickelt werden. Kompetenzen können nicht nur intendiertes Ergebnis eines wissensbasierten Problemlösungsprozesses sein, sondern auch beiläufig im Rahmen des Alltagshandelns entstehen. Solche Kompetenzen bauen auf vorhandenen Kompetenzen auf und ergänzen diese. Handelt es sich um Innovationsprozesse, müssen Kompetenzen in einem transformativen Lernprozess gänzlich neu generiert werden. Auf organisationaler Ebene kommt es zu einer wechselseitigen Konstitution von Kompetenzen und neuen innovativen Dienstleistungen.

Rekursivität

Transformatives Lernen können wir im Anschluss an Weick als einen interaktiven Prozess der Sinntransformation in Bildungsorganisationen fassen, der zunächst kommunikativ Anschlussfähigkeit herstellt. Im Verlauf der interaktiven Sinnstiftung emergieren neuartige Bedeutungsmuster, die als kollektive Wirklichkeitsauffassung performativ in Kraft gesetzt werden. Abschlussfähigkeit ist das Ergebnis des Sinnstiftungsprozesses. Abschlussfähigkeit schließt zunächst die Entwicklung und performative Erbringung der innovativen Dienstleistung ein. In dieser Phase transformieren sich die unmittelbaren Erfahrungen des Innovationsprozesses in den Kommunikationen zwischen den Akteuren zu einer eigenständigen sozialen Realität auf Zeit: zum intersubjektiven Sinn. Von dieser Realität emergieren transindividuelle organisationale Bedeutungsstrukturen, die die daran anschließenden Kommunikationen und interdependenten Handlungen der Akteure koordinieren. Kompe-

Theoretisches Konstrukt

tente Akteure und Akteurinnen greifen auf die generierten organisationalen Bedeutungen im Vollzug ihrer kompetenten Handlungen zu. Dieser für die semantische Grundstruktur des Begriffs ‚Kompetenz‘ zentrale Gedanke der Rekursivität wird für Sydow u. a. in ihrer strukturationstheoretischen Lesart des Kompetenzbegriffs bestimmend.

Die strukturationstheoretische Perspektive auf Kompetenz

Den rekursiven Zusammenhang zwischen semantischen Strukturen (Bedeutungen) und dem Handeln kompetenter Akteure, Akteurinnen bezeichnet Giddens als ‚Strukturation‘¹⁶⁶; er ist folgendermaßen zu interpretieren: Die Generierung von Sinn und Bedeutung wird mittels des Gebrauchs von Deutungsschemata und Wissensbeständen ausgeübt, anhand derer die Akteure im Vollzug des Handelns verstehen, was sie tun, was sie sagen und wie sie fortfahren (Sydow u. a. 2003:34f). Dies kann gelingen, weil Akteure und ihre Handlungen in eine fundierende Struktur sozialer Praktiken bzw. kultureller Wissens- und Bedeutungsbestände eingebettet sind. Im Anschluss an das Konzept des sozialen Prozesses der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung in Organisationen wird erkennbar, dass die Anwendung der sinnstiftenden Muster innerhalb eines Gefüges gemeinsamer Wissens- und Bedeutungsbestände auch die kognitive Ordnung heranzieht, die ein Kollektiv (Organisation oder Netzwerk) gebildet hat und die sich fortwährend wandelt. Wenngleich stets individuelle Akteure und Akteurinnen interagieren, vollziehen sich ihre Handlungen in einem systemischen Kontext: in der Organisation, im Netzwerk oder im organisationalen Feld. Handelnd konstituiert sich im Zugriff auf transindividuelle Bedeutungen (Strukturen) das soziale ‚Feld‘ als relationales Netzwerk von systemisch regulierten Interaktionen und Beziehungen in Raum und Zeit. Der Grundgedanke der Theorie der Strukturation ist die Dualität von Struktur.

Dementsprechend wird in der Strukturationstheorie das Handeln der Akteure in dem Sinne von den Strukturen beeinflusst verstanden, als dass Struktur sowohl Medium als auch Ergebnis des Handelns darstellt (Sydow u. a. 2003:35).

Ein strukturloses Handeln kann es nicht geben. Struktur ermöglicht Handeln (Macht) und schränkt es zugleich ein (Zwang). Strukturen sind Handlungsorientierungen (Regeln) und Handlungsmittel (Ressourcen). Sydow u. a. beschreiben im Rückgriff auf Giddens die Dualität von Struktur so: Wissende, kompetente Akteure und Akteurinnen wenden in je spezifischen Systemen

166 An dieser Stelle soll auf die Aspekte hingewiesen werden, in denen die Sensemaking-Perspektive mit der Theorie der Strukturation übereinstimmt. Eine ausführliche Erläuterung der einzelnen Dimensionen und Ebenen sowie von deren rekursivem Zusammenspiel findet sich bei Giddens (1995) und bei Windeler (2001).

und Situationen ihr kognitives Netz sinnhafter, aber auch legitimer (normativer) Handlungskriterien (Regeln) unter Zuhilfenahme ihrer Handlungsmittel (Ressourcen) an. Regeln orientieren das Handeln und ermöglichen absichtsvolle, zielgerichtete Handlungen. Sie umfassen auch konkrete methodische Verfahrensweisen und Prozeduren des Handelns, die beispielsweise auf organisationspezifische Wissens- und (normative) Bedeutungsbestände zurückgreifen. Doch die virtuell verfügbaren Wissens- und Bedeutungsbestände können das in die sozialen Praktiken eingebettete kompetente Handeln der Akteure allein noch nicht erklären. Zum Handeln brauchen die Akteure, Akteurinnen Handlungsmittel (Ressourcen). Kompetentes Handeln fußt auf dem interdependenten Zusammenspiel der Regeln und Ressourcen eines lokalen bzw. institutionalisierten Sets. Ressourcen umfassen sowohl alle Fähigkeiten, Herrschaft auszuüben (autoritative Ressourcen), als auch alle transformativen Fähigkeiten, die Akteure und Akteurinnen einsetzen. Kurzum: Handlungsmittel sind alle gestaltenden Fähigkeiten (Sydow 2003:33f).

Es kann also festgehalten werden: Die Dualität der Struktur liegt darin begründet, dass das Ergebnis des Handelns die Ordnung reproduziert, die zugleich Medium des Handelns ist.

Individuelle und/oder korporative Akteure werden aus dieser Perspektive weder von Strukturen determiniert noch von Strukturen vollständig losgelöst gedacht, sondern als „knowledgeable agents“ (Giddens 1984), also als Akteure, die, wenn sie als kompetent wahrgenommen werden wollen, in je spezifischen Systemen und Situationen mit ihrem Regelwissen und unter Zuhilfenahme ihrer Ressourcen (Handlungsmittel) kompetent zu handeln verstehen (Sydow u. a. 2003:35).

Handeln, das als kompetent wahrgenommen werden soll (muss), greift auf die Macht und Autorität des korporativen bzw. des individuellen Akteurs zu (Sydow u. a. 2003:30). Die Unterscheidung zwischen Strukturierung und reflexiver Strukturierung ist für die Klärung organisationsgebundener Professionalität relevant. Organisationen sind Systeme organisierten Handelns und entstehen als Folge von systemischen Strukturierungsprozessen, bei denen das Handeln der Akteure reflexiv auf die Gestaltung von systemisch regulierten Strukturen bezogen ist. Das Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘ setzt sich explizit mit dem systemischen Strukturierungsprozess auseinander, während der herkömmliche Professionalitätsbegriff die Strukturen organisierter Praxis als ein „mitlaufendes Resultat“ des Handelns betrachtet.

Strukturen sind in Organisationen zunächst nur „mitlaufendes“ Resultat – im Sinne einer nicht intendierten und reflektierten Nebenfolge des Handelns. Strukturen bringen wir oft genug hervor, ohne es zu wollen und ohne darauf zu achten. Wenn aber der Blitz der Reflexion darauf fällt – auf Strukturierung als Erzeugen und Erzeugnis –, wenn wir zu stutzen und zu fragen beginnen – „Was wiederholt sich da eigentlich? Da gibt es doch ein Muster: Was ist das für eins? Wie kriegen wir das wieder hin? Oder: Geht das auch anders?“ – und Strukturierung reflektiert praktizieren, dann wird aus Strukturierung – in nuce – Organisation.

Theoretisches Konstrukt

Organisation ist Strukturierung, die ihre Naivität, ihre Naturwüchsigkeit, ihre Unschuld verloren hat – reflexive Strukturierung (Ortmann, Sydow und Windeler 2000:315).

Kollektive Akteure – Bildungsorganisationen – stellen Sets interdependenter Regeln und Ressourcen bereit, auf die professionell Handelnde zugreifen und die diese handelnd reproduzieren. Dazu müssen Handelnde die Regeln aus einem bestehenden Wissensvorrat des Akteurs, der Akteurin zumindest implizit im Sinne eines handlungspraktischen Bewusstseins und Wissens in Aktion beherrschen und erfolgreich anwenden. Die Strukturierungstheorie stützt Akteure außerdem mit einem diskursiven, also reflexiven Bewusstsein aus; d. h. sie werden als reflexiv agierend verstanden. Akteure und Akteurinnen haben ein Wissen um Strukturen, wenngleich angenommen wird, dass sie sich dieses Wissens nur mehr oder weniger bewusst sind (Sydow 2003:36).

Derartige Regel- und Ressourcensets evolvieren und existieren über längere Zeitspannen und konstituieren dementsprechend „geschichtsvolle“ soziale Systeme und Institutionen bzw. stellen innerhalb von sozialen Systemen Medium und Ergebnis kompetenter Handlungen und Handlungsmuster dar (ebd.:43).

Fazit: Organisationsgebundene Professionalität II

Das theoretische Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘ spielt die organisationsbezogene Perspektive nicht gegen ein subjektbezogenes Professionalitätsverständnis aus, sondern versucht, beide Perspektiven in eine „fruchtbare Dualität umzuwandeln“ (Sydow u. a. 2003:35). Organisationsgebundene Professionalität kann in einer strukturierungstheoretischen Perspektive als systemisch relationiertes kompetentes Handeln individueller Akteure und Akteurinnen aufgefasst werden, insofern sie auf ein Set interdependenter Wissens- und Bedeutungsbestände (Regeln) und Handlungsmittel (Ressourcen) zugreifen, die Akteure in dem Konstitutionsprozess der Organisation und in den anschließenden Prozessen der Bedeutungsbildung gebildet haben und ihr Handeln auch auf die reflexive Gestaltung von systemisch regulierten Strukturen bezogen ist.

Professionalität konstituiert sich wechselseitig im Sinne einer gelungenen Institutionalisierung von Bildungsformaten – d. h. als Ko-Evolution von Kompetenzentwicklung der Akteure, Weiterentwicklung des Leistungsprofils der Bildungsorganisation und Weiterentwicklung ihrer innerorganisatorischen Handlungskoordination. Ein interaktiver Prozess der Sinnstiftung in der Bildungsorganisation ist erforderlich, um die Anschlussfähigkeit der Innovation und eine Kohärenz der Organisationsentwicklung hervorzubringen. Dieser interaktive Prozess der Sinnstiftung muss auch subjektive Prozesse der Sinnverleihung einschließen, in denen es den individuellen Akteuren gelingt, einen kohärenten Zusammenhang ihres Handelns zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen.

Kompetenzentwicklung ist ein integrierter, nämlich ein subjektbezogener und organisationsbezogener Transformationsprozess. Dies kann im Anschluss an das Konzept des situierten Lernens als ein relationales Phänomen einer sich verändernden Teilhabe an einem sich wandelnden organisierten Praxisfeld beschrieben werden. Transformatives Lernen ist ein temporaler Prozess. Die Anschlussfähigkeit der Innovation sichert die Abschlussfähigkeit der Kompetenz, die erfolgt ist, sofern die neuartigen Bedeutungsmuster der Bildungsorganisation performativ auf Dauer gestellt sind.

Mit der kompetenztheoretischen Fundierung des Konstrukts organisationsgebundener Professionalität ist dieses Konstrukt nun vollständig entwickelt. Die anschließende Interpretation des empirischen Falls wird auf den performativen Prozess der Bedeutungsbildung in einer Bildungsorganisation fokussieren. Die Interpretation orientiert sich an einer narratologischen Erkenntnistheorie (vgl. II 2.4) und Interpretationsmethodik, wie sie im nachfolgenden Kapitel dargelegt wird.

III Fallstudie

Ausgangspunkt und empirische Basis der Forschungsarbeit ist folgendes Projekt zur Mitarbeiterentwicklung in einer Weiterbildungseinrichtung: „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK¹⁶⁷ Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrums¹⁶⁸“.

Die Fallstudie stellt das Projekt in den Kontext einer Theorie pädagogischer Professionalität. Ziel ist es, methodisch gesichertes Forschungswissen zu generieren, das – bildlich gesprochen – das theoretische Konstrukt ‚organisationsgebundene pädagogische Professionalität‘ informiert. Dazu habe ich nach Abschluss des Praxisprojekts in der Rolle der ehemaligen Beraterin des oben genannten SOL-Projekts mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Geschäftsführerin des IT-Zentrums Auswertungsgespräche geführt. Diese Gespräche wurden transkribiert, sodass Text konstituiert war, der sich für eine methodisch gesicherte Interpretation eignet. Bevor Methodologie und Interpretationsmethode dargelegt werden, beschreibe ich das Projekt, damit der empirische Kontext der Auswertungsgespräche ebenfalls bekannt ist.

1 Der Fall: Das SOL-Projekt des IT-Zentrums

Das IT-Zentrum versteht sich als eine innovative Weiterbildungseinrichtung, die IT-Fortbildungen für Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Lebenssituationen und beruflichen Zielen entwickelt und durchführt. Das IT-Zentrum wurde Mitte der 1980er Jahre im urbanen Milieu einer westdeutschen Wirtschaftsregion gegründet, die sich im Strukturwandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft befand und entsprechend einen hohen Anteil an struktureller Arbeitslosigkeit bewältigen musste. Seit Beginn der 1980er Jahre zeichnet sich als übergreifender Megatrend die Informatisierung der Berufsarbeit ab. Darauf reagierte der gemeinnützige Trägerverein, indem er zunächst ein Projekt für den Wiedereinstieg in Büroberu-

167 IuK = Informations- und Kommunikationstechnik

168 „IT-Zentrum“ ist der für diese Arbeit anonymisierte Name des Trägers.

fe von Frauen nach der Familienphase entwickelte, aus dem sich nur wenige Jahre später das IT-Zentrum gründete. Zum Zeitpunkt des SOL-Projekts wurden jährlich ca. 1.200–1.500 Menschen im IT-Zentrum qualifiziert. Adressaten des IT-Zentrums sind auch kleine und mittlere Unternehmen, Non-Profit-Organisationen und öffentliche Institutionen, für die das IT-Zentrum bedarfsgerechte Fortbildungsangebote konzipiert.

Das IT-Zentrum bewegt sich in komplexen europäischen Förderstrukturen und kann selbst länderübergreifende Projektpartnerschaften aufbauen und koordinieren. Der Praxisfall der interpretativen Studie ist das SOL-Projekt, ein Projekt, das Personal- und Organisationsentwicklung integrierte und von Januar 2001 bis Dezember 2004 dauerte. Das Akronym SOL steht für Selbstorganisiertes Lernen. Das SOL-Projekt war ein Praxisprojekt im Projektverbund des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.¹⁶⁹

1.1 Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Das bildungspolitisch motivierte Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ war in den Jahren 2001 bis 2006 Grundlage für umfangreiche Forschungs- und Gestaltungsaufgaben im Bereich des beruflichen Lernens und Weiterlernens. Das Programm ging davon aus, dass sich im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Funktionswandel beruflicher (Weiter-)Bildung eine neue Lernkultur durchsetzt. „Sie ist ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert“ (ABWF/QUEM 2004). Das Programm sollte dem Aufbau effizienter beruflicher Lernstrukturen als Motor für gesellschaftliche Innovation und Wettbewerbsfähigkeit dienen. Zugleich sollte es die Stärkung von individueller beruflicher Kompetenz, von Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität und Unternehmergeist fördern (ebd.). Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement (QUEM) führte das komplexe Programmmanagement durch. Ein wichtiger Aufgabenbereich des Programms war die Grundlagenforschung. Daneben widmete es sich unterschiedlichen Praxisfeldern, in denen Kompetenzentwicklung geschieht. Hierbei unterschied das Programmmanagement zwischen folgenden Teilstrukturen einer flexiblen, dynamischen und komplexen Lerninfrastruktur:

169 Ich verwende zwei Begriffe, ‚SOL-Projekt‘ und ‚SOL-Prozess‘. Der Begriff ‚Projekt‘ verweist auf den organisierten Charakter des organisationalen Lernprozesses in einer komplexen Architektur. Der Begriff ‚SOL-Prozess‘ hingegen verweist auf den Übergangsprozess im IT-Zentrum.

- Lernen im Prozess der Arbeit
- Lernen im sozialen Umfeld
- Lernen in Weiterbildungseinrichtungen
- Lernen im Netz und mit Multimedia

Der Praxisfall der interpretativen Studie war ein Projekt des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. Die zentrale Aufgabe des Programmbereichs war die Erprobung und Analyse von Möglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse und Kompetenzentwicklung in Lernumgebungen, die von Weiterbildungseinrichtungen organisiert werden. Die einzelnen Gestaltungsprojekte des Programmbereichs sollten in unterschiedlichen dezentralen Bildungseinrichtungen eine von der Kompetenzentwicklung getragene Lernkultur entwickeln und das Bildungskonzept des selbstorganisierten Lernens mit- und weiterentwickeln. Aus Sicht des Programmmanagements bestand die besondere Herausforderung der beruflichen Weiterbildung in der professionellen Unterstützung des Lernen-Lernens von Individuen, Gruppen, Organisationen und Regionen (ABWF/QUEM 2004). Die Leiterin des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ beschreibt in ihrer Reflektion der Wissensproduktion im Programmbereich das Selbstverständnis und die Vorgehensweise des Programmmanagements:

Insofern ist die Orientierung auf Kompetenzentwicklung und eine auf Kompetenz gründende Lernkultur als Impuls, als bildungspolitisch motivierte Intervention ins Weiterbildungssystem zu verstehen, dessen kreative und kontextspezifische Aufnahme oder Ablehnung und Ausprägung nicht vorausplanbare Ergebnisse involviert. Damit ist dieses Programm als Orientierung gebend, als lebbar Normen generierend, Kultur gestaltend und in diesem Prozess beobachtbar zu sehen. Deshalb wurde Forschung im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ als Produktion neuen Wissens aus dem System heraus, als eine Distanz nehmende Innensicht Beteiligter an der Veränderung des Systems konzipiert (Aulerich 2007:27).

Die Aufgabe des Programmmanagements war es, bildungspraktische Problemlagen zu identifizieren:

Speziell für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wurde angenommen, dass zur bisherigen Aufgabe der Wissensvermittlung eine weitere hinzukommt, die in der Förderung selbstorganisierten Lernens Erwachsener, der Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, NGO, Vereinen, Bildungseinrichtungen) und der Entwicklung regionaler Lernkulturen gesehen wurde. Die Unterstützung des selbstorganisierten Lernens wurde als ein relativ neues Feld für Lerndienstleistungen angesehen, das von Weiterbildungseinrichtungen mit erschlossen werden kann. Dadurch wurden einerseits Verschiebungen im Leistungsprofil erwartet, die dann insgesamt zu Um- und Neustrukturierungen von Weiterbildungseinrichtungen und im Weiterbildungsbereich allgemein führen könnten. Somit wurde angenommen, dass Weiterbildungseinrichtungen sich selbst verändern müssen. Also würden Personal- und Organisationsentwicklung strategische Bedeutung in allen Formen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen erlangen können. Weiterbildungseinrichtungen würden sich als lernende Organisationen betrachten und Organisationsentwicklung

Fallstudie

würde als konstitutive Bedingung für modernes erwachsenenpädagogisches Handeln gesehen werden können (Aulerich 2007:42).

Das Programmmanagement hatte folgende Annahmen für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Aulerich 2007:44):

- Durch Weiterbildungseinrichtungen institutionalisierte Weiterbildung ist eine Teilstruktur beruflicher Weiterbildung und hat innerhalb einer selbstorganisiertes Lernen ermöglichenden flexiblen, dynamischen und komplexen Lerninfrastruktur eine spezifische gesellschaftliche Funktion, die unter aktuellen Bedingungen neu zu bestimmen ist.
- Weiterbildungseinrichtungen verändern sich selbstorganisativ.
- Für diese organisationalen und personalen Veränderungsprozesse wird professionelle Unterstützung benötigt, die (erst noch) zu entwickeln ist.
- Wird in Weiterbildungseinrichtungen selbstorganisiertes Lernen ermöglicht, so verändern sich die Lerndienstleistungen, die beruflichen Kompetenzen der Weiterbildner, ihre Arbeit und die Organisationsstrukturen mit.

Die Professionalitätsentwicklung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern wurde neben anderen Aufgaben zu einem Themenschwerpunkt des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. Mit diesem Schwerpunkt befasste sich der Projektverbund „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“¹⁷⁰, der darauf zielte, neue Formen der Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu erproben:

Ausgangsannahme für den Projektverbund war, dass Bildungseinrichtungen ihren Kunden eher Angebote zu selbstorganisiertem Lernen offerieren können, wenn deren Mitarbeiter selbst die Sinnhaftigkeit selbstorganisierten Lernens individuell und organisational erfahren haben. Das heißt, selbstorganisiertes Lernen wird zum integrativen und prägenden Bestandteil der Arbeits-, Organisations- und Lernkultur der Bildungseinrichtungen (Aulerich und Fischer 2007:11).

Als Ansatzpunkt wurde die Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen gewählt, die aus Sicht des Programmbereichsmanagements bisher von Praxis und Forschung wenig beachtet war.

Im Mittelpunkt des Projektverbundes „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ stand die Frage: Wie gestalten Bildungseinrichtungen in täglichen Arbeitsaufgaben Lernanlässe und dazu geeignete Rahmenbedingungen, in denen Mitarbeiter selbstorganisiert lernen können? Damit wurde das Lernen im Prozess der Arbeit von Bildungseinrichtungen, in ihren Arbeitsaufgaben und Arbeitsstrukturen zum Mittel der Professionalitätsentwicklung von Weiterbildnern und zum Gegenstand der Weiterbildungsforschung. In den Blick ge-

170 Im Folgenden wird das Programm unter der Kurzform „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ angeführt.

nommen wurden damit einrichtungsinterne Prozess der Personalentwicklung als Voraussetzung für die Entwicklung von kompetenzförderlichen Leistungsangeboten, einer adäquaten Unternehmenskultur und dialogorientierten Kooperationsbeziehungen (Aulerich und Fischer 2007:11).

In der Ausschreibung des Projektverbunds wurden Bildungseinrichtungen aufgefordert, sich mit authentischen Arbeitsaufgaben zu bewerben (QUEM-Bulletin 6/2000). In diesem Feld des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sollen innovative handlungsorientierte Lernformen für die Mitarbeiterentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung erprobt werden, die in den Weiterbildungseinrichtungen den Lernkulturwandel anstoßen und unterstützen sollen:

Um die Verbreitung neuer, zeitgemäßer und zukunftsfähiger Lernformen (projektbegleitende, entwicklungsbezogene, tätigkeitsorientierte Formen) zu forcieren wird nun versucht, das Lernen von Weiterbildunglern mit diesen neuen Lernformen integriert in authentische Arbeitsaufgaben unter Beteiligung aller betroffenen Mitarbeitergruppen zu fördern. Hier bilden die Annahmen den Hintergrund, dass eigene Lernerfahrungen und Überzeugungen vom Nutzen handlungsorientierten Lernens die Motivation zur Erprobung solcher Lernformen mit anderen Lernern und in anderen Situationen fördert (QUEM-Bulletin 6/2000).

Für die Realisierung der Entwicklungsaufgabe wurde den Weiterbildungseinrichtungen ein Personalkostenzuschuss für eine externe Lernbegleitung gewährt. Die Projektnehmer verpflichteten sich zur Dokumentation des Veränderungsprozesses sowie zum Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung und den weiteren Teilprojekten des Projektverbundes.

So sollte das eigene Interesse der Bildungseinrichtung am Projekt gefördert und Transparenz durch Kommunikation und Dokumentation ermöglicht werden. Für die Auswahl der Projekte war wesentlich, dass diese Entwicklungsaufgaben bedeutsam für die Einrichtung und von der Geschäftsführung gewollt waren, ihr Ergebnis als Ziel umrissen war, dabei aber genügend Offenheit für Neues zuließen. Ausgewählt wurden bundesweit kleine Einrichtungen – sie stellen die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen. Es sollte erprobt werden, wie Personalentwicklung gerade hier machbar ist (Aulerich und Fischer 2007:12).

1.2 Das SOL-Projekt

In der Fallstudie verstehe ich unter dem SOL-Projekt zunächst die Konstitution des Projekts im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Auf einer zweiten und nachträglichen Ebene des Sinns verstehe ich unter dem SOL-Projekt die Konstitution des Forschungsgegenstands im Rahmen einer kulturtheoretisch angelegten Fallinterpretation. Zunächst wird die Konstitution der Praxis dargestellt.

1.2.1 Der Antrag: Idee und Projektdesign

Die externe Lernbegleitung und die Geschäftsführerin des IT-Zentrums entwickelten im Herbst 2000 das Projekt und gaben ihm folgenden Titel: „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrums“. Der Projekttitle des Antrags bringt den Selbstauftrag des Projekts prägnant zum Ausdruck, der in den nächsten vier Jahren umgesetzt wurde. Später wurde das Projekt als ‚SOL-Projekt‘ bezeichnet, und in den Diskursen zirkulierte das Akronym ‚SOL‘ als ein Symbol, das Anschlussfähigkeit der Kommunikation von vielen Akteuren in einem lokalen Handlungsnetz erzeugt.

Laut Projektantrag beabsichtigte das IT-Zentrum, im Förderzeitraum einen zielgeleiteten Veränderungsprozess durchzuführen. Das Vorhaben verzahnte organisationale Lernprozesse mit der Kompetenzentwicklung (Professionalisierung) der Mitarbeitenden des IT-Zentrums. Das Interventionsdesign orientierte sich an Modellen der Organisationsentwicklung bzw. Qualitätsentwicklung¹⁷¹ in Weiterbildungsorganisationen.

Im Projektantrag waren die Lernformen des IT-Zentrums beschrieben sowie die Erwartungen, wie diese sich zukünftig weiterentwickeln sollen:

Die Bandbreite dessen, was unter selbstgesteuertem Lernen gefasst wird, ist außerordentlich groß. Die Untersuchung der KAW (bmb+f 1998) unterscheidet grundsätzlich zwischen traditionellen Lernformen, die Elemente des selbstgesteuerten Lernens integrieren und Lernarrangements, die Selbststeuerung als Strukturprinzip realisieren. „Selbstorganisiertes Lernen ist kein abgeschlossenes Konzept, sondern ein für Veränderungen offenes Programm“ (Greif und Kurtz 1998:30). Auch das IT-Zentrum hat bereits eine vergleichbare evolutionäre Perspektive für die kontinuierliche Weiterentwicklung der organisierten Lernangebote zu lernförderlichen Arrangements, die einen größeren Gestaltungsspielraum zur Selbststeuerung der Teilnehmenden ermöglichen. Es gibt z. B. langjährige Erfahrungen mit den Methoden Projektarbeit und Lehrgangskonferenz, inzwischen liegen auch erste Erfahrungen mit selbstgesteuerten Lernprozessen vor, die im Rahmen von modellhaften Online-Tutorials gesammelt werden konnten. Zukünftig wird jedoch ein höheres Maß an Individualisierung des Lernens notwendig sein, sein, nicht nur, weil die ständige Veränderung der neuen Technologien dies erfordert, sondern v. a., weil die sogenannte Erneuerung des Wissens heute schneller denn je erfolgt. Das bedeutet, dass die Lernenden der Zukunft erforderliche neue Kenntnisse und Kompetenzen in einem sinnvollen Mix aus selbstorganisiertem und selbstgesteuertem und in Bildungsinstitutionen angebotenen, vor Ort vermit-

171 Das Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hatte sich am Ansatz der Qualitätsentwicklung orientiert. Es ging weniger um die Ermittlung und Beschreibung starrer Standards als um die Entwicklung von Qualität zusammen mit den in der Praxis Tätigen. „Qualitätsentwicklung, auch wenn sie zunächst punktuell ansetzte, erfolgte als übergreifende Organisationsentwicklung mit den Methoden, aus deren Repertoire“ (Küchler 1999:12).

teltem Know-how erwerben müssen. Und – last but not least – dass die Lehrenden eine entsprechende neue Präsentation der Angebote (online/offline) entwickeln müssen (Projektantrag, 2000:3)

Vom beantragten Vorhaben erhofften sich die Geschäftsführerin und die externe Lernbegleiterin Lern- und Entwicklungsprozesse auf mehreren Ebenen:

- individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden unter Einbeziehung von Honorar-dozentinnen¹⁷² (Erwerb von Beratungskompetenz)
- Kompetenzentwicklung bei Mitarbeitenden mit disponierenden Tätigkeitsinhalten: Fähigkeit, variable, ggf. auch orts- und zeitunabhängige „Lernarchitekturen“ in einrichtungsinterner oder einrichtungsübergreifender Kooperation zu entwickeln
- Kompetenzentwicklung der Organisation im Bereich organisationaler Lernkompetenz im Sinne einer Lernenden Organisation

Im Antrag wurde das Entwicklungsvorhaben skizziert:

Die neuen Formen der Institutionalisierung selbstgesteuerten Lernens implizieren perspektivisch gesehen weitreichende Änderungen in dem IT-Zentrum. Eine zentrale Fragestellung wird z. B. sein, wie die im IT-Zentrum entwickelten Lehr- und Lernansätze mit den neuen Anforderungen an Selbstorganisation und Selbststeuerung zu verbinden sind. Im Kontakt mit den Teilnehmenden soll die Rolle der Lehrenden neu gestaltet werden. Das „neue“ Rollenhandeln steht am Ende eines Prozesses, der auch Aspekte der Lernorganisation und der Bereitstellung anregender und lernförderlicher Lernumwelten umfasst. Solche erforderlichen Anpassungsleistungen sind geeignet als tätigkeitsintegrierte selbstorganisierte Lernprozesse gestaltet zu werden. *Hier setzt das beantragte Vorhaben an.* Die externe Lernberatung soll den selbstorganisierten Lernprozess begleiten, Selbstreflexionsprozesse initiieren, die dazu geeignet sind, das Erfahrene auf die eigene pädagogische Praxis zu übertragen und externe Trainer/innen oder Coachings organisieren, wenn der Prozess derartige Interventionen erfordert (Projektantrag 2000:4).

Der Antrag beschrieb damit vor Projektstart den Bedeutungshorizont des Projekts. Der spezifische gesellschaftliche Funktionskontext wurde im Antrag wie folgt erkenntlich:

- eine Weiterbildungseinrichtung, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifiziert
- darin integriert die Funktion des Managements der Weiterbildungsorganisation, die den gesellschaftlichen institutionellen Wandel des Lernens beobachtet und E-Learning als eine organisationale Entwicklungsaufgabe identifiziert

172 Die Honorar-dozentinnen wurden nicht einbezogen, nachdem sich herausgestellt hat, dass die Förderung des Projekts keine Tagesgelder für Honorar-dozentinnen finanzieren kann. Im IT-Zentrum sollte ein kontinuierlicher Lernprozess stattfinden. Von Honorar-dozenten konnte aber nicht erwartet werden, dass sie monatlich an einem Workshop teilnehmen und dafür keinen finanziellen Ausgleich erhalten.

Fallstudie

- darin integriert die Funktion der Weiterbildner und Weiterbilderinnen und ihrer Lernunterstützungspraxis in den Fortbildungen des IT-Zentrums, die sich wandeln soll bzw. wird und deren Interpretation der Ausgangssituation zum Zeitpunkt der Projektbeantragung noch nicht thematisiert wird¹⁷³
- dazu die strukturelle Kopplung mit einer externen Lernbegleitung, die sich als Lernunterstützungspraxis in Prozessen der Kompetenzentwicklung deutet und sich dabei am Konzept der Lernenden Organisation sowie am Konzept praxisintegrierter Fortbildung in pädagogischen Feldern orientiert; es wird angenommen, dass externe Fachexpertise im Bereich E-Learning eingebunden werden muss, ohne vorwegzunehmen, wie dies genau aussehen kann

Die Metapher der Lernenden Organisation

Ab Mitte der 1990er Jahre wurde das Konzept der Lernenden Organisation aus dem amerikanischen Entstehungskontext in den deutschen Sprach- und Kulturraum übertragen und im Kontext von Organisationsberatung und organisationalem Wandel ausgedeutet (Senge u. a. 1996; Pawlowsky und Neubauer 2001). Schiersmann und Thiel deuten den Begriff der Lernenden Organisation im Kontext der Selbstorganisationstheorie nach Haken und Schiepek und des systemischen Prozessmodells für komplexes Problemlösen. Sie beschreiben die Metapher der Lernenden Organisation als Selbstorganisationsprozess einer Organisation, der durch Organisationsentwicklung (OE) unterstützt werden soll. Der OE-Berater, die OE-Beraterin ist Prozessbegleiter/-in der Lernenden Organisation und fördert die Fähigkeit, kooperativ Probleme zu lösen (Schiersmann und Thiel 2009:77f). Im Bereich pädagogischer Organisationsberatung wurde das Konzept für die ‚Lernende Schule‘ und für die ‚Lernende Weiterbildungseinrichtung‘ konkretisiert (Schratz 1998; Beucke-Galm 1999; Brunner 2002; Tacke 2005). Die Metapher der Lernenden Organisation ist hoch anschlussfähig und wurde von vielen Akteuren aufgegriffen, ohne sich damit der Lernpraxis unmittelbar verpflichtet zu fühlen, wie sie von Senge u. a. konzeptualisiert wurde.

Auch das IT-Zentrum bezeichnet sich als ‚Lernende Organisation‘. Die Metapher der Lernenden Organisation erzeugte im Forschungsantrag zuallererst Anschlussfähigkeit in der Kommunikation zwischen Lernbegleitung, IT-Zentrum und Forschungsprogramm. Zum Zeitpunkt der Ausschreibung des Forschungsprogramms hatten das Konzept einer ‚Lernenden pädagogischen Organisation‘ und die Lernunterstützungspraxis in pädagogischen Organisa-

173 Der Projektantrag wurde in relativ kurzer Zeit auf den Weg gebracht, während das IT-Zentrum parallel eine internationale Konferenz vorbereitete und durchführte.

tionen (noch) nicht den Charakter eines institutionalisierten Formats. Der Begriff des Formats ist der Welt der Medien und den Medientheorien entliehen und erfasst den Charakter der Institutionalisierung einer pädagogischen Praxis (Schäffter 2009). In der Professionstheorie der Beratung hat Schäffter den sozial-evolutionären Prozess der Systembildung professionellen Beratungshandelns nachgezeichnet und darin kategorial geklärt, was unter einem Beratungsformat verstanden wird:

Ein Beratungsformat ist eine programmatisch gefestigte und meist auch begrifflich benennbare Konzeption, die in ihren Zielen, Verwendungsbereichen und in ihrer Handlungslogik weitgehend expliziert wurde. Aufgrund dieser Institutionalisierung trifft sie auf weitgehend gefestigte Erwartungsstrukturen innerhalb eines fachlichen Milieus. In der hier betonten Schrittfolge professionellen Beratungshandelns gilt es dabei, den Unterschied zwischen „Programmformat“ und seiner situierten Ausgestaltung in ein konkretes Design genauer zu beachten.

Medientheoretisch betrachtet, stellt das „Format“ einer „Sendung“ gewissermaßen den Masterplan dar, der im Sinne einer blueprint die verallgemeinerte strukturelle Vorlage bietet, an der man sich bei der Entwurfsgestaltung eines konkreten Designs orientieren kann. Im Gegensatz zu dem maßgeschneiderten Design, in dem auf zeitliche, soziale und thematische Voraussetzungen und Bedürfnisse im Klientensystem modifizierend eingegangen werden kann, sind Beratungsformate auf einer allgemeineren konzeptionellen Ebene anzusiedeln. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass zur Professionalität von Beratungshandeln nicht nur die modifizierte Übernahme tradierter Formate bei der Gestaltung geeigneter Designs gehört, sondern vor allem auch die Entwicklung neuartiger Beratungsformate, in der sich bislang noch unbekannte gesellschaftliche Beratungsfelder überhaupt erst konstituieren und danach konzeptionell erschließen lassen. An dieser Stelle wird auch erkennbar, dass die bisherige Entwicklung von professionellem Beratungshandeln nur sehr eingeschränkt aus einer Marktlogik von Angebot und Nachfrage verstanden werden kann. Formatentwicklung antwortet auf eine meist noch diffus unartikulierbare Bedarfslage und ruft erst in ihrem Ergebnis manifeste Nachfrage hervor (Schäffter 2009:71f)

Im Projektantrag wurde ein Projektdesign skizziert, das auf die Metapher der Lernenden Organisation rekurriert und einen Eindruck vermittelt, was darunter verstanden wird. In ihrer Kommunikation konnten die Akteure des Programmmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung, der Lernbegleitung und des IT-Zentrums noch über kein gesellschaftlich gefestigtes und deshalb erwartbares Format verfügen. Aus diesem Grund wurde der Forschungsschwerpunkt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ eingerichtet.

Das Programmbereichsmanagement „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ sah die Funktion der Praxisprojekte und ihrer Erforschung in einem Projektverbund darin, zu einer Institutionalisierung des tätigkeitsintegrierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen beizutragen. Die Fallstudie greift diesen Aspekt auf und zeichnet Funktion, Rolle und Aufgabe der Lernbegleitung und die Wirkung der Lernunterstützungspraxis nach. Das Programmbereichsmanagement hat kein bestimmtes Format vorgegeben, sondern in der Ausschreibung den spezifischen gesellschaftlichen Funktionskontext einer

Fallstudie

noch unzureichend beschriebenen Bedarfslage eingegrenzt und es den Weiterbildungseinrichtungen und ihren externen Berater und Beraterinnen überlassen, den spezifischen Bedarf zu beschreiben und das Design einer Lern(unterstützungs)praxis zu entwickeln.¹⁷⁴

1.2.2 Organisationsstruktur

Organisationen werden „auf dem ersten Blick“ als soziotechnische Systeme erfasst und durch ihre formale Funktionalstruktur beschrieben. Bei Projektstart im Januar 2001 arbeiteten 16 sozialversicherungspflichtige Beschäftigte im IT-Zentrum. Bei Projektabschluss waren es 20 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen:

- eine Geschäftsführerin
- fünf Mitarbeitende in der Verwaltung
- zwei Mitarbeitende in der Systemadministration
- zwei Mitarbeitende im Bereich Marketing/Public Relation
- zehn Fortbildungsleiter und Fortbildungsleiterinnen

Um das flexible Fortbildungsangebot gewährleisten zu können, arbeitete das IT-Zentrum ferner mit ca. 30 freiberuflichen Dozenten und Trainerinnen zusammen.

Die Organisationsstruktur des IT-Zentrums hat sich seit seiner Gründung ständig fortentwickelt und wurde im Zeitraum des Projekts erneut verändert. Zu Beginn des SOL-Projekts war die funktionale Binnendifferenzierung der Organisation im Wesentlichen auf der Ebene der Zuständigkeit von einzelnen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen organisiert. Alle Mitarbeitenden gehörten dem Gesamtteam der Einrichtung an. Im Verlauf des SOL-Projekts entwickelte die Gruppe der Fortbildungsleiter/-innen eine Teamstruktur. Dieses Differenzierungsmuster der Teambildung vollzogen später auch die anderen Funktionsbereiche unabhängig vom SOL-Projekt im Rahmen der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems nach. Zum Ende des Projektzeitraums gab es im IT-Zentrum vier Funktionsteams in den Bereichen Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit/PR, Systemadministration und Verwaltung.

174 Die beteiligten Projekte trugen jeweils auf spezifische Weise zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Formats einer Lern(unterstützungs)praxis in Weiterbildungseinrichtungen bei und widmeten sich in ihren Abschlusspublikationen der Methodik von Lernbegleitung (Keiser 2007), der Konzeptualisierung von Change-Prozessen und der Rolle der Führung (Gartz und Hintz 2007) sowie der organisationsgebundenen Professionalitätswentwicklung (Schicke 2007).

Tabelle III-18: Funktionale Bereiche des IT-Zentrums und personenbezogene Qualifikationen der Beschäftigten des IT-Zentrums zum Zeitpunkt des Projektabschlusses (eigene Darstellung)

| IT-Zentrum | Personenbezogene Qualifikationen ¹⁷⁵ | Personenbezogene Qualifikationen |
|----------------------------|---|--|
| Geschäftsführung | Diplom-Politologe/-Politologin | |
| Verwaltung | Wirtschaftskorrespondent/-korrespondentin für Englisch und Französisch Controller/Controllerin (IHK) | Kaufmännische/r Assistent/Assistentin; Fremdsprachenkorrespondent/-korrespondentin Arztshelfer/Arztshelferin |
| Verwaltung und Fortbildung | DV-Dozent/-Dozentin ¹⁷⁶ | |
| Fortbildung | Diplom-Ingenieur/-Ingenieurin für Physik und Technik elektronischer Bauelemente; DV-Dozent/-Dozentin Diplom-Soziologe/-Soziologin; Germanistik für das Lehramt; Multimedia-Experte/-Expertin; Europäische Net-Trainer/Trainerin+ Diplom-Psychologe/-Psychologin; Multimedia-Experte/-Expertin; Kauffrau/Kaufmann Naturkost (IHK) Diplom-Sozialpädagoge/-Sozialpädagogin; Diplom-Sozialarbeiter/-arbeiterin; Multimedia-Entwickler/-Entwicklerin Dipl.-Ingenieur/Ingenieurin; IT-Trainer/ IT-Trainerin | Pädagoge /Pädagogin für Slawistik; DV-Dozent/ Dozentin; E-Learning-Dozent/ -Dozentin Historiker/Historikerin; Wissenschaftliche/r Dokumentar/Dokumentarin; DV-Dozent/in; Online-Trainer/in Diplom-Soziologe/-Soziologin; DV-Dozent/-Dozentin; Assessor/ Assessorin für Potential-Assessment-Center Diplom-Psychologe/-Psychologin Germanistik/Politologie (MA); DV-Dozent/ DV-Dozentin |
| Systemadministration | Musiker/ Musikerin; Tontechniker/ Tontechnikerin; Netzwerkadministrator/ -administratorin | Linguist/Linguistin; Übersetzer/ Übersetzerin, IT-Systemelektroniker/-elektronikerin |
| Public Relations | Literaturwissenschaftler/-wissenschaftlerin (MA); Web-Entwickler/-Entwicklerin | Kommunikationswissenschaftler/-wissenschaftlerin |

175 Angaben der Gesprächspartner und -partnerinnen aus den Auswertungsgesprächen und aus dem Informationsmaterial des IT-Zentrums.

176 Die Zusatzqualifikation DV-Dozentin ist formal und informell erworben. Da sich das Tätigkeitsbild der DV-Dozentin in den letzten Jahren stark verändert hat, bezeichnen sich die Fortbildungsleiterinnen und -leiter heute als IT-Trainer und IT-Trainerinnen. In der Corporate Identity bzw. im Corporate Design des IT-Zentrums wird ebenfalls der Begriff ‚IT-Trainer‘/‘IT-Trainerin‘ verwendet.

Fallstudie

Zur Sicherstellung des kooperativen Arbeitshandelns fanden monatlich Teamsitzungen des Gesamtteams statt. Daran waren alle festgestellten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und die Geschäftsführerin beteiligt. Zusätzlich traf sich das Gesamtteam zweimal im Jahr außerhalb der Einrichtung, um die Perspektiven des IT-Zentrums zu diskutieren und Vorhaben zu besprechen. Im Rahmen des SOL-Projekts wurden im Sommer 2002 fest installierte Arbeitsgruppen aufgelöst, die die Funktion eines Wissensmanagements hatten und als ‚Kompetenzzentren‘ bezeichnet wurden. Stattdessen wurde eine Entwicklungsgruppe eingeführt, die eine integrierende Steuerungsaufgabe übernehmen sollte. Die Aufgabe der Entwicklungsgruppe bestand darin, Wissen, Entwicklungen, Prozesse im IT-Zentrum zu bündeln und für deren Dokumentation zu sorgen, sodass sie für alle transparent und nutzbar sind. Die Entwicklungsgruppe sollte an Zukunftsthemen arbeiten und die Entwicklung neuer Dienstleistungen vorantreiben, mit denen das IT-Zentrum „auf den Markt gehen“ wollte.

Wenig später wurde eine Expertin für Wissensmanagement gewonnen, die ein intranetbasiertes Informationssystem einführte. Dieses systematisiert die Vielzahl organisierender Einzeltätigkeiten als formale Prozessstruktur und dokumentiert sie im Intranet des IT-Zentrums. Darin wird das implizite oder unsystematisch dokumentierte Verfahrenswissen für alle Mitarbeiter/-innen zugänglich beschrieben, und es werden alle Dokumente vorgehalten.

Die Entwicklungsgruppe hatte auf Dauer keine Durchschlagskraft. Im Zuge der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems wurde das Anliegen, die Strukturen für die Koordination des Arbeitshandelns und die Kompetenzentwicklung zu verbessern, organisatorisch neu gelöst. Zwischen Geschäftsführung und den Mitarbeitenden wurde eine mittlere Koordinationsfunktion eingerichtet. Hier arbeiteten die Koordinatoren und Koordinatorinnen der Funktionsteams in einem Team für Querschnittsaufgaben des Managements zusammen. Die Zusammenarbeit der Koordinatoren verbesserte die Schnittstellenkommunikation zwischen den Funktionsbereichen und die interne Kommunikation in der Weiterbildungseinrichtung.

Die Arbeitsteilung der Organisation unterschied zwischen Projektakquise in der Verantwortung der Geschäftsführung und Projektentwicklung und Projektdurchführung, mit der die Projektleiter/-innen betraut waren. Hierzu zählten auch komplexe Steuerungsaufgaben. Projektleiter/-innen wurden dann eingesetzt, wenn ein Projekt oder eine Fortbildung die kollegiale Zusammenarbeit mehrerer Fortbildungsleiter/-innen und Trainer/-innen zu koordinieren hatte und das Projekt in organisationsübergreifende Netzwerkstrukturen eingebunden war. Bildungsangebote, die den Charakter einer Maßnahme haben, wurden von einer Person in der Funktion der Fortbildungsleitung verantwortet. Der Aufgabenzuschnitt der Projektleitung hatte folgendes Profil:

- Projektsteuerung
- Teilnehmerwerbung/Teilnahmeberatung
- Auswahl und Einstellung von Trainern/Trainerinnen
- Konzeption des Lernarrangements
- Erstellen von Lernmaterialien für Online-Phasen und für den Präsenzunterricht
- Lernbegleitung (der Anteil hat zugenommen)
- Trainieren
- Fortbildungsabschluss
- Evaluation/Berichtslegung

Die in Bildungseinrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung oft vorfindbare Struktur der strikten Arbeitsteilung zwischen disponierend tätigen hauptamtlichen Mitarbeitenden und den pädagogisch tätigen Honorarmitarbeitern/-mitarbeiterinnen war im IT-Zentrum nicht strukturbildend. Im IT-Zentrum wurden mindestens 50 % der „Lehre“ von den fest angestellten Projekt- und Fortbildungsleiterinnen und -leitern realisiert. Konzeptionsentwicklung, Designgestaltung (Skripte/Übungsaufgaben, Methoden usw.) wurden von ihnen praxisintegriert entwickelt und umgesetzt. Dozentinnen und Trainer wurden entweder eingesetzt, um Expertise einzubinden, die im IT-Zentrum nicht vorhanden ist, oder um nach Abschluss einer praxisintegrierten Produktentwicklung das Angebot kontinuierlich vorhalten zu können. Mitarbeitende mit Berufserfahrung übernahmen zusätzlich einzelne Querschnittsaufgaben in der Organisation, beispielsweise die Koordination eines Teams, die Koordination des Wissensmanagements und des Qualitätsmanagements oder des Bereichs E-Learning. Als das SOL-Projekt anging, war – wie oben dargestellt – die Struktur nicht in dieser Weise entwickelt und ausdifferenziert, und das SOL-Projekt hatte auch nicht den Auftrag, die Struktur der Bildungseinrichtung zu reorganisieren.

1.2.3 Beteiligte

Am SOL-Projekt nahmen alle Mitarbeitenden des IT-Zentrums und die Geschäftsführerin teil. Die freiberuflichen Dozenten und Trainerinnen wurden anders als zunächst geplant nicht ins SOL-Projekt eingebunden, weil die Förderung keinen Spielraum ließ, ihre Mitarbeit an den Entwicklungsaufgaben durch eine Aufwandsentschädigung zu entgelten. Zum Zeitpunkt des Projektstarts arbeiten

Interdisziplinäre Zusammenarbeit in einem Beraterinnenteam

Die Funktion der externen Lernbegleitung wurde als Organisationsberatung für ein komplexes kollektives Klientensystem konzipiert. Die Entwicklungsaufgaben erforderten es, phasenweise Fachexpertise einzubinden. Um der Komplexität des Beratungsauftrags als Beratungssystem entsprechen zu können, erfolgte die Lernbegleitung für das IT-Zentrum durch ein interdisziplinäres Team. Die Kompetenzen der Beraterinnen und Fachexperten in den Bereichen Wissenschaft/Forschung, Erwachsenenpädagogik, Organisationsberatung, Personalentwicklung, Betriebswirtschaft, Informatik – E-Learning und Wissensmanagement – ergänzten sich. Die Lernbegleitung wurde von zwei Beraterinnen als Prozessbegleitung gestaltet. Nach den Regeln systemischer Organisationsberatung bedeutet Prozessbegleitung, dass der Klient das Recht hat, das Thema der Beratung festzulegen, und die Beraterinnen zuständig sind, den Beratungsprozess zu steuern (König 2007:44).

Entsprechend den Anforderungen der Entwicklungsaufgaben wurde im Zeitraum 2001–2002 eine Expertin für E-Learning eingebunden, die in der Funktion einer Online-Coach für webgestütztes Lehren und Lernen eine virtuelle Lernumgebung für das SOL-Projekt entwickelte und darin als Online-Coach virtuell mit den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des IT-Zentrums zusammenarbeitete (Schicke u. a. 2003). Zu einem späteren Zeitpunkt wurde eine Expertin für Wissensmanagement einbezogen, die im Anschluss daran im IT-Zentrum eingestellt wurde und aus dieser internen Position das Wissensmanagement im IT-Zentrum weiterentwickelte. Das Projekt war in den Projektverbund „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ eingebunden und beteiligte sich aktiv an Arbeitstreffen und Tagungen. Es wurde von mir für den Forschungsverbund dokumentiert und ausgewertet.

1.2.4 Lernbegleitung

Pädagogische Organisationsberatung wird als eine Beratungsdienstleistung mit einem Nutzenprofil beschrieben (Brunner 2002:22)¹⁷⁷:

Um eine optimale Arbeitsatmosphäre und eine gelingende Synergie gemeinsamen Handelns in einem Prozess der Organisationsberatung zu erreichen, beinhaltet pädagogische Organisationsberatung

- (a) eine lösungsorientierte Suche nach Alternativen
- (b) mit dem Ziel die Handlungsoptionen in der Organisation zu erhöhen und

177 Auf einer allgemeinen sozialtheoretischen Ebene kann Organisationsberatung als ein Sinnbildungsprozess in Organisationen gefasst werden. Auf den Sinnbildungsprozess fokussiert die Interpretation des SOL-Projekts.

- (c) dabei auf die in der Organisation vorhandenen Ressourcen zu bauen,
 (d) um Lern- und Veränderungsprozesse in der Organisation zu unterstützen und zu begleiten und gegebenenfalls auch zu initiieren.

In der systemischen Beratungspraxis wird angenommen, dass Beratung ein soziales Kommunikationssystem ist: das Beratungssystem. Es wird von einem Klientensystem und einem Beratersystem gemeinsam eingerichtet und verantwortet. Die komplementären Rollen von Beratenden und Klienten und die geteilte Verantwortungsübernahme im Beratungssystem sind ausschlaggebend dafür, dass die Funktion, nämlich Beratung, möglich wird.

Das Beratungssystem wird von mindestens zwei Kooperationspartnern mit asymmetrischer, aber komplementärer Aufgabenstellung und Funktion, nämlich sich beraten zu lassen bzw. zu beraten, für eine bestimmte Zeit zur Lösung eines oder mehrerer, genau spezifizierter aber noch offener Probleme des Klientensystems eingerichtet (Königswieser 1999:26).

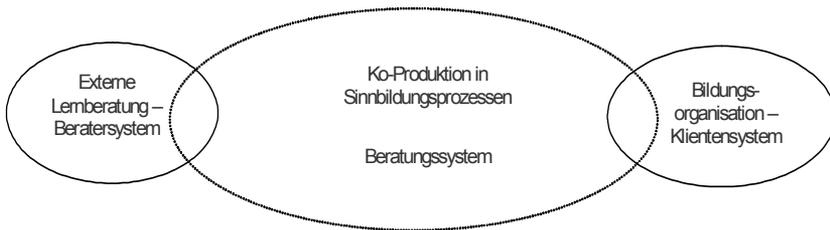


Abbildung III-14: Beratungssystem als Kontext für die Ko-Produktion in Sinnbildungsprozessen (eigene Darstellung)

Ein Grundgedanke systemischer Behandlung (z. B. der Familientherapie) ist, dass das Handeln Ausdruck des Mitvollzugs von sozialen Systemen ist, indem es die Sinn Grenzen von Familien oder Organisationen aufrechterhält und ihre Selektionen reproduziert. Externe können diese Sinn Grenzen beobachten und durch zirkuläres Fragen verflüssigen. Es sollen Muster der Kommunikationen verändert werden. Die Praxis der systemischen Therapie oder Beratung besteht also wiederum aus Kommunikationen und erzeugt dafür besondere Konstellationen von Kommunikationen: Es sollen Kontexte geschaffen werden, in denen sich die Beteiligten nicht bedroht fühlen. Die Kommunikationen der Beratenden können nur für das Anschluss handeln der Beteiligten wirksam werden, wenn die Adressaten die Kommunikationen der Berater/-innen codieren und als Mitteilung auswerten. Berater/-innen antizipieren dies, indem sie sich um eine besondere Anschlussfähigkeit ihrer Mitteilungen be-

Fallstudie

mühen, die zum Nachdenken anregen, aber keinen Widerstand erzeugen sollen. Sie sehen ihre besonderen Möglichkeiten als Systemexterne darin, Überraschung, Irritation oder sachte Verstörung auszulösen und den Beteiligten durch alternative Sichtweisen neue Unterscheidungen/Optionen zur Verfügung zu stellen (Königswieser 1999:42).

Der Beratungsprozess des SOL-Projekts umfasste das IT-Zentrum als gesamtes System, beteiligte alle festangestellten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aktiv und nahm auf den Wandel im Umfeld Bezug. Die Entwicklungsaufgabe erforderte es, Expertenwissen zu E-Learning für das IT-Zentrum zur Verfügung zu stellen. Das Expertenwissen sollte aber nicht als Expertenberatung oder als Qualifizierung eingebracht werden, denn das würde bedeuten, dass die Mitarbeiter/-innen mit Lösungen konfrontiert werden, an denen sie selbst nicht beteiligt sind. Die Beraterinnen gingen vielmehr davon aus, dass es wichtig ist, alle Betroffenen zu Beteiligten zu machen. Deshalb nahmen sie die Funktionsweise des gesamten Systems ins Visier der Beobachtung. Nicht Einzelne und ihr Lernprozess standen vorrangig im Fokus der Beobachtung, sondern die Gesamtorganisation mit ihren Interaktionen zu ihren relevanten Umwelten. Der Blick richtete sich auf die Muster der Organisation, die das Verhalten der Einzelnen und der Subsysteme beeinflussen.

Die Kommunikation im Beratungssystem ermöglicht allen Beteiligten, die Perspektiven der sozialen Anderen zu erschließen und (neu) zu verstehen und in performativen Sprechakten eine kollektive Wirklichkeit zu erzeugen. Beratende nehmen Sprache bewusst in Gebrauch und strukturieren damit die Wirklichkeit der Beratungssituation; sie bieten ein Vokabular an, das die Selbstbeschreibungen der Organisation neu interpretiert. Deshalb sind Beratende Ko-Produzenten in Sinnbildungsprozessen der Organisation. Das Beratungssystem ist ein Handlungskontext auf Zeit, der eine soziale und materiale Gestalt hat, die in der Lernarchitektur und im Beratungsdesign zum Ausdruck kommt.

Lernarchitektur des SOL-Projekts

Die Lernorganisation des Projekts schloss zu Beginn an die vorhandene Struktur der Kommunikation im Gesamtteam an. Das IT-Zentrum wurde in den ersten beiden Jahren in monatlich stattfindenden Workshops des Gesamtteams beraten. In dem Maße, in dem sich das SOL-Projekt entfaltete, differenzierten sich auch die Lernorganisation und weitere Settings; z. B. kamen eine Steuerungsgruppe Mitarbeitergespräche, das Coaching von Arbeitsgruppen und Workshops für das Team der Fortbildungsleiter/-innen hinzu.

Eine Lernarchitektur ist gewissermaßen die parallele, prozessbegleitende Lernorganisation der systemischen bzw. arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung. Sie ist dann gelungen, wenn die Beteiligten in den jeweiligen

Workshops und Coachings bedeutsame Lernerfahrungen machen können und kollektiv Wissen generieren, das ihre Konstruktion der organisationalen Wirklichkeit verändert und im Gesamtsystem wirksam wird. Es ist die Aufgabe der Lernbegleitung, den Raum des Lernens zu schaffen – und zwar so, wie die Metapher dies meint: Es werden soziale und materiale Räume des Lernens geschaffen.

Hierbei arbeitete die externe Lernbegleitung mit den Beteiligten zusammen, die selbst Vorstellungen von den Lernräumen haben. Die Entwicklung einer Lernarchitektur ist eine enorm wichtige Aufgabe, weil darin der gesamte Kontext der Organisation und ihrer Lernherausforderung (Entwicklungsaufgabe) wie auch das Selbstverständnis der Beteiligten (wie sie die organisationale Wirklichkeit konstruieren) sowie die Möglichkeiten der Lernbegleitung aufeinander bezogen werden. Lernbegleitung klärte dementsprechend zunächst intern, auf welcher Interventionsebene im IT-Zentrum Einfluss genommen werden sollte und welche Annahmen sie hat, wie sich die Interventionen wechselseitig beeinflussen können/sollen.

Die Beraterinnen unterschieden im Projekt drei Interventionsebenen, die im Fokus der Beobachtung standen und die in der Beratung gleichzeitig vorhanden waren:

- Person: Mitarbeiter/-in im IT-Zentrum; Geschäftsführerin im IT-Zentrum
- Gruppe: Teams im IT-Zentrum, Lerngruppen in Workshops
- Organisation: das IT-Zentrum als überindividueller kollektiver Akteur

Systemische Organisationsberatung bzw. der Ansatz organisationalen Lernens geht davon aus, dass Lernprozesse gleichzeitig und parallel auf drei Ebenen stattfinden.

Eine prozessorientierte Lernunterstützungspraxis unterscheidet nicht zwischen Diagnose und anschließender Interventionsplanung. Es geht vielmehr darum, die Bildungsorganisation und die Beraterinnen in einen Prozess wechselseitiger und gemeinsamer Diagnose einzubinden. Jede Informationsschöpfung im System (Wimmer 1992) wird aus Sicht der Berater selbst als Intervention verstanden, da nicht nur die Lernberaterinnen, sondern auch die Akteure einer Organisation angeregt werden, die Interaktionen des Feldes – hier das IT-Zentrum – zu beobachten. Architektur und Design verändern sich im Laufe des Beratungsprozesses immer wieder, denn sie werden dem jeweiligen Stand und den spezifischen Anforderungen der Entwicklungsaufgaben angepasst.

Im IT-Zentrum wurde zur Unterstützung der strukturellen Koppelung zwischen Organisation/Mitarbeitenden und SOL-Projekt/externer Lernbegleitung die Funktion der Steuerungsgruppe und der internen Koordinatorin eingesetzt.

Fallstudie

Beratungsdesign des SOL-Projekts

Das Beratungsdesign konkretisierte die Zielsetzung des SOL-Projekts und gestaltete die durch die Lernarchitektur geschaffene Struktur inhaltlich, sozial, räumlich und zeitlich. Durch die Kreation von Themen, die Wahl des Zeitpunkts ihrer Bearbeitung, den Ort der Beratung und die Wahl von Arbeitsformen wurde der konkrete soziale Handlungskontext einer Veranstaltung des SOL-Projekts entworfen, der dann im Zusammenspiel der Lernbegleitung und der Akteure mit Leben gefüllt wurde. Was unmittelbar geschah, wurde u. a. durch die Interventionstechnik der Lernbegleitung strukturiert (Königswieser 1998:149). Jede ‚Veranstaltung‘ des SOL-Projekts hatte ein ‚Programm‘, das einen ‚praktischen Zugriff‘ bei der Weiterarbeit an der Entwicklungsaufgabe bot. Der praktische Zugriff ist bildlich gesprochen der „Anpack“ (so wie der Henkel einer Kanne der Anpack ist, um ein Getränk in eine Tasse zu gießen).

Im Horizont der Entwicklungsaufgabe gestaltet die Lernbegleitung einen Übergang und arrangiert dafür eine intermediäre Kontaktfläche oder ein „Lerninterface“ (Carle 2000:314). Damit ist gemeint, dass Lernbegleitung den sozialen Handlungsraum re-inszeniert, der Organisation eine spezifische Thematisierung ermöglicht und durch ihre Fokussierung Einfluss nimmt, dass sie methodengestützte oder mediengestützte sinnlich-leibliche Erfahrungen ermöglicht und dafür sorgt, dass Komplexität zunächst reflexiv entfaltet und kognitiv erfasst wird.

Beratung ist immer ein Balanceakt zwischen Komplexitätserweiterung und Komplexitätsreduktion, da sie einerseits zu Reflexion und Analyse anregt, Sichtweisen erweitert und ‚neue‘ Differenzschemata für die Selbstbeobachtung bereitstellt und andererseits auf die Vorbereitung von Entscheidung zielt (Heintel 1992:359). Im Kontaktgeschehen treffen die Wirklichkeitsbeschreibungen des Klientensystems und die Deutungen des Beratersystems aufeinander (Schäffter 2009:14). Diese Ebene der performativen Beratungswirklichkeit ist für die Forschung nur schwer zugänglich, da die Herstellung von Wirklichkeit, die Inszenierung und Aufführungspraktiken des Beratungshandelns, die damit verbundenen wirklichkeitskonstitutiven Prozesse des Handelns (als körperliche und sprachliche *performance*), d. h. die Macht und Kreativität des Handelns (Wulf und Zirfas 2007:10) nicht in Leitfäden, Protokollen und Fallbeschreibungen erfasst und dokumentiert ist. Deshalb wurden im Rahmen der Fallstudie die einzelnen Workshop-Designs nicht systematisch ausgewertet, sondern selektiv einbezogen, wenn sie in den Gesprächen von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und Management bedeutsam sind.

1.2.5 Entwicklungsaufgaben des SOL-Projekts

Authentische Entwicklungsaufgaben sind reale Vorhaben der Weiterbildungseinrichtung, die einerseits im Sinne einer Aufgabe eingegrenzt, andererseits ergebnisoffen angelegt sind. Entwicklungsaufgaben werden auf einer überindividuellen, kollektiven Ebene kommuniziert; die zielgenerierenden Entwicklungsprozesse wirken ins Gesamtsystem der Weiterbildungsorganisation hinein.

Das IT-Zentrum identifizierte in der Projektlaufzeit Januar 2001 bis Dezember 2004 vier Entwicklungsaufgaben als Kristallisationskerne kooperativen Lernens:

- E-Learning und selbstgesteuertes Lernen
- Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements
- Selbstreflektion, Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz
- selbstorganisiertes Lernen in Fortbildungen und Aufbau eines „Selbstlernzentrum-IT“

Entwicklungsaufgaben haben einen offenen Entwicklungshorizont und prozessualen Charakter. Sie werden von Akteuren oder Akteursgruppen identifiziert und zur Sprache gebracht. Inwiefern sie zu einem Kristallisationskern kooperativen selbstorganisierten Lernens werden, zeigt sich als ein emergenter Prozess. Die folgende Beschreibung der Entwicklungsaufgaben erfolgt retrospektiv und ist also das Ergebnis der kommunikativen Aussteuerung des Prozesses unter den Beteiligten und des Angleichungshandelns der Lernbegleitung (Giesecke und Gorecki 2000).

Erste Entwicklungsaufgabe: E-Learning und selbstgesteuertes Lernen (1/2001–2/2002)

Als Folge der Freigabe des weltweiten Internets zur Nutzung im Jahr 1993 und der Entwicklung von Multimedia entgrenzt E-Learning die bis dahin vorhandenen Möglichkeiten des Lernens. Webbasierte Kommunikation und Multimedia ermöglichen es nun, in virtuellen Lernumgebungen interaktiv bzw. kooperativ zu lernen. Die Geschäftsführerin des IT-Zentrums beobachtete die Entwicklung der neuen Lernformen/Formate und die mit ihnen einhergehenden Veränderungen der Bildungslandschaft. Die neugegründeten Bildungsdienstleister der New Economy zeigen, dass E-Learning von bestimmten Nutzergruppen angenommen wird.

Im IT-Zentrum wurden Innovationen von der Geschäftsführerin angeregt und auf den Weg gebracht. Im Herbst 2000 entschied sie, die Ressourcen der Projektförderung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ dazu zu nutzen, eine aus ihrer Sicht strategisch

Fallstudie

notwendige Entwicklung anzustoßen, die darauf hinausläuft, dass E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums eingeführt wird. Im Rahmen des SOL-Projekts wurde folglich die Einführung von E-Learning erstmals offiziell ein Thema des Gesamtteams. Die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behandelten das Thema E-Learning ebenfalls als eine Entscheidung und reagierten verhalten.

In einer Situation, in der es zu keinen Aushandlungsprozessen unter den Kollegen/Kolleginnen und zwischen der Geschäftsführerin und den Kolleginnen/Kollegen kam, bot die Lernbegleitung mit dem von ihr verantworteten Angebot eines zwölfwöchigen Online-Coachings für webgestütztes Lernen und Lehren den Beteiligten eine Möglichkeit, das kooperative und virtuelle Lernen kennenzulernen, zu erproben und für die Planung erster E-Learning-Einheiten zu nutzen. Das zwölfwöchige Online-Coaching fasste die Lernbegleitung also nicht nur als eine Möglichkeit auf, sich einen bisher unbekanntem Horizont zu erschließen, es hatte darüber hinaus schon Anforderungscharakter. In der dritten Phase des Online-Coachings sollten Arbeitsgruppen Praxisaufgaben lösen, die bereits die zukünftige Wirklichkeit webbasierter Lernangebote im IT-Zentrum antizipieren. Die Fortbildungsleiter/-innen ließen sich auf die Gruppenarbeit ein und machten eine wichtige Lernerfahrung. Insgesamt betrachtet ermöglichte das Angebot des Online-Coachings in Zusammenarbeit mit der Online-Coach – im Einführungsworkshop, durch das Nutzen des medialen Angebots der Lernplattform, im Vollzug der virtuellen Kommunikation und durch die reflexive Auswertung – eine kollektive Lernerfahrung, in der sich das IT-Zentrum performativ vorfand. War E-Learning zuvor eine virtuelle Möglichkeit der gesellschaftlichen Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, so gehört es seit dem Online-Coaching zur organisationalen Wirklichkeit des IT-Zentrums. Die Erfahrungen mit dem Online-Coaching führten zu einem unbefangenen Umgang der Mitarbeiter/-innen mit E-Learning. Im IT-Zentrum war der Anfang einer innovativen Weiterentwicklung des Leistungsprofils gemacht, und parallel dazu begannen die Akteure des IT-Zentrums mit der Selbstbeobachtung der organisationalen Lernkultur.

Zweite Entwicklungsaufgabe: Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements (3/2002–9/2002)

Nach Beendigung des Online-Coachings bot ein zweitägiger Workshop im Gesamtteam die Möglichkeit, reflexiv in den Aushandlungsprozess einzusteigen, der bislang nicht produktiv verlief. Angeregt durch eine Rückspiegelung der Berater/-innen sprachen daraufhin die Mitarbeitenden Organisationsthemen an, die sie nicht zufriedenstellten, und die Geschäftsführerin nutzte das Gespräch für einen offenen Austausch. In einer konstruktiven Atmosphäre

re wurden Probleme mit der Umsetzung der Kompetenzen angesprochen, die Kommunikation im Team und die Kommunikation mit der Geschäftsführerin thematisiert, die nicht zufriedenstellte, und man teilte sich gegenseitig die Wahrnehmungen zur Projektakquise mit.

Für alle wurde ersichtlich, wie schwer es fällt, kooperativ funktionsübergreifend Synergie herzustellen. Deutlich wurde, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mehr Klarheit über das „Ganze“ gewinnen wollen, Klarheit über die Prioritäten des IT-Zentrums und den Beitrag, den jede/r Mitarbeiter/-in für den Gesamtzusammenhang leisten soll bzw. kann. Üblich ist im IT-Zentrum das individuelle Lernen *on demand*, d. h. immer dann, wenn akquirierte Projekte dieses erfordern. Für das vorausschauende kooperative Lernen und für einen effektiven Beitrag zum Wissensmanagement ist es aus Sicht der Mitarbeitenden wichtig, besser zu verstehen, wie sich das IT-Zentrum strategisch entwickeln wird. Es wurde vereinbart, dass die Mitarbeitenden das nächste Lernfeld im SOL-Projekt gemeinsam mit den Beratern klären sollen. Vorrangig war aus Sicht der Mitarbeiter, die Kompetenzzentren in den Strukturen des IT-Zentrums zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Jeder Versuch einer Organisation, ein Wissensmanagementsystem zu etablieren, stellt in Rechnung, dass ein organisiertes Vorgehen an die Stelle des spontanen informellen Prozesses tritt bzw. diesen ergänzt. Es handelt sich immer um den Versuch, über eine schwer verfügbare Ressource der Organisation organisierend zu verfügen. Die Geschäftsführerin des IT-Zentrums hatte 1998 Arbeitsgruppen fest installiert, die die Funktion eines Wissensmanagements haben. Doch diese erste Konzeption eines Wissensmanagements funktionierte nicht zufriedenstellend. Vom Nutzen des Wissensmanagements waren die Kollegen und Kolleginnen unterdessen überzeugt. Sie hatten beobachtet, dass es vor einigen Jahren noch für einen einzelnen Kollegen möglich war, aufbauend auf vorhandenen Fortbildungskonzepten eine neue Konzeption zu erstellen. Inzwischen ist der Zusammenhang sehr viel komplexer, in dem Lerndienstleistungen entwickelt und die notwendigen Fördermittel akquiriert werden. Eine einzelne Person kann das dazu notwendige Wissen nicht mehr allein aufbauen.

Da die Erfahrungen der Mitarbeiter/innen mit den Kompetenzzentren zu neuen Erkenntnissen und Fragen führten, schlugen diese vor, die Struktur zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dieser Vorschlag wurde zwischen der Geschäftsführerin, den Mitarbeitenden und Beratenden kontraktiert. Die Beraterinnen gestalteten daraufhin die Begleitung der Re-Organisation des internen Wissensmanagements nach dem Modell partizipativer Organisationsentwicklung. In diesem Prozess gaben die Beteiligten gemeinsam die Annahme auf, dass das selbstgesteuerte Lernen der Mitarbeitenden in den thematisch ausgerichteten Kompetenzzentren des IT-Zentrums die gewünschte Synergie und Innovationsfähigkeit hervorbringen kann. Die Kompetenz-

Fallstudie

zentren wurden aufgelöst. Stattdessen wurde eine Entwicklungsgruppe eingeführt, die den Innovationsprozess in der Organisation steuern soll.

Dem IT-Zentrum gelang es, eine Fortbildung zu akquirieren, die arbeitslose Hochschulabsolventinnen für das Tätigkeitsfeld Wissensmanagement qualifiziert. Dadurch erhielten die Aktivitäten rund um die Entwicklungsaufgabe neuen Auftrieb. Es wurde eine Expertin für Wissensmanagement eingestellt, die auch das interne Wissensmanagement weiterentwickelte.

Dritte Entwicklungsaufgabe: Selbstreflexion, Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz (10/2002–5/2004)

Das SOL-Projekt hat zur Lösung eines Organisationsproblems beigetragen. Im Fokus der Aufmerksamkeit stand die Organisation; das Lernen der Personen erhielt dabei wenig Raum. Die Steuerungsgruppe reflektierte den SOL-Prozess und kam zu der Einschätzung, dass die letzten sechs Monate vorrangig durch die Beschäftigung mit den Strukturen des IT-Zentrums geprägt waren und dass es nach der Auswertung des Online-Coachings keine weiteren Möglichkeiten zur persönlichen Selbstreflexion gab.

Aus Sicht der Mitglieder in der Steuerungsgruppe war die Fähigkeit zur Selbstreflexion für das selbstorganisierte Lernen besonders wichtig. In der Steuerungsgruppe entstand die Idee, einen Workshop zu gestalten, in dem die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten und sich mit sich selbst reflexiv auseinanderzusetzen, in Übungen erprobt und reflektiert wird. Schon seit der Gründung des IT-Zentrums wird biografisches und selbstreflexives Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums praktiziert. Doch viele neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen kannten die subjektivierenden Lernmethoden nicht aus eigener Erfahrung. Der Workshop sollte eine Gelegenheit sein, die selbstreflexive Lernkultur des IT-Zentrums explizit darzustellen und erfahrbar zu machen.

An die positive Erfahrung des Workshops zur Selbstreflexion konnte die Lernbegleitung fünf Monate später, nach der Verlängerung der Projektförderung im März 2003, anschließen. Die Reflektion von Kompetenzen wurde *step by step* der Fokus einer Workshop-Reihe. Ziel der Reihe war es, die Selbst- und Fremdeinschätzung der Mitarbeiter/-innen zu fördern. In mehreren Workshops des Gesamtteams reflektierten die Mitarbeiter/-innen ihre individuellen, biografisch erworbenen Kompetenzen, sie lernten unterschiedliche Methoden kennen und sich gegenseitig bewusstes Feedback zu geben. Im Herbst 2003 begann ein mehrwöchiger Prozess der Kompetenzbilanzierung. Er startete im November mit einem Workshop des Gesamtteams, wurde in kleinen selbstorganisierten Arbeitsgruppen fortgesetzt und endete im März mit einem Abschlussworkshop im Gesamtteam. Alle Mitarbeiter/-innen konnten in Übungen interaktiv und an sich selbst erfahren, was Kompetenzen

sind und wie der Kompetenzfokus im IT-Zentrum performativ eingesetzt werden kann. Da man sich in den pädagogischen Diskursen bisher auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen bezogen hatte, vollzog der SOL-Prozess für alle Kolleginnen und Kollegen explizit und in Form performativer Praktiken den Übergang zur Kompetenzorientierung sowohl in den Fortbildungen des IT-Zentrums als auch in der Personalentwicklung, die im Zusammenhang mit dem neuen Qualitätsmanagementsystem an Bedeutung gewinnt.

Vierte Entwicklungsaufgabe: Selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen und Aufbau des „Selbstlernzentrum-IT“ (6/2003–12/2004)

Im Herbst 2002 argumentierten Geschäftsführung und Lernbegleitung im gemeinsam verantworteten Verlängerungsantrag, in welche Richtung sich das SOL-Projekt weiterentwickeln soll. Aus ihrer Sicht hatten die Fortbildungsleiterinnen und -leiter das selbstorganisierte Lernen im SOL-Prozess erfahren und dadurch angeregt in Eigeninitiative die Didaktik der von ihnen verantworteten Fortbildungen weiterentwickelt. Darüber gab es aber im IT-Zentrum bisher zu wenig Transparenz. Eine Befragung im Herbst 2002 hatte ergeben, dass unterschiedliche Ansätze und Methoden praktiziert werden und dass es auch unterschiedliche Vorstellungen dazu gibt, was selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen ist.

Deshalb sollte der Transfer der Lernerfahrungen aus dem SOL-Projekt in der Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter besprochen und weiter vorgebracht werden. Die Gruppe war für die Koordination des Fortbildungsbereichs verantwortlich, wurde indes im IT-Zentrum nicht als ein Team angesehen. Von der Lernunterstützung des SOL-Prozesses wurden jetzt aber Fortschritte für den Bereich „Koordination Fortbildung“ insgesamt erwartet, d. h. für das Aufgabenverständnis, die Kooperation und die gemeinsame Konzeptionsentwicklung. Deshalb schlug die Lernbegleiterin der Gruppe der Fortbildungsleiterinnen zuerst eine Standortbestimmung vor und warf die Frage auf, wie die Gruppe sich selbst sieht, welche Aufgaben man übernehmen und gestalten wolle und wie sie von den Mitgliedern der Gruppe wirkungsvoll genutzt werden kann. Darauf reagierte die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter und beschrieb ihre Entwicklungsziele: Die Gruppe verstehe sich als Forum für einen offenen Austausch und wolle dadurch im IT-Zentrum zu einem sozialen Ort werden, wo sich Kollegen und Kolleginnen „Kraft holen“ können. Die Gruppe wollte in nächster Zeit ihre Funktion klären und nach außen für andere klarer werden. Sie vereinbarte mit der Lernbegleiterin, die regelmäßigen Workshops dazu nutzen, mit der Methode der Fallarbeit gemeinsam zu lernen. Damit konstituierte sich das Team der Fortbildungsleiter und -leiterinnen als ein Subsystem des IT-Zentrums.

Fallstudie

Dieses Muster vollzogen die anderen funktionalen Gruppen Verwaltung, Systemadministration und der Bereich Marketing/PR später im Zusammenhang mit dem neuen Qualitätsmanagementsystem ebenfalls. Der Geschäftsführerin gelang es, die finanzielle Förderung für ein neues Lernarrangement zu akquirieren, das die Individualisierung des kompetenzorientierten Lernens in einem Selbstlernzentrum konsequent ermöglicht. Mit der Förderung konnte eine neue Etage angemietet und ein Selbstlernraum eingerichtet werden. Kollegen und Kolleginnen bewerten Entwicklungsanforderungen in dem Moment neu, in dem ein Projektauftrag und Projektmittel vorhanden sind und Arbeitsaufträge (Stellen) intern vergeben werden. Die erfolgreiche Akquise der Geschäftsführung machte den Weg frei, die Erfahrungen und konzeptionellen Überlegungen zur Individualisierung des Lernens in Arrangements selbstorganisierten Lernens im Selbstlernzentrum-IT zu realisieren. Selbstorganisation der Lernenden bedeutet im Selbstlernzentrum-IT (SLZ-IT) die didaktische Selbstwahl von Lernangeboten, die Individualisierung von Lernwegen und das selbsttätige Erschließen von Lerninhalten. Lernbegleitung und Workshops zu selbstorganisiertem Lernen unterstützen die Selbstlernaktivitäten der Lernenden. In einem integrierten praxisgebundenen Prozess der Selbstverständigung entwickelten die Fortbildungsleiter/-innen die makrodidaktische Struktur des neuen Lernarrangements und profilierten darin ihre Funktion als Lernprozessbegleiter/-innen.

Die Entwicklungsaufgabe war komplex:

1. Das SLZ-IT wird als Angebotsform mit einem spezifischen Profil geplant, und es müssen bei der Gestaltung Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Welche variablen inhaltlichen und organisatorischen Möglichkeiten des Lernens sollen vorgehalten werden?
Welche Zielgruppen werden angesprochen?
2. Das SLZ-IT muss organisatorisch geplant werden: Wie werden Erstkontakt, Anmeldung, Information und Orientierung, Vereinbaren der Lernorganisation, Aneignungsphase und Lernunterstützung sowie Abschluss des Lernens und Evaluation kundenorientiert organisiert? Welche Folgen hat die neue Angebotsform auf die vorhandene Arbeitsorganisation? Welche Zuständigkeiten müssen geklärt werden, und welche Fragen des Ressourcenmanagements (Raumverteilung, Beratungszeiten usw.) müssen neu geklärt werden?
3. Das SLZ-IT muss in Bezug auf mikrodidaktische Fragen entwickelt werden: Wie werden Lernberatung und Lernbegleitung gestaltet? Wie werden Selbstlerneinheiten und Unterstützung in Selbstlernphasen konzipiert?

Die mit dem SLZ-IT gegebene Entwicklungsanforderung erforderte ein gewisses Umdenken von den Mitarbeitenden. Bestimmte Routinen der angebotsorientierten Fortbildungsstruktur (Fortbildungen für Arbeitslose, Modulprogramm für Berufstätige) konnten hier nicht tragen – andererseits konnte die vorhandene IT-Fachkompetenz des IT-Zentrums insgesamt bzw. der einzelnen Fortbildungsleiter und -leiterinnen in die neue Angebotsstruktur eingebracht werden. Nicht alles war völlig neu. Neu waren vor allem die mit dem offenen Selbstlernangebot verbundene veränderte Steuerung, die Gestaltung einer (virtuellen) Lernumgebung sowie das Angebot der Lernbegleitung.

Das innovative Lernarrangement vollendete vorerst zum Ende der Förderung die im SOL-Projekt angebahnte Profilbildung der Weiterbildungseinrichtung und den Wandel von Funktion, Aufgabe und Habitus der Weiterbildner/-innen in einer kompetenzbasierten Lernkultur.

1.3 Wissensproduktion im Projektverbund

Das Programmbereichsmanagement und die wissenschaftliche Begleitung gestalteten die Zusammenarbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen und den Kolleginnen und Kollegen der externen Lernbegleitung als handlungsorientierte Praxisforschung, in der Praktiker als Experten ihrer Praxis anerkannt sind (Aulerich 2007:44). Es gelang ihnen, Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Praxis zu entwickeln, die die Rückbettung eines Teils der Wissensproduktion in die gesellschaftliche Praxis ermöglichte. Im Projektverbund waren viele Akteure und Akteurinnen nicht nur davon überzeugt, dass Wissensproduktion auf ko-evolutionäre Entwicklungs- und Lernprozesse zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Praxisbereichen angewiesen ist, sie trugen auch aktiv zu einer koordinierten Wissensproduktion im Projektverbund bei (Aulerich 2007).

Die Reflektionen des Projektverbundes fokussierten auf die Frage, welche Erfahrungen die Praxisprojekte bei der professionellen Unterstützung der organisationalen und personalen Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen sammeln. In zwei Publikationen beschreiben sich die Praxisprojekte selbst. Im Anschluss daran beginnen die Autoren und Autorinnen der Selbstbeschreibungen, die in den Praxisprojekten immer auch Gestaltungsverantwortung haben, ihr kontextgebundenes Wissen zu dekontextualisieren und zu verallgemeinern. In Thesen formulieren sie das Konzept einer kompetenzorientierten Lerngestaltung zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen.

Fallstudie

Exkurs:Thesen des Projektverbundes

Die nachfolgenden Thesen sind dem Aufsatz „Handlungsspielräume als empirische Basis“ von Gudrun Aulerich und Evelyne Fischer (2007) entnommen¹⁷⁸:

Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung

1. Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen (SOL) ist ein ergebnisoffener Prozess.

Die Ergebnisoffenheit meint *nicht* Ziellosigkeit; im Gegenteil: Den Arbeitsraum zur Gestaltung von SOL bildet eine authentische Entwicklungsaufgabe der Bildungseinrichtung. Ergebnisoffenheit meint:

Offenheit für die Eigendynamik des Systems,
die Fähigkeit, „Unerwartetes wahrnehmen zu können“ und darin neue Handlungsoptionen zu erkennen,
Suchbewegungen der Akteure zu ermöglichen und zuzulassen,
Möglichkeitsräume des Handelns zu entwerfen,
Irritation als Quelle neuer Handlungsmöglichkeiten zu verstehen.

Sich auf Ergebnisoffenheit einzulassen und damit SOL zu ermöglichen bedeutet gleichzeitig zu akzeptieren und wertzuschätzen, *dass* etwas geschieht, und sich von der Vorstellung zu lösen, dies müsste immer linear, kausal und planbar sein. Im Zulassen, in der Nutzung und methodisch unterstützten Initiierung nicht kausalen, nicht linearen, nicht (nur) rationalen selbst organisierten Lernens sehen wir Merkmale der im Projektverbund erprobten besonderen Form einer in authentische Arbeitsaufgaben integrierten und damit kompetenzorientierten Personalentwicklung. Die Orientierung auf das Erleben von Lernprozessen und Lernwirkungen schließt dabei die motivational-emotionale Seite des Lernens stark mit ein. Dazu sind professionell geförderte Reflexionsprozesse notwendig, die zum Bewusstwerden der Lernprozesse und Lernkompetenz beitragen.

Wesentliche Elemente einer so verstandenen Personalentwicklung sind:

Authentische Entwicklungsaufgaben und das Extrahieren ihrer Lernhaltigkeit,
Organisationsinterne Promotoren: Geschäftsführungen und Mitarbeiter,
Lernbegleitung von ergebnisoffenen Entwicklungsaufgaben,
Ganzheitliche Wirkungen im System der Organisation,
Eine von SOL getragene Lernkultur.

2. Authentische Entwicklungsaufgaben werden als Lerngelegenheiten gestaltet.

Die Entwicklungsaufgaben konstituieren Anforderungen und geben dem SOL Stellenwert und einen spezifischen Sinn. Sie stellen damit einen komplexen Lernanlass dar. Die authentischen Arbeitsaufgaben sind nicht statisch, sondern werden in einem kommunikativen

178 Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. & Projekt QUEM (Hrsg.): *Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung*, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 100, Berlin, S. 14–19.

Entwicklungsprozess permanent neu (re-)definiert und kontraktiert. Die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gestalteten Arbeitsformen werden von den Beteiligten miteinander geklärt und vereinbart. Dies geschieht durch die Schaffung konkreter Arbeits- und Lernarrangements, die organisations- und aufgabenspezifisch sind. Für das Zulassen von Freiräumen in der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben sind in erster Linie Führungskräfte verantwortlich.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben erfolgt durch SOL ermöglichende Methoden, beispielsweise durch die Konstruktion eines Kreativen Feldes. Das Bewusstwerden der Lernhaltigkeit der Arbeits- und Entwicklungsaufgaben geschieht in den Bildungseinrichtungen über Formen der Meta-Kommunikation. So wird gewährleistet, dass individuelle Lernerfahrungen transferierbar und darüber organisationswirksam werden können. Dies manifestiert sich in neuen Arbeitsformen und Strukturen, Produkten und letztlich einer veränderten Arbeits- und Lernkultur.

3. Organisationsinterne Promotoren schaffen Lernmöglichkeiten.

Selbstorganisiert lernen können per se nur die Akteure selbst. Dies darf jedoch nicht dazu verführen, Lernende mit dem Lernen allein zu lassen. Neben einer authentischen Entwicklungsaufgabe sind interne Promotoren von entscheidender Bedeutung. Führungskräfte und Mitarbeiter wirken dabei als Macht- und Fachpromotoren.

Führungskräfte schaffen grundsätzlich und prozesshaft den Möglichkeitsraum für die Entwicklung selbstorganisierter Lernformen. Damit sind sie „Schlüsselfiguren“ für die Ermöglichung, Begleitung und Würdigung von Mitarbeiterlernen.

SOL aktiviert Mitarbeiter und setzt aktivierte Mitarbeiter voraus.

SOL-basierte Personalentwicklung kann nicht *für* die Mitarbeiter gestaltet werden, sondern nur *mit* Ihnen und *durch* sie. Selbstorganisiertes Lernen kann man nicht „vermitteln“; es entwickelt sich, wenn beteiligte Mitarbeiter durch das Erleben neuer Lernformen aktiv werden. Diese Lernformen gilt es zu initiieren und zu arrangieren. All diesen Formen ist gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden teilen.

SOL ist biographieorientiert. Die Berufsbiographien werden als Ressource für die Vielfalt möglicher Lösungen und Lösungswege für Lernen bewusst genutzt. SOL braucht das „In-Frage-stellen“ ebenso wie das „Sich-in-Frage-stellen“. Suchprozesse, die vielfältiges Denken erlauben und herausfordern, führen zu verschiedenen möglichen Realisierungsvorstellungen und diese wiederum erzeugen vielfältige Perspektiven.

4. Lernbegleitung fördert das Bewusstwerden von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung.

Selbst organisiertes Lernen im Fokus der Personalentwicklung braucht ebenso – aber wohl andere – Unterstützung als instruktivistisch angelegte Lernformen. Die Art der Lernunterstützung kann verschieden sein. Lernbegleitung besteht im wesentlichen darin, Arbeitende/Lernende bei der Lösung konkreter ergebnisoffener Arbeitsaufgaben professionell zu begleiten, indem die dabei stattfindenden Lernprozesse bewusst gemacht und gefördert werden. Dafür sind Lernbegleiter als externe Promotoren geeignet, die fachliche Expertise mitbringen und die Prozessgestaltung managen.

Fallstudie

Lernbegleiter handeln auf der Basis von Akzeptanz und Vertrauen in den Entwicklungsprozess. Sie unterstützen das selbst organisierte Lernen durch Reflexion und Feedback, schaffen durch das Aufbrechen von Routinen Irritationen als neue Lernanlässe und liefern spezielles methodisches Know-how. Sie fungieren als Spiegelflächen für Lernende.

Eine wichtige Aufgabe der Lernbegleiter ist es, Erwartungen zu enttäuschen und zwar immer wieder aufflackernde Erwartungen daran, dass die richtige Lösung von außen kommt und vermittelt werden kann.

Lernbegleiter schaffen und unterstützen zudem in den Bildungseinrichtungen eine Fehlerkultur, die Fehler als Lernanlässe betrachtet. Damit ermöglichen sie ein Probehandeln und unterstützen ein Klima, in dem Alternativen entwickelt und erprobt werden können.

Durch ihre Interventionen ermöglichen sie einen Perspektivenwechsel. Lernbegleiter achten darauf, dass Lernen als offener Prozess gestaltet wird, der zirkulär, vernetzt und iterativ verläuft anstatt geradlinig, kausal und sequentiell.

Ein Merkmal für die Akzeptanz selbst organisierten Lernens von Mitarbeitern und Führungskräften ist, dass sie keine „Kochrezepte“ von außen mehr erwarteten, sondern die Bereitschaft entwickeln, selbst nach Lösungen zu suchen. An diesen Umschlagpunkten, wo sich Haltung und Bereitschaft ändern, erfolgte der Übergang von einer anfänglich meist dominierenden Außensteuerung bzw. „Von-oben-Steuerung“ der Projekte zu einer Selbstorganisation des Lernens durch die sich Beteiligten.

5. Selbst organisiertes Lösen von Entwicklungsaufgaben wirkt ganzheitlich im System der Organisation.

Wenn Mitarbeiter selbst organisiert Entwicklungsaufgaben lösen, bleibt es nicht bei Personalentwicklung ... Die Chance von SOL besteht in der Ganzheitlichkeit des Lernens; SOL ist aber auch ein Risiko: man kann es nicht (kaum) wieder stoppen. Das Erleben von Lernerfolg kann dazu motivieren, das Risiko des Veränderungslernens einzugehen. SOL entfaltet seine Wirkmächtigkeit nur im Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung. Selbst organisiertes Lernen anhand einer authentischen Entwicklungsaufgabe braucht einerseits organisationale Unterstützungsbedingungen und führt andererseits zu Wirkungen nicht nur bei den lernenden Individuen, sondern in Strukturen und Prozessen der Organisation.

Unabhängig davon, unter welchem Fokus man einen Entwicklungsprozess beginnt, sei es aus der Organisationsentwicklung, sei es aus der Personalentwicklung heraus – befindet sich stets das System als Ganzes in Veränderung. Die neuen Arbeits- und Lernformen, die in den Bildungseinrichtungen entstanden sind, können nur wirksam werden, wenn sie organisational eingebunden werden.

Die Resultate selbst organisierten Lernens kommen in der Organisation zum Tragen: als neue Produkte, Leitbilder, Leistungsangebote und auch in Gestalt von Mitarbeitern mit spezifischen Kompetenzen für SOL. Dazu gehört, dass das Wissen, das aus dem eigenen Erleben selbst organisierten Lernens entstanden ist, expliziert und transparent gemacht wird. In der Praxis reicht dies von der Umsetzung in Arbeitsmaterialien, Konzepte, Vereinbarungen und Abläufe bis hin zum Aufbau von Wissensmanagementsystemen in den Bildungseinrichtungen.

Dies erfordert sowohl eine entsprechende Positionierung der Geschäftsleitungen als auch unterschiedlich weit reichende strukturelle Veränderungen. Damit wird zur nachhaltigen Verbreitung von SOL beigetragen.

6. SOL ist dann wirkungsmächtig, wenn es als Lernkultur gelebt und nicht nur als Methodensammlung gedacht wird.

SOL ist Konzept und Methode. SOL ist eine Lernkultur.

Die Ausgangsvermutung unseres Projektverbundes bestand darin, eigenständige typische SOL-Methoden zu finden. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die eingesetzten Methoden zum großen Teil nicht neu waren. Spezifisch jedoch war die Art und Weise, der gestaltete „Rahmen“, das Arrangement, in dem sie eingesetzt wurden. Erkennbar wurde, dass es einerseits SOL-geeignete, konstruktivistisch angelegte Methoden und Vorgehensweisen sein müssen, die die Selbstlernkompetenz stärken, dass das Entscheidende jedoch der Rahmen ihres Einsatzes ist. Im Zentrum dieser Kompetenzentwicklung steht ein „selbst organisiertes, reflexives Lernhandeln ...“¹⁷⁹.

Den Erkenntnisfortschritt sehen wir darin, dass SOL-basierte Personalentwicklung und Ansätze von neuen Organisations- und Lernkulturen entstanden, indem authentische Entwicklungsaufgaben der Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen, meist bereits bekannten Methoden in spezifischer Art und Weise bearbeitet worden sind. Diese Art und Weise ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

Prozessorientierung: Personalentwicklung erfolgt selbstreflexiv im Kontext individueller und organisationaler Veränderungen.

Beteiligungsorientierung: Authentische Entwicklungsaufgaben geben der Personalentwicklung Sinn und Ziel.

Verantwortungsteilung von Lehrenden und Lernenden: SOL benötigt und schafft neue Interaktionen.

Reflexivität des Lernens: Personalentwicklung unter Berücksichtigung von SOL erfolgt in Lernschleifen, in die Lernende, Lehrende und Lernbegleiter einbezogen sind.

SOL ist ein sozialer Prozess. Er findet in Gruppenzusammenhängen statt.

SOL erschließt in besonderem Maße ganzheitlich Fähigkeiten und Erfahrungen der bisherigen Berufsbiographie.

SOL hat verschiedenste Erscheinungsformen. SOL erscheint gleichzeitig in verschiedenen Methoden und Kulturen bei verschiedenen Beteiligten.

7. Professionalisierung zur Kompetenzorientierten Lerngestaltung gelingt mit einem ganzheitlichen PE-Ansatz.

Personalentwicklung in dieser Konfiguration von authentischen Entwicklungsaufgaben, Promotoren, Lernbegleitung, systemischer Verankerung in der Organisation und Einbettung in eine SOL-basierte Lernkultur stellt einen eigenständigen Ansatz zur Professionalisierung von Weiterbildnern dar.

Die in einer Art Selbstexperiment erworbenen Erfahrungen der Weiterbildner mit SOL und Wirkungen von SOL finden – reflexiv kommuniziert und methodisch aufbereitet – Eingang in eigenes (Professions-/)Bildungshandeln. Damit werden die der Kompetenzentwicklung

179 Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Kompetenzmessung – Handbuch. Einführung. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin IX–XXII.

Fallstudie

originär innewohnenden Potenziale des Erwerbs und der aufgabenbezogenen Anwendung personaler, aktivitätsbezogener, fachlich-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen¹⁸⁰ (Erpenbeck) für diese Art der Personalentwicklung erschlossen. Daher sprechen wir von Kompetenzorientierter Personalentwicklung.

Mittels der so erfahrenen Personalentwicklung können Weiterbildner auf einer nächsten Wirkungsebene ihre Funktionen erweitern, indem sie diese spezifische Art der Lernbegleitung von Entwicklungsaufgaben mit anderen Lernenden selbst praktizieren. Die individuellen Erfahrungen, die Weiterbildner selbst mit dem selbst organisiertem Lernen machen, tragen so dazu bei, Weiterbildung zu individualisieren. Auf diese Weise professionalisieren sie eigenaktiv ihre Tätigkeit. Die retrospektiv gewonnenen subjektiven Lernerfahrungen werden für den Transfer in weitere Aufgabenfelder aufbereitet. Sie werden dadurch zu einem originären Teil der Lerndienstleistung, die die Bildungseinrichtungen erbringen.

Personalentwicklung mittels von Selbstorganisation geprägter Lernkulturen wird über „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“¹⁸¹ realisiert. Sie hat zum Ziel, Handlungskompetenzen in Bezug auf das Lernen – in erster Linie das selbst organisierte Lernen – zu entwickeln. Wenn „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so gestalten kann, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird; dann ist „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ eine weiterentwickelte Form von Personalentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und damit ein Konzept zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur.

Die primäre Aufgabe des Projektverbundes war die begleitende Dokumentation der Praxisprojekte und die Reflektion des praxisgebundenen Wissens. Daran ‚schmiegen‘ sich kooperative Prozesse der Diskursivierung des praxisgebundenen Wissens der Teilprojekte an, die zu mehreren kooperativen Publikationen des Verbundes führten. Aus Sicht des hier dargelegten Forschungsvorhabens kam es im Zuge der Diskursivierung des praxisgebundenen Wissens zu einer nachträglichen Sinnstiftung der Praxis, die nun die semantische Bedeutung eines Professionalisierungsprozesses erhielt, von dem gesagt wird, dass ihn die beteiligten Weiterbildner und Weiterbildnerinnen eigenaktiv und tätigkeitsintegriert vollziehen. Im Akt des Sensemakings blieb allerdings offen, wie die Semantik des Begriffs ‚Professionalisierung‘ zur Praxis der PE/OE-Projekte in Beziehung steht. Der Begriff wurde auch nicht im Projektverbund explizit verständigt. Dies war aber kein Defizit der Wissenschaftspraxis des Programmbereichs, vielmehr wurde dadurch ein kreativer Prozess der Wissensproduktion ermöglicht. Aus der Binnenperspektive der Praxis wurde im Zuge der Diskursivierung des Praxiswissens ein Begriff in Gebrauch genommen, dessen Sinn differenzen implizit bleiben. Der spezi-

180 Erpenbeck, John (2002): Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. Beitrag auf dem 18. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, 26.3.2002.

181 Fischer/Duell (2003): „Wenn Arbeit Lernen ist ... Qualifizierende Arbeitsgestaltung als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM Bulletin Heft 6, Berlin.

fische Sinn eines Begriffs zeigt sich grundsätzlich „nur“ in dem durch den Begriff Beschriebenen. Offensichtlich war der Gebrauch des Begriffs ‚Professionalisierung‘ in den Diskursen des Projektverbunds nicht mit dem konventionalisierten Begriffsverständnis und den Diskursen der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung identisch.

1.4 Professionalität und Professionalisierung: Suspendierung der Begrifflichkeiten

Die Lernbegleiterin des SOL-Projekts und wissenschaftliche Forscherin dieser Fallstudie hatte schon 2002 in einer Zwischenauswertung darauf aufmerksam gemacht, dass die Projektpraxis nicht den konventionellen Konzepten der Professionalisierung in pädagogischen Berufen entspricht (Hildegard Schicke: „Statement zu den Forschungsfragen“, Tagungsbeitrag Dezember 2002):

Eine Befragung der Fortbildungsleiter/innen im Herbst 2002 hat ergeben, dass sie unterschiedliche Vorstellungen von dem haben, was selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums ist. Die Befragung zeigt auch, dass die Fortbildungsleiter/innen eLearning als ein Medium in ihrer Fortbildung ansehen. Der Aufgabenzuschnitt der Fortbildungsleiter/innen im IT-Zentrum umfasst nicht nur Dozententätigkeit, sondern auch alle disponierenden Tätigkeiten des Weiterbildungsmanagements. Infolgedessen zeichnet sich im IT-Zentrum bisher kein neuer Spezialisierungstrend zur Onlinetutorin ab. Onlinelehre ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Ergänzung des Aufgabenprofils der Fortbildungsleiter/innen.

Von Anfang an war der Blick der Lernbegleitung auch auf Professionalisierung der Mitarbeiterinnen für das selbstorganisierte Lernen gerichtet. Das Gestaltungsprojekt hat Neuland beschritten und erst im Verlauf des Projekts zeichnen sich die besonderen Voraussetzungen und Wirkungsmöglichkeiten ab.

Die Mitarbeiter/innen können in dem Gestaltungsprojekt ein Modell der Lernbegleitung und des selbstorganisierten Lernens als Lernende konkret erleben und sich damit auseinandersetzen. Immer wieder haben die Beraterinnen den Fokus auf das Lernen gerichtet, das Lernen im Online-Coaching, das Lernen in den Kompetenzzentren, das Lernen in den Workshops, das Lernen in der Steuergruppe usw. Sie haben auch über das eigene Lernen gesprochen. Hier liegt ein wichtiger Unterschied, denn Mitarbeiterfortbildung richtet den Aufmerksamkeitsfokus in der Regel schon früh auf das Lehren. Auch dort gibt es reflexives Lernen, aber es bezieht sich auf die Reflexion des Lehrverhaltens.

Es war aber keine bewusste Entscheidung der Lernbegleitung, die Reflexion des Lehrverhaltens über zwei Jahre hinauszuzögern und der Prozess soll hier auch nicht stehen bleiben. Aber diese Verzögerung scheint dennoch wirkungsvoll zu sein. Warum?

In dem Gestaltungsprojekt sind die Fortbildungsleiterinnen als Lernende in zwei unterschiedlichen Lernmodellen involviert, in das Modell des selbstorganisierten Lernens der Lernbegleitung und in das Modell des organisationalen Lernens in einem Wissensmanagement. Sie

Fallstudie

machen neue Erfahrungen und es können neue Annahmen über das Lernen erworben und andere aufgegeben werden.

Zur professionellen Identität von Dozentinnen gehören tiefsitzende Annahmen, Werte und Haltungen, die das berufliche Handeln prägen. Was Dozentinnen annehmen darüber, wie Menschen lernen, was Scheitern und Erfolg beim Lernen ist und worin ihre besondere Fachlichkeit für das Lernen besteht, ist ein „mentales Modell“¹⁸², das in der Fortbildungskultur einer Weiterbildungseinrichtung fest verankert ist. Infolgedessen gehen wir von einem parallelen Entwicklungsverlauf aus. Die professionelle Identität der Fortbildungsleiterinnen verändert sich in Beziehung zur Lernkulturveränderung der Einrichtung. Diese Veränderungen vollziehen sich langsam.

Von den Fortbildungsleiter/innen wissen wir schon, dass sie in selbstgesteuerten Lernprozessen ihre Fortbildungspraxis weiterentwickelt haben. Für den Transfer der in dem Gestaltungsprojekt hervorgegangenen Lernkultur in die Fortbildungen braucht es zusätzlich einen gemeinsamen Reflexionsprozess der Fortbildungsleiterinnen. Dann wird das Gestaltungsprojekt noch wirksamer werden können. Das hat begonnen.

Die Beraterinnen können möglicherweise auch persönlich für die Fortbildungsleiterinnen ein Modell sein, das sie bei der Rollenklärung und der Entwicklung der neuen professionellen Identität als Lernbegleiterinnen in der beruflichen Weiterbildung unterstützt. Ob und wie die Erfahrungen mit dem Wissensmanagement die Lernkultur der Fortbildungen beeinflussen wird, wissen wir noch nicht.

Lernen am Modell ist ein typischer Professionalisierungsprozess in der curricular organisierten Ausbildung von Supervisor/inn/en und Organisationsberater/inne/n. Ob und wie es im tätigkeitsintegrierten Lernen von Mitarbeiterinnen in einer Bildungseinrichtung wirkungsvoll ist, können die Beraterinnen derzeit nicht beschreiben. Möglicherweise hat hier das Lernen am Modell auch bestimmte Voraussetzungen, wenn es gelingen soll, und es gibt noch zu wenig Bewusstheit darüber, welche das sind. Eine Verlängerung des Projekts gibt uns hier eine weitere Chance.“

Sieben Jahre später, im Kontext dieser Forschungsarbeit, kann diese Selbstbeschreibung der Lernunterstützungspraxis als ein Dokument im Prozess einer die Bedeutung von Professionalisierung verändernden Sinnverschiebung gedeutet werden. Die Berater/-innen vergleichen ihre Lernunterstützungspraxis im SOL-Prozess mit einer konventionalisierten Form der Professionalitätsentwicklung, bei der Pädagogen, Therapeutinnen oder Berater eines primären Klientensystems Lernende in einem Ausbildungssystem sind, das die Formate und Settings des Berufsfeldes (primäres Klientensystem) in das sekundäre Ausbildungssystem transformiert (Schäffter 2009:12). In der Ausbildung zum/zur Organisationsberater/-in erhält beispielsweise die Ausbildungsgruppe und ihre Einbindung ins Ausbildungsinstitut die Bedeutung eines sozialen Systems, das emergente Prozesse selbstreflexiv beobachtet, um daran systemische Beratung zu lernen.

182 Mentale Modelle sind die Bilder, die Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unserem Kopf tragen: Sie bestimmen, was wir wahrnehmen.

Die Beraterinnen des SOL-Projekts setzten aber *etwas* zwischen die konventionalisierten Erwartungen und Regeln der Professionalisierung und ihre Erfahrung. Ortmannt findet für diesen Akt der Sinnverschiebung folgende Worte:

Jenes „Zwischen“, jenes „in between“, jenes „twixt“, dem wir hier, Derrida folgend, unsere Aufmerksamkeit widmen sollten, meint: zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Erfahrung und Erwartung, zwischen Erwartung und Erfüllung, zwischen Rolle und Spiel, zwischen Urbild und Kopie, und die reine Mitte, von der bei Mallarmé¹⁸³ die Rede ist, wäre die Schwebel¹⁸⁴ (Ortmannt 2004:83).

Die Berater/-innen ließen in ihrer Selbstbeschreibung der Praxis etwas in der Schwebel – nämlich das, was unter Professionalisierung genau zu verstehen ist. Die konventionellen Erwartungen waren für sie schon nicht mehr gültig, und eine neue Auffassung von Professionalitätswicklung war für sie noch nicht explizit mit Begriffen zu fassen. Sie vermuteten, dass ihr eigenes Beratungsformat zusätzlich zum jeweiligen Thema der Entwicklungsaufgaben „E-Learning“ und „Wissensmanagement“ ein Modell sein kann für die professionelle Kompetenz der Fortbildungsleiter/-innen in den primären pädagogischen Handlungsfeldern. Sie trafen hierbei aber eine wichtige Unterscheidung: Die Wirksamkeit ihrer Beratung liege nicht allein auf der Ebene des individuellen Transfers von Methoden und Arbeitsstilen, sie werde auch als eine organisationale Veränderung der Lernkultur gedeutet.

Weitere 18 Monate später wurde die wahrgenommene Differenz greifbarer, denn das Forschungsvorhaben dieser Studie gewichtete die Differenzverfahren als eine Strukturvariante der Professionalitätswicklung neben an-

183 Ortmannt bezieht sich auf das *dissemination* von Jaques Derrida (Wien 1995). Derrida hatte einem theatralischen Entwurf Stephane Mallarmés für das szenische Spiel einer Mime, in der kein Text und keine wirkliche Handlung, sondern nur die Idee vorgegeben wurde, besondere Beachtung geschenkt. Mallarmés Vorgehensweise und sein Text enthalten „die ganze Brisanz, die in der Différance – der aufschiebenden/verschiebenden/verändernden Bewegung – zwischen demütiger Verwahrung und überraschender Lesart der Regeln steckt“ (Ortmannt 2004:82). Quadflieg erläutert in seinem Beitrag „Sprache und Diskurs – Von der Struktur zur différance“ den Begriff der *différance*: „Die zweite angesprochene Figur der Dekonstruktion, die *différance*, lässt sich ebenfalls vor dem Hintergrund von Saussures Differenz-These verstehen. Wenn es, wie Saussure sagt, in der Sprache ‚nur Verschiedenheiten ohne positive Einzelglieder‘ gibt, dann ist die Differenz beziehungsweise das Different-Werden der eigentliche Ursprung aller Bedeutungen. Begriffe erhalten ihren Sinn in einem beweglichen und prinzipiell nicht abschließbaren Zusammenspiel der differentiellen Bestimmungen“ (Quadflieg 2008:104; Hervorh. i. O.). Für Derrida meint *différance* nicht einen Begriff, sondern die Möglichkeit von Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und des Begriffssystems überhaupt (ebd.).

184 Die bewusste Suspendierung einer Bewertung oder Bedeutung in einem Dialog wird mit der Metapher „etwas in der Schwebel halten“ beschrieben (Beucke-Galm 2003). Die Berater/-innen orientierten sich in ihrer Lernbegleitungspraxis am Konzept des Dialogs in komplexen Organisationen, das eine bestimmte Lernpraxis beschreibt.

deren Varianten wie Studium, praxisbegleitende Fortbildung und Teilhabe an den Communities of Practice des Berufs und bezeichnete die Praxis in den Projekten des Verbundes „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ als „Entwicklung ‚organisationsgebundener Professionalität““. Der Begriff ‚organisationsgebundene Professionalität‘ wurde aus der Anschauung des SOL-Prozesses und der weiteren Praxisprojekte im Kontext des Diskurses im Projektverbund kreiert. Im Begriff ‚organisationsgebundene Professionalität‘ wird sowohl die Anschauung der Praxis als auch die Differenzsetzung verständlich gemacht. Aus der Binnensicht der Praxis erwies sich nämlich der Begriff ‚Professionalisierung‘ als nicht zutreffend: Die Bildungsorganisationen verstanden sich nicht als Kräftefeld der Professionalisierung, und in ihren Selbstbeschreibungen hatte die Professionalisierung des Berufs auch keine Bedeutung. Bedeutsam war in den Selbstbeschreibungen der Praxis vielmehr die durch den Projektverbund initiierte Musterveränderung der Professionalitätsentwicklung. Ins Blickfeld geriet die Bildungsorganisation, die die Professionalität(entwicklung) der Pädagoginnen und anderer Berufsgruppen ermöglicht und begrenzt.

1.5 Selbstorganisiertes Lernen im Kräftefeld der Professionalisierung

Der Begriff ‚selbstorganisiertes Lernen‘ bzw. ‚selbstgesteuertes Lernen‘ wird in der amerikanischen Diskussion um das *self-directed learning* in den 1960er Jahren geprägt. Die Idee des selbstorganisierten Lernens wird in der Bundesrepublik Deutschland zuerst in der Bildungsarbeit mit benachteiligten Gruppen aufgegriffen und hatte dort emanzipatorische Bedeutung. Im Zuge der neuen sozialen Bewegungen führte die Idee des selbstorganisierten Lernens auch zur Neuorganisation von Bildung in Selbsthilfegruppen und Initiativen als Gegengewicht zu etablierten Institutionen (v. Rein 1998:11).

Im Unterschied dazu fokussiert die bildungspolitisch geführte Debatte Ende der 1990er Jahre auf die Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens insgesamt. Tradierte Institutionenformen organisierten Lernens kommen auf den Prüfstand und erfahren eine Legitimationskrise (v. Rein 1998:11). Das selbstgesteuerte Lernen wird einerseits als ein genuin didaktisches Thema aufgefasst. Es werden didaktische Konzeptionen selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens zusammengetragen, Typologien von Lernarrangements identifiziert und neue Ansätze erprobt (Greiff und Kurtz 1998; BMBF 1998; Dietrich 2001). Andererseits fungiert der Begriff des selbstgesteuerten/selbstorganisierten Lernens auf der Ebene symbolischer Kämpfe als Chiffre für die Kontingenz tradierter Lernformen und für Innovationsprozesse (Faulstich 2001:52). Selbstgesteuertes Lernen soll ein „Ansatzpunkt für

einen notwendigen Aufbruch in der Weiterbildung“ sein (Dohmen 1999:27). Beim selbstgesteuerten Lernen stehe der „lernende Mensch“ im Mittelpunkt, der sein Lernen selbst in die Hand nimmt (Nuissl 1999:34). Der „lernende Mensch“ trifft bewusste Lernentscheidungen, wählt Lernwege selbst aus, evaluiert seinen Lernprozess, lernt in kommunikativen Prozessen sowohl individuell als auch kooperativ und will erworbene Lernresultate verwerten können (Nuissl 1999). Auch Funktion und Rolle der Lehrenden werden neu bestimmungsbedürftig.

Die Lernenden wechseln in die aktive Rolle, die Lehrenden entwickeln sich von Kontrolleuren und Vortragenden hin zu Organisatoren und Beratern von Lernprozessen. Ihre Aufgabe besteht im wesentlichen darin, dem Lernenden unter Einbeziehung seiner Vorkenntnisse, seines Lerntyps und seiner Bildungserfahrungen Lernangebote zu machen und bei Lernproblemen zu beraten. Die traditionelle Lehrfunktion vermindert sich zugunsten der beratenden Förderung von funktionalen und extrafunktionalen Kompetenzen wie Selbstorganisationsfähigkeit, Informationserschließung, Aufbau und Einsatz von Lernstrategien. Das Entwickeln, Aktualisieren, Spezifizieren und Bereitstellen von Lernmitteln wird zu einer zentralen Aufgabe (Müller-Sämam und Corcilus 1998:215).

Die Konnotationen des Begriffs ‚selbstgesteuertes/selbstorganisiertes Lernen‘ schließen die Kritik an der Instruktionsdidaktik und die Verheißungen eines Lernkulturwandels ein. Greif und Kurtz stellen 1998 fest, dass selbstorganisiertes Lernen kein abgeschlossenes Konzept, sondern ein für Veränderungen offenes Programm sei (Greif und Kurtz 1998:30).

Als Reaktion auf die bildungspolitisch motivierte Aufwertung des informellen Lernens und auf die bildungspolitisch motivierten Forderungen, neue Lernformen und Lernarrangements in der Erwachsenen- und Weiterbildung einzuführen, entsteht bei den Vertretern und Vertreterinnen der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung eine Problemsicht, die den Zusammenhang zwischen der Entgrenzung des Lernens und der Professionalisierung des Berufs thematisiert. Eine Fachdiskussion beginnt, in der man sich des Expertisekerns von Erwachsenen- und Weiterbildung neu vergewissert. In dieser Diskussion gibt es die Wahrnehmung, dass durch das selbstorganisierte Lernen Prozesse der Deprofessionalisierung ausgelöst werden. Unter ‚Professionalisierung‘ wird der gesellschaftliche Prozess verstanden, in dem ein personenbezogener Dienstleistungsberuf/eine Profession exklusiv das Mandat und die Lizenz für die Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems (hier das lebensbegleitende Lernen/die Bildung Erwachsener) erhält (vgl. II 1.1).

Da Prozesse der Professionalisierung und der Deprofessionalisierung gleichzeitig wirksam werden, können neben Ansätzen zur Professionalisierung im Zusammenhang mit selbstorganisiertem Lernen auch Tendenzen der Deprofessionalisierung beobachtet werden (Nittel 2000:235). Eine Deprofessionalisierung des Berufs des Erwachsenen-/Weiterbildners ist dann gegeben, wenn das schon erreichte Niveau einer Experten-Laien-Beziehung als typi-

Fallstudie

sche gesellschaftlich verankerte Problemlösungsstruktur deutlich reduziert wird. Der Problemfokus, der zuvor in einer personenbezogenen Dienstleistung bearbeitet wurde, wird durch die Deprofessionalisierung entweder zum Gegenstand einer expertokratischen Problemlösung gemacht oder in den Lebenszusammenhang der Laien zurückverwiesen. Vor dieser Folie wird das Selbstlernen mit einer Sprach-CD als eine expertokratische Lösung gedeutet (Nittel 2000:235). Theoretisch könnte die Aufwertung des informellen Lernens als ein Ersatz für gesellschaftlich verantwortete Bildung interpretiert werden, und dann ließe sich ebenso auf eine Deprofessionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung schließen. Auch Forneck argumentiert, dass mit dem selbstorganisierten Lernen eine Entprofessionalisierungsstrategie, eine Veränderung der Organisationsformen und der erwachsenenpädagogischen Handlungslogik und -struktur einhergeht, die sich Modernisierungsimperativen verdankt (Forneck 2003).

Im Einzelnen sollen folgende Parameter aus der professionellen Verfügung in die Entscheidungsfreiheit der Lernenden übergehen:

- Lernziele
- Motivierung
- Lernzeiten
- Lernstrategien/Lerntechniken
- Verwendung von Hilfsmitteln
- Sozialformen des Lernens
- Lernerfolgskontrolle

Das sind aber genau jene Parameter von formalisierten Bildungsprozessen, die qua Professionalisierung und Verwissenschaftlichung rationaler gestaltet werden sollten.“ (Forneck 2003:23)

Klein und Reutter entgegen dem Argument der Deprofessionalisierung, dass das selbstorganisierte Lernen zu einer Funktions- und Rollenumorientierung führe. Es müsse Abschied genommen werden von der Vorstellung, dass die Fachkompetenz die erste und zentrale Kompetenz von Pädagogen ist, und von der Vorstellung, dass die Professionellen für den Lehr- und Lernprozess allein verantwortlich sind. Aus ihrer Sicht läuft das selbstorganisierte Lernen darauf hinaus, dass Professionsmacht abgegeben und stattdessen Professionsverantwortung neu definiert werde (Klein und Reutter 2002:80). Dewe spricht von einem „partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnis“ (Dewe 1999:125). Für die Professionellen sollen die Nutzer – „ihre Autonomie und Eigengestaltung in der Lebenspraxis“ – in den Vordergrund treten. Professionelle sollen sich gezielt und effektiv um die Meinungen und Wünsche der Adressaten ihrer Angebote bemühen und ihnen die erforderlichen Partizipationsmöglichkeiten bereitstellen (Dewe 1999:126).

Zunächst bleibt strittig, ob sich im Aufgabenverständnis der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Paradigmenwechsel zur Lernunterstützung voll-

zieht. Nittel (2000) und Faulstich (2002) heben hervor, dass der Expertisekern von Weiterbildnern und Erwachsenenpädagoginnen nicht berührt sei. Die Expertise könne nicht auf den Aspekt der Lernprozessgestaltung reduziert werden – sondern die Aufgabe des Professionellen ist es, zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln. Die Expertise von Weiterbildung ist – so argumentiert Faulstich – unverändert die Wissensvermittlung, verstanden als Unterstützung der Wissensaneignung Lernender. Aus Sicht von Professionsvertretern hat der Beruf des Erwachsenenpädagogen/der Erwachsenenpädagogin drei Tätigkeitsschwerpunkte: Lehren, Beraten, Organisieren (Faulstich 2001; Fuhr 1992). Insofern ist das Beraten bereits Bestandteil der erwachsenenbildnerischen Profession (Knoll 1992:269).

Die berufsständische Perspektive der Professionalisierung und die Annahme, dass der Beruf des Erwachsenenpädagogen einen einheitlichen Expertisekern habe, tragen nicht zu einer erhellenden Klärung dessen bei, was erkennbar geworden ist als Differenz des selbstorganisierten Lernens in den Projekten des Programmschwerpunkts „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Produktiver ist es deshalb, den Wandel der gesellschaftlichen Problemlösungsstruktur von Erwachsenen- und Weiterbildung zu betrachten. Dass sich die gesellschaftliche Problemlösungsstruktur wandelt, wird allerdings erst wahrnehmungsfähig, wenn man die Konstitution von didaktisierten Lernstrukturen des Funktionssystems strukturanalytisch betrachtet und analysiert, wie ein jeweiliges Bildungsformat die fundierende Lebenswelt und den professionell didaktisierten Lernkontext in ein Verhältnis setzen (Schäffter 2001:221). Schäffter unterscheidet in seiner Theorie der Institutionalisierung des Erwachsenenlernens zwei Kontextierungen¹⁸⁵ des Lernens: das sogenannte informelle, d. h. alltagsgebundene Lernen im Lebens- und Arbeitszusammenhang und das professionell gestaltete Lernen in didaktisierten Lernkontexten des Funktionssystems (Schäffter 2001). Grundlegend ist hier die systemtheoretische Annahme, dass die lebensweltlichen Sozialstrukturen das Funktionssystem der Erwachsenen- und Weiterbildung fundieren und für das Lernen im Lebenslauf sowie die professionelle Didaktisierung des Lernens Horizontcharakter haben (Schäffter 2001:215).

Lernen findet offensichtlich auch dann statt, wenn Pädagogen die Bühne (noch) gar nicht betreten haben. Als Folge der historischen Auslagerung des institutionalisierten Erwachsenenlernens in ein auf Lernförderung speziali-

185 Kontextierung ist nicht mit Kontextualisierung zu verwechseln. Kontextur/Kontextierung meint in Gotthard Günthers formaler Logik Relevanzbereiche, die nicht aufeinander zurückführbar sind, wie etwa ‚Beruf/Profession‘, ‚Betrieb‘ und ‚Institutionalform‘. Die für die vorgetragenen Überlegungen relevante Referenztheorie findet sich in den Diskursen in Anschluss an die Arbeiten von Günther 1978 insbesondere bei Ort (2007) und bei Schäffter (1992 und 2001:225).

Fallstudie

siertes Funktionssystem setzt sich durch, dass alltägliche Diskrepanzerlebnisse institutionell gedeutet werden und dadurch eine Fremdzuschreibung der im Lebens- oder Arbeitszusammenhang situierten Irritationen und Lernanlässe durch die Fachexpertinnen des Funktionssystems erfolgt (Schäffter 2001:287). Für die Phase der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und der Herausbildung des Funktionssystems wird es nun typisch, Erwachsenenbildung im Modell des Schulsystems zu deuten. Zentrale Funktion des Systems Erwachsenenbildung – als Teil des Bildungswesens – ist nach Faulstich, Lernenden zu ermöglichen, „sich signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, als Themen anzueignen“ (Faulstich 2001:48). Die Folgeprobleme der wachsenden Trennung zwischen funktional strukturierten, professionell didaktisierten Lernkontexten und den Alltagssituationen der Adressaten wird nun als Distanz der Adressaten zur Thematik der Lernarrangements wahrnehmungsfähig. Wenn Faulstich die professionelle Aufgabe der Weiterbildner/-innen darin sieht, „die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken“ (Faulstich 2001:48), dann ist dies offensichtlich als eine Reaktion zu werten, die auf die Systembildung und Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung folgt. Die historisch gewachsene Systembildung wird als Folge des gesellschaftlichen Funktionswandels von Weiterbildung ab den 1990er Jahren wieder kontingent. Es werden Wirksamkeitsgrenzen funktional didaktisierter Lernarrangements problematisiert (Schäffter 2001:334), und ein neuer Typus beruflicher Weiterbildung bildet sich heraus (Baethge-Kinsky 2004:12).

Die zunehmende Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten und die erhöhte Innovations- und Wissensdynamik wirtschaftlicher Prozesse lassen die Ziel- und Adressatengenauigkeit institutioneller Weiterbildungsangebote weiter schrumpfen. Beide Entwicklungen haben erhebliche Konsequenzen für die Art und Weise, in der berufliche Weiterbildung von den Institutionen der Erwerbsarbeit und Bildung wie auch von den Individuen in Zukunft betrieben wird. Es ist von einem neuen Typus von Weiterbildung auszugehen, der sich als prozessorientierte Weiterbildung fassen lässt (Baethge-Kinsky 2004:12).

Zu den wesentlichen Charakteristika des neuen Typus' von beruflicher Weiterbildung zählen (vgl. Baethge-Kinsky 2004:12f):

- Eine gegenüber früher deutlich gewandelte Funktionsbestimmung“: Heute ist das kontinuierliche Lernen im Sinne lebenslangen Lernens typisch – statt diskontinuierlichen Lernens auf Vorrat im Kontext individuell angestrebter Karrierewege und orientiert an langfristigen fachlichen Anforderungen, die von den Berufsbildungsinstitutionen auf Basis ihrer besonderen Expertise antizipiert wurden. Lebenslanges Lernen ist mit neuen Inhalten und Vermittlungsformen verbunden.

- „Eine Verschiebung in den Inhalten“: Neben fachbezogenen Themen werden kommunikative und selbstreflexive Kompetenzen bedeutsam. Lernende sollen Problemlösekompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit entwickeln.
- „Ein neues Set an Vermittlungsformen“: Es werden neue Formen eingesetzt, die aufgrund ihrer Nähe zur Lebens- und Arbeitspraxis besonders geeignet sind, die nichtfachlichen Kompetenzen zu stärken, die für die Bewältigung der Anforderungen im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt relevant sind. Zusätzlich zur Selbstlernkompetenz in Arbeitsprozessen werden neue berufspädagogische Arrangements informellen Lernens im Betrieb entwickelt, und organisierte berufliche Weiterbildung externer Anbieter orientiert sich stärker an den betrieblichen und individuellen Bedürfnissen.

Der neue Typus von beruflicher Weiterbildung agiert nicht mehr angebotsorientiert, sondern nachfrageorientiert und verlagert die Verantwortung für Erhalt und Anpassung der Kompetenzen von einer übergeordneten Steuerung im Betrieb bzw. in der kommunalen Arbeitsmarktpolitik auf die Individuen. Der neue Typus zeichnet sich durch eine weitgehende „Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung“ aus (ebd.:14).

Für Individuen ist dies eine höchst voraussetzungsvolle Entwicklung: Weiterbildung wird in dem Sinne zunehmend reflexiv, als die Individuen ihre berufliche Situation, aber auch ihre Wissensbestände ständig reflektieren, überprüfen und aktualisieren müssen. Dies gilt umso mehr, weil Weiterbildung zum integralen Bestandteil einer umfassenden Biographie- und Karriereplanung wird, und zwar im Sinne von Beschäftigungssicherung, Stuserhalt und autonomer Lebensgestaltung, und dies für breitere Kreise der Erwerbspersonen als bisher (ebd.).

Hintergrund dieser Entwicklung ist die hohe Dynamik der Innovationszyklen in Unternehmen, die zu einem schnelleren Veralten von Wissensbeständen führt. Mit der Herausforderung, in kürzeren Abständen mehr explizites Wissen zu erwerben, sind sowohl die Unternehmensführung als auch die Beschäftigten konfrontiert (Baethge 2004). Innovationen vollziehen sich zum großen Teil in den Unternehmen und betreffen dort vorrangig die Organisation der Arbeit. Darin integriert entwickeln qualifizierte Teile der Belegschaft ihre Kompetenzen weiter als Kombination von anwendungsbezogenem explizitem Wissen und implizitem praktischem Wissen.

Baethge betont die gesteigerte strategische Bedeutung expliziten Wissens, die zu einer Erhöhung der Unsicherheit im Unternehmen führt. Weder kann das Management sicher sein, die richtige externe Expertise auszuwählen, die richtige Verfahrensinnovation zu betreiben und auf die zukunftsweisende Forschungs- und Entwicklungsstrategie zu setzen, noch können die Beschäftigten den Erfolg von Maßnahmen arbeitsplatzintegrierter Kompetenzentwicklung bzw. arbeitsplatznaher Qualifizierung prognostizieren (Baethge

Fallstudie

2004:17). Auch erwerbslose Erwachsene, die sich mit dem Ziel der Reintegration qualifizieren, haben keine Transparenz, welches Wissen von welchem Arbeitgeber gefordert wird. Als Reaktion auf die gesteigerte Unsicherheit greifen Strategien reflexiver Institutionalisierung, die die Chiffre des selbstorganisierten Lernens symbolisch zum Ausdruck bringt. Das selbstorganisierte Lernen impliziert eine neue Musterlösung der Institutionalisierung des Erwachsenenlernens. Es wird eine „reflexive Problemlösungsstruktur“ im Sinne einer intermediären Scharnierfunktion zwischen dem situierten Lernen in Lebens- und Arbeitskontexten und der Aneignung systematischen Wissens etabliert. Professionelle Lernunterstützung bezieht sich beim selbstorganisierten Lernen auf die besonderen lebensweltlichen Vorstrukturierungen des Lernens; es erfordert die Verantwortungsübernahme für das Lernen durch die Subjekte und bedeutet, dass Lernprozesse kommunikativ und reflexiv angesteuert werden. Dadurch verändert sich auch die Arbeitsbeziehung zwischen den professionellen Pädagogen und Pädagoginnen und den Lernenden. Bei der Wissensgenerierung wird jetzt von einer Ko-Produktion gesprochen. Unter diesen Vorzeichen orientiert sich das professionelle pädagogische Handeln an der Strukturlogik von Beratung. Lernende interpretieren ihre Lerngründe selbst. Das professionelle Handeln fokussiert auf Wissen, das in die Handlungszusammenhänge Lernender eingebunden ist, und auf Lernresultate, die als kompetentes Handeln wirksam werden.

Als Folge des Funktionswandels von Weiterbildung wird in der Fachdiskussion das Beraten als genuin erwachsenenpädagogische Professionskompetenz neu bewertet.

In dem Beratungsbegriff sammelt sich die Hoffnung auf einen neuen Anstoß für die didaktische Diskussion. Fundiert durch theoretische Rezeptionen und feldspezifische Auslegungen konstruktivistischer Diskurse soll die Subjektorientierung in der Weiterbildung über die Teilnehmerorientierung hinaus zum beratenden Lernen als Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen ausgeweitet werden (Gieseke 2000:14).

Lernberatung erhält jetzt die Bedeutung einer Basiskonzeption.

Im Gegensatz zu früheren individuenzentrierten Konzepten der Lernpsychologie geht man nun davon aus, dass jedes Lehr-/Lernarrangement nur dann hinreichend in seinen Intentionen und Wirksamkeitschancen beurteilt werden kann, wenn man es als Einwirkung hinein in einen lebensweltlichen Bedeutungs- und Handlungskontext versteht. Diese Einsichten haben großen Einfluss auf den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs um eine professionelle Begleitung lebenslangen Lernens. Beratung erhält hierbei auf mikrodidaktischer Ebene im Rahmen von Konzeptionen „selbstgesteuerten Lernens“ wie auch auf makrodidaktischer Ebene im Zusammenhang mit dem Aufbau von offenen, zum Selbstlernen ermutigenden Bildungsangeboten oder von „Lernagenturen“ bzw. „Lernnetzwerken“ etc. die Bedeutung einer Basiskonzeption. [...] Beratung wurde somit im Verlauf einer sich hierdurch erweiternden Konzeption von Lernen zu einem methodischen Prinzip, mit dem pädagogischer (lernförderlicher) Einfluss auf fremde kognitive Strukturen genommen wer-

den kann und dabei gleichzeitig die Autonomie und „informationelle Geschlossenheit“ auf der „Aneignungsseite“ (Kade) berücksichtigt werden kann (Schäffter 2000:51).

Schiersmann rechnet mit einer ausdifferenzierten Institutionalisierung von Lernberatung und fordert:

Die Lernberatung muss im stärkeren Maß als bisher als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns Eingang in das Qualifikationsprofil der Weiterbildner finden. Das bedeutet, die Vermittlung entsprechender Basiskompetenzen in den einschlägigen grundständigen sowie weiterbildenden Studiengängen vorzusehen und diese entsprechend zu modifizieren (2000:28).

Die zitierten Einschätzungen wurden in etwa zeitgleich mit dem Start des Projekts „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ getroffen und sind Ausdruck der reflexiven Wahrnehmung des latenten gesellschaftlichen Funktionswandels von Erwachsenen- und Weiterbildung. Heute, zehn Jahre später, ist Beratung zu einer „Schlüsselkategorie“ sowohl des bildungspolitischen Diskurses zur Individualisierung des Lernens als auch des disziplinären Fachdiskurses geworden. (Bildungs-)Beratung wird als eine übergeordnete Funktion verstanden, die sich an Individuen und Organisationen richtet.

Es können unterschiedliche Profile der Bildungsberatung unterschieden werden. Bildungsberatung als Orientierungsberatung klärt den Beratungsanlass und stellt ratsuchenden Individuen und Organisationen Kontextwissen zur Verfügung, damit diese den passenden Zugang zu einem der folgenden Beratungstypen finden können:

1. *Bildungsberatung als Informationsberatung* reagiert auf die Intransparenz des Weiterbildungssystems und stellt Ratsuchenden (Individuen und Organisationen) fallbezogenen Expertenwissen als Orientierung und Entscheidungshilfe zur Verfügung.
2. *Bildungsberatung als Lernberatung* „bezeichnet den Prozess, in welchem Lernressourcen von Individuen und Organisationen durch maßgeschneidert-passgenaue und zumeist anlassbezogene Angebote gestärkt werden“ (Arnold 2008:85). Die Beratung zielt auf die Stärkung von Selbstlernfähigkeit.
3. *Bildungsberatung als Kompetenzentwicklungsberatung* ist eine Unterstützungspraxis bei der Kompetenzentwicklung. Ratsuchende Individuen oder Organisationen übernehmen die Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung und werden dabei unterstützt, ihre vorhandenen Kompetenzen zu erkennen und Vorstellungen zu entwickeln zu deren Weiterentwicklung (vgl. Arnold 2008:85).
4. *Bildungsberatung als Laufbahnberatung* zielt auf die Beratung der Laufbahnentwicklung unter Berücksichtigung der bisherigen Tätigkeiten,

Fallstudie

der aktuellen Kompetenzen sowie der Bildungsbiografie, wobei stets die Bildungsmöglichkeiten und Möglichkeiten des Arbeitsprozesses zur Passung gebracht werden müssen (vgl. Arnold 2008:86).

Den gesellschaftlichen Prozess einer zunehmenden Subjektivierung der Weiterbildungssteuerung spiegelt auch der Wandel im Aufgabenverständnis des Berufs wider. So schlägt Arnold vor, „Bildungsarbeit als Veränderungsbegleitung im Lebenslauf“ (Arnold 2008a:o. S.) zu beschreiben. Die Begriffsverschiebung ist nicht nur für den sich unterdessen deutlicher konturierenden Wandel des Expertisekerns von Weiterbildnern/Weiterbildnerinnen symptomatisch, sondern auch übergreifend für die expansive Ausweitung des begrifflichen Bedeutungshorizonts von Beratung, der parallel auch in anderen Funktionssystemen stattfindet (Gesundheitsberatung, Unternehmensberatung, Politikberatung).

Ausgangspunkt von professioneller Beratung ist die Kontingenz einer hochkomplexen alltäglichen Problemlage (vgl. Schäffter 2009:3). Wie schon in der Profilkklärung der Bildungsberatung ersichtlich wird, wird der Begriff ‚Beratung‘ uneinheitlich verwendet und ist im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung noch klärungsbedürftig. Wird zur Klärung des Beratungsbegriffs der Fokus nicht auf Merkmale gerichtet, sondern strukturanalytisch auf die Systembildung, so kann anhand der oben eingeführten Unterscheidung zwischen zwei Lernkontextierungen – dem Lernen im Lebens- bzw. Arbeitszusammenhang und dem Lernen in funktionalen, didaktisierten Kontexten – ein struktureller Unterschied ausgemacht werden zwischen Lernberatung zur Qualifizierung und zielgenerierender Entwicklungsbegleitung zur Kompetenzentwicklung: Lernberatung wird im Sinne einer reflexiven Teilfunktion in einem als Qualifizierung strukturierten linearen und zielbestimmten Lernprozess gestaltet; in diesem Modell „bestimmt“ das Qualifizierungsangebot den Veränderungsbedarf im Vorhinein auf der Basis einer externen Expertise und Deutung des lebensweltlichen Lernanlasses durch das Weiterbildungssystem. Bei der zielgenerierenden Entwicklungsbegleitung zur Kompetenzentwicklung hingegen wird die Problematik oder die gewünschte Entwicklung aus Sicht der Betroffenen reflexiv geklärt (vgl. Schäffter 2009).

Beratung bietet vielmehr im Gegensatz zu den Zuschreibungen des Instruktionsparadigmas selbst bereits eine reflexive Struktur zur koproduktiven Ausdeutung ihres Gegenstands, der erst im Zuge des Beratungsverlaufs für die Beteiligten greifbar wird (Schäffter 2009:3).¹⁸⁶

186 An dieser Stelle soll an den Diskurs zur Professionalisierung der Berufspraxis des Erwachsenenpädagogen erinnert werden, der in den 1980er und 1990er Jahren geführt wurde. Schon damals wurde die These vertreten, dass die Instruktion von Wissensbeständen ein expertokratisches Handeln darstelle – aber keine professionalisierte pädagogische Praxis. Oevermann hält an der Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung fest und findet sie in der gegenwärtigen Pädagogik zu wenig beachtet. „Lernen ist nichts Anderes

Die Unterscheidung zwischen Lernberatung im Kontext von Qualifizierung und Entwicklungsbegleitung im Kontext von Kompetenzentwicklung wird von Pädagogen und Pädagoginnen in den Mikrostrukturen der Institutionalisierung lebenslangen Lernens getroffen und selbstverständlich auch von den Lernenden selbst, die mit ihrer Präferenz für ein bestimmtes Problemlösungsmuster und entsprechende Expertise die jeweilige ‚Lehrfunktion‘ mitkonstituieren (vgl. II 3.4).¹⁸⁷

als eine Routineveranstaltung, worin nämlich standardisiertes Wissen als solches angeeignet wird. Wohingegen Bildung immer Krisenlösung ist und das Gegenteil von Routinen. [...] Nur wenn man mit Subjektivität ausgestattet ist, kann man auch Krisen bewältigen, weiß man überhaupt, was Krisen sind und kann überhaupt von Krisen ereilt werden. Denn, was Subjektivität ist und was sozusagen eine Lebenspraxis ist, das konstituiert sich genau dadurch, dass man in der Lage ist, autonom Krisen zu bewältigen“ (Oevermann 2008:59). Vor diesem Hintergrund führt der Diskurs zur Beratung als Schlüsselkategorie der Erwachsenen- und Weiterbildung latent auch einen Professionalisierungsdiskurs sensu Koring (1992), E. Schmitz und Oevermann (1996, 2008) fort, da der Ausgangspunkt von Beratung die Kontingenz einer hochkomplexen alltäglichen Problemlage ist, die über Verfahren einer qualifizierenden Instruktion nicht sinnvoll curricular bearbeitbar ist (Schäffter 2010:62). Arnold knüpft hingegen bei der Reflektion der Professionalisierung von Bildungsberatung an den berufsständischen Professionalisierungsdiskurs an. Er überlegt, ob Bildungsberatung den Status einer Profession hat, und orientiert sich dabei am Konzept monoprofessioneller gesellschaftlicher Funktionssysteme. Er stellt fest, dass die Bildungsberatung eine Tätigkeit sei, die nicht „im Angesicht eines gesellschaftlichen Zentralwerts agiere“ wie Ärzte oder Richter dies tun. Er spricht sich aber auch dagegen aus, die Bildungsberatung als eine semiprofessionelle Tätigkeit abzuwerten und schlägt vor, sie als einen „schöpferischen Beruf“ zu markieren (vgl. Arnold 2008:88f). Seine Überlegungen erwecken den Eindruck, dass man im Feld der Bildungsberatung eine Fachdiskussion so wiederholt, wie sie bereits bei der Verberuflichung des Berufs des Erwachsenenpädagogen geführt wurde.

- 187 Im Selbstlernzentrum-IT, das in dem hier interessierenden SOL-Prozess aufgebaut wurde, zeigte sich beispielsweise nach Abschluss des SOL-Projekts, dass die Präferenz der Lernenden darüber entscheidet, welches Lehrhandeln sie als selbstverständlich erwarten und ggf. auch als kompetent wahrnehmen und bewerten. Die Konzeption des Selbstlernzentrums besagt, dass die Lernunterstützungspraxis auf den Erwerb von Selbstlernkompetenzen zielt. Eine Teilgruppe der Lernenden erwartet aber von den Lehrenden kompetente Unterweisung, wie sie die Probleme, die ihnen im Lernprozess begegnen, schnell lösen können. Daraus ergibt sich eine Spannung, die die Lernbegleiter/-innen ausbalancieren müssen. Jordan beobachtet ebenfalls, dass normative didaktische Konzepte das Lehr-Lerngeschehen nicht orientieren, sondern dass das Lern-Lehrgeschehen alltagsdidaktischen Orientierungen folgt. Jordan rekonstruiert in ihrer Studie solche ‚Alltagsdidaktischen Konfigurationen in der Erwachsenenbildung‘. Ihre Studie ist der ethnomethodologischen Forschung zuzuordnen. Sie kritisiert, dass erwachsenendidaktische Praxis in der Regel mit normativen und deduktiven Analyseinstrumenten erforscht wird, wodurch notwendigerweise respondierende Ergebnisse geliefert werden. Im Unterschied dazu hat Jordan ein Analysemodell entwickelt, das dazu taugen soll, fallbezogen den Selbstaussdruck einer bestimmten empirischen didaktischen Realität zu enträtseln, indem deren Äußerungsformen und Bezüge in abduktiver Forschungsmethodik ausgedeutet werden (Jordan 2008).

Fallstudie

Alle Akteure aus Wissenschaft und Praxis, die in den Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ einbezogen waren, stimmen darin überein, dass das selbstorganisierte Lernen neue und höhere Anforderungen an die Professionalität von Weiterbildnerinnen stellt. Für dieses bildungspraktische Problem suchte der Projektverbund „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ eine Problemlösung jenseits von Qualifizierung und Fortbildung. Im Vordergrund standen das kollektive Lernen und der dynamische Prozess der Selbsterneuerung des sozialen Systems Bildungsorganisation. Praxisbeschreibungen und die Evaluation von Modellprojekten zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung machten zum damaligen Zeitpunkt schon darauf aufmerksam, dass die Erwartung an Innovationsfähigkeit und Wandel der Lernkultur an die Bildungsorganisation zu adressieren sind. Klein u. a. (2002) kommen zu dem Schluss, dass die Einführung von Konzepten selbstorganisierten Lernens in Lernangeboten aus der Perspektive der Bildungseinrichtungen Organisationsentwicklung bedeuten. Mangelt es an der Integrationskapazität des Gesamtsystems einer Bildungsorganisation, besteht die Gefahr, dass Innovationen „verpuffen“.

Durchgängig festzustellen war, dass ein hohes Innovationspotenzial auf der Ebene der freiberuflichen Kursleiter/innen existiert. Sie waren die Impulsgeber für die Einführung offener und flexibler Unterrichtsformen und überwiegend Träger und Trägerinnen von Entwicklungsarbeit. Das bezeichnet zugleich eine Schwäche der Institution für die Neuausrichtung der Arbeit. Erfahrung und Know-how sind nur schwer an die Einrichtung zu binden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2003:44).

Auch im BMBF-Modellversuch „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“ (1998–2000) wurden die Wirksamkeitsgrenzen einzelner Projekte erkannt:

Die Reorganisation der Institutionenprofile darf sich nicht nur auf Teilbereiche beschränken, wenn nicht ein permanenter Legitimationsdruck fortbestehen soll. Die Initiative zu selbstgesteuertem Lernen ist oft zunächst auf einzelne Arbeitsgruppen begrenzt. Diese „Inseln“ stehen in Gefahr, vom Alltagsgeschäft überschwemmt zu werden. Wichtig ist deshalb, solche Vorhaben zu unterstützen und Brücken zu anderen Arbeitsgruppen und Institutionssegmenten zu bauen (Faulstich 2001:52).

Anscheinend wurden die initiierten Innovationsprozesse nicht ausreichend für ein übergreifendes und strukturgebendes Veränderungsmanagement in den Bildungsorganisationen genutzt und strukturell verstetigt. Diese Schlussfolgerung bestätigt die Evaluation des „Netzwerks zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung“ (Forneck u. a. 2005): In der Studie werden die Prozesse der Professionalitätentwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen einer berufsbegleitenden Qualifizierung evaluiert, die in der Qualifizierung eine Selbstlernarchitektur entwickelten und diese in den Weiterbildungseinrichtungen zu implementieren versuchten,

in denen sie tätig waren. Die Autoren beobachten, dass die Selbstlernarchitekturen besondere Strukturierungsanforderungen auf der Leitungsebene stellen (Forneck u. a. 2005:36). Wenn die Entscheidung für die berufsbegleitende Qualifizierung in eine strategische Organisationsentwicklung integriert war, waren die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Qualifizierung in der Lage, ihre Selbstlernarchitekturen als Teil der curricularen Anforderungen einzubinden (Forneck u. a. 2005:37). War das nicht der Fall, stieß die Implementation auf Abstimmungsschwierigkeiten und auf systematische Probleme, da die Programmstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen nicht ausreichend flexibel waren (Forneck 2005 u. a.:36).

Das SOL-Projekt konkretisierte exemplarisch eine Strukturvariante, nämlich die Entwicklung organisationsgebundener Professionalität,

- weil das Bildungsmanagement den Funktionswandel der Weiterbildung interpretiert und Entwicklungsaufgaben als Kristallisationskerne der Professionalitätsentwicklung identifiziert
- weil ein integrierter Prozess zur Entwicklung personaler und organisationaler Kompetenzen gestaltet wird
- weil die Kompetenzentwicklung den Expertisekern von Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen betrifft und im Zusammenhang mit der Veränderung des Leistungsprofils des IT-Zentrums erfolgt

Im Selbstlernzentrum-IT, das aus dem SOL-Projekt hervorging, wurde die Strukturierung des Lernens am individuellen bzw. biografischen Lebenszusammenhang der Lernenden und ihren individuellen Lernbedürfnissen ausgerichtet. Eine solche Individualisierung des Lernens wurde möglich, weil die Fortbildungsleiterinnen und Lernbegleiterinnen des IT-Zentrums flexible Lernumgebungen in Kombination mit individueller Lernbegleitung gestalten. Einsteigerinnen und Fortgeschrittene können

- anwendungs- und praxisbezogen,
- an ihre individuellen Erfahrungen anknüpfend,
- als branchenspezifische Schnittstellen-Qualifikationen
- und in Verbindung mit selbstorganisiertem Lernen

IT-Kompetenz erwerben.

2 Narrative Methodologie

Konstitution, Umfang und spezifische Qualität der ‚Empirie‘ dieser Fallstudie erfordern eine eigene methodologische Reflektion. Sie ist darauf ausgerichtet ist, das methodische Vorgehen bei der Interpretation zu klären und zu

Fallstudie

bestimmen. Es stellen sich mehrere Fragen, die im Weiteren zu klären sind: Wie kann ein performativer Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung über einen Zeitraum von vier Jahren rekonstruiert werden? Wie kann es gelingen, dass eine Einzelfallanalyse dem Anspruch auf Generalisierbarkeit von Forschung Rechnung trägt? Welche Interpretationsmethode ist indiziert?

2.1 Generalisierbarkeit und Zielsetzung der Fallstudie

Da qualitative Sozialforschung nicht auf der Basis von Repräsentativität den Anspruch der Generalisierbarkeit empirischer Sozialforschung erfüllt, muss sich das einzelne Forschungsvorhaben mit dem Gütekriterium der Generalisierbarkeit auseinandersetzen.¹⁸⁸ In der Regel werden Studien, die sich deziert als Einzelfallanalysen verstehen, als ein typischer Fall sowohl von den Forschenden als auch von den Rezipienten erfasst und gedeutet. Somit stellt sich im Kontext dieser Einzelfallanalyse die Frage nach der Reichweite und Generalisierbarkeit der Interpretation (Bohnsack 2005). Eine theoretisch relevante Interpretation kann zwangsläufig nichts anderes, als den Fall aspekthaft oder typenhaft zu erfassen. Deshalb ist es nach Bohnsack erforderlich, die Aspekthaftigkeit des gewählten Zugangs und die Dimensionengebundenheit der Vergleichshorizonte methodisch zu kontrollieren (Bohnsack 2005). Die skizzierte Problembeschreibung wird im Folgenden angewendet, um die Zielsetzung der Fallstudie zu präzisieren.

Das SOL-Projekt war ein Produkt des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und wurde bereits vom Programmbereichsmanagement „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ als ein Fall bestätigt, der für die hier zur Diskussion stehende gesellschaftliche Frage der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung aussagekräftig ist. Zugleich führte die Förderung der Personal- und Organisationsentwicklung des IT-Zentrums durch das BMBF dazu, dass der Fall dem gewöhnlichen Alltag von Weiterbildungseinrichtungen enthoben war, da in der Regel Weiterbildungseinrichtungen vergleichbare Ressourcen für die Mitarbeiterentwicklung nicht (dauerhaft) aus eigenen Kräften aufbringen können. Andererseits dokumentiert der Fall den Bedarf an Lernunterstützung für eine produktive Bewältigung des Strukturwandels von Weiterbildung in einer Phase, in der sich tätigkeitsintegrierte Formen der Professio-

188 Rekonstruktive Methodologien (z. B. die Dokumentarische Methode; die Grounded Theory) versuchen das Gütekriterium der Generalisierbarkeit zu reformulieren und machen das Angebot, durch gezielte komparative Analysen und die Bildung von Idealtypen, die eine tieferliegende Sinnstruktur repräsentieren, das Problem der Generalisierbarkeit zu lösen. Die objektive Hermeneutik zielt darauf, an einem Fall die Fallstrukturgesetzlichkeit herauszuarbeiten und damit die Generalisierung der Forschungsergebnisse abzusichern. (Wohrab-Sahr;: 2003:127)

nalitätsentwicklung in Bildungsorganisationen klären und als ein Problemlösungsmuster erkennbar werden. Selektionskriterien des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bei Auswahl des Projekts waren die Größe der Weiterbildungseinrichtung, die Entwicklungsaufgabe, das Design der Lernunterstützung und später bei der Verlängerung der Projektförderung auch die bis dahin erbrachte Lern(unterstützungs)praxis, der Prozessverlauf und die Wirkungen des Projekts im Gesamtsystem der Bildungsorganisation. Das IT-Zentrum identifizierte im Verlauf von vier Jahren vier Entwicklungsaufgaben, die Kristallisationskern organisationalen Lernens wurden (s. III 1.2.5). Die Entwicklungsaufgaben hatten keinen singulären Charakter, sondern waren eine Reaktion auf einrichtungsübergreifende strukturtypische Entwicklungsanforderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung am Beginn dieses Jahrhunderts.

Das IT-Zentrum zählt zur Gruppe der mittelgroßen Einzeleinrichtungen in der Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins, die für eine Region ein spezielles Weiterbildungsangebot vorhalten. Abgesehen von Größe und Trägerstruktur ist das IT-Zentrum für den Funktionsbereich Erwachsenen-/Weiterbildung insgesamt *nicht* repräsentativ, da es im ausdifferenzierten Funktionsbereich des Lebenslangen Lernens nur einen spezifischen pädagogischen Institutionaltyp von vielen möglichen Institutionaltypen repräsentieren kann (vgl. II 3.1). In der Fallstudie wird deshalb dem Aspekt der informationstechnischen Bildung und ihrer Institutionalisierung keine dezidierte Aufmerksamkeit zuteil, wenngleich dieser Strukturzusammenhang sicherlich ebenfalls für den Fall konstitutiv ist. Der Fall repräsentiert in erster Linie eine Interventionstechnologie, die im Zusammenhang mit dem intendierten Wandel von Bildungsorganisationen zum Einsatz kommt. Das gewählte Format der Mitarbeiterentwicklung hat eine Strukturähnlichkeit mit Projekten zur Schulentwicklung, zur Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen oder zur pädagogischen Organisationsberatung. Der Wandel zielt auf die Weiterentwicklung der Praktiken des Lehrens und Lernens oder der Unterrichtsqualität, des Leistungsprofils/Schulprogramms, der Bildungsformate oder Produkte und darin integriert auf die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen und die Mitentwicklung der betriebsförmigen Bildungsorganisation. Am SOL-Projekt ist in erster Linie fallübergreifend die Interventionstechnologie typisch. Allerdings interessiert auch hier nicht die Analyse typischer Varianten von Interventionstechnologien, die übrigens einen Vergleich zwischen mehreren Fällen erfordern würde.

Die Praxisprojekte des Projektverbands „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernens“, insbesondere die aktiv-gestaltende Teilhabe der Forscherin am SOL-Projekt bieten ein produktives Anregungspotenzial für die theoretische Beschreibung der Bildungsorganisation und des Verhältnisses von Organisation und Professionalität. Ergebnis der theoriegenerierenden

Fallstudie

Forschungsarbeit ist die Bestimmung von Professionalitätsentwicklung auf einer kategorialen Ebene: als einen *performativen Prozess der Bedeutungsbildung einer Bildungsorganisation*. Diese kategoriale Bestimmung der Bildungsorganisation und organisationsgebundener Professionalität transzendiert die Fallstruktur der Praxisprojekte und entwickelt ein Beobachtungsvokabular, mit dem differente Varianten von Bildungsorganisationen beobachtet werden können. Das breite Spektrum unterschiedlicher Konzeptualisierungen dessen, was jeweils unter Organisation und Professionalität verstanden werden kann und als Realität gelebt wird, unterstreicht nämlich das interpretative Paradigma der Organisationsforschung und läuft darauf hinaus, dass für den jeweils empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Interpretation des semantischen Selbstausspruchs der Bildungsorganisation vorzunehmen ist (Schäffter/Schicke 2009:). Das SOL-Projekt ist also einerseits ein einmaliger Fall, andererseits aber auch ein exemplarischer Fall für die hier diskutierte Fragestellung der Konstitution organisationsgebundener Professionalität.

Bei der vergleichenden Interpretation werden die in II 5 entwickelten Kontrasthorizonte kontingenter Organisationsbeschreibungen angelegt, so dass eine Spannung zwischen der generalisierenden Kontextualisierung der Vergleichshorizonte und der Deutung des Einzelfalls entsteht. Der historisch und kontextuell situierte Einzelfall kann so im Lichte kontingenter Organisationsbeschreibungen als Fallstruktur erkennbar werden. Exemplarisch ist der Fall insofern, als seine Interpretation für die Deutung weiterer Einzelfälle anregend ist. Ganz unterschiedliche, historisch situierte Varianten organisationsgebundener Professionalität sind grundsätzlich denkbar. Diese Annahme bekräftigt die Studie von Helsper (2008) zu Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und zu ihrer Bedeutung für die pädagogische Professionalität. Helsper bestimmt Schulkultur als einen Ermöglichungs- und Begrenzungsraum pädagogischer Professionalität; hierin zeigt sich schon die Übereinstimmung seiner Forschungsfrage mit der vorliegenden Fallstudie zur organisationsgebundenen Professionalität. Schule wird nicht als formal geregelte Organisation konzipiert,

sondern als sinnvermittelte und sinnkonstituierende Institutionen [...], die durch das Handeln schulischer Akteure konstituiert werden, wobei die darin erzeugten schulkulturellen Strukturen und Regeln wiederum als Möglichkeits- aber auch Begrenzungsraum pädagogischen Handelns fungieren (Helsper 2008:116).

Helpers Analyserahmen folgt in der Methodologie und bei der Konstruktion der Kontrasthorizonte anderen organisationstheoretischen und forschungspraktischen Annahmen. Dennoch unterstreichen seine Ergebnisse die hier vorgebrachten Annahmen, denn er identifiziert in der Studie acht idealtypische Strukturvarianten des Verhältnisses von Schulkultur und Professionalität. Drei Varianten hat Helsper auf der Basis von Fallrekonstruktionen gebil-

det – die weiteren fünf Varianten wurden von ihm gedankenexperimentell entworfen. Auf der Basis der Fallrekonstruktionen wird eine Schulkulturvariante erkennbar, die ein deutliches Professionalisierungspotenzial aufweist, und eine Variante, in der die Professionalisierungspotenziale der Lehrer und Lehrerinnen eindeutig ins Leere laufen. Beide Strukturvarianten stehen sich in einem Kontinuum von insgesamt sechs Zwischenvarianten gegenüber.

Vor diesem Hintergrund kann eine erste Einordnung des SOL-Projekts erfolgen: Das IT-Zentrum entwickelte im SOL-Prozess eine Kultur mit einem hohen Potenzial für die Professionalitätsentwicklung der Mitarbeitenden. Die Fallstudie organisationsgebundener Professionalität legt aber den Fokus der Interpretation auf den Prozess der performativen Bedeutungsbildung, d. h. auf den Wandel der symbolischen Ordnung des IT-Zentrums. Helsper unterstellt außerdem, dass Schulkulturen weder homogene noch statische, reproduktive Sinnordnungen sind, weil sie umfassenden und basalen soziokulturellen Wandlungsprozessen unterliegen (Helsper 2008:127). Seine Forschung orientiert sich jedoch an einer strukturalistischen Heuristik. Und so erwecken die Forschungsergebnisse den Eindruck, dass die Organisation Schule eine Schulkultur hat, weil sie eine von acht fundierenden Strukturvarianten ausprägt. Im Unterschied zu dieser strukturalistischen Perspektive auf Bildungsorganisation unterstellt die Sensemaking-Perspektive ein dynamisches Modell der Institutionalisierung in Mikrostrukturen (vgl. II 6.3) und geht davon aus, dass Organisation der soziale Prozess der Bedeutungsbildung in einer kollektiven Handlungsstruktur ist. So ist das besondere und den Gegenstand konstituierende Charakteristikum der Fallstudie die Zeitlichkeit des Falls: seine Entfaltung als Prozess. Erst wenn qualitative Forschung in eine Prozesslogik einsteigt, kann sie für Prozesse der Bedeutungsbildung wahrnehmungsfähig werden.

Von der Antragstellung bis zum letzten Auswertungsgespräch vergingen vier Jahre und sechs Monate. 122 einzelne Beratungsaktivitäten der Lernbegleitung sind in einem Projekttagbuch dokumentiert (vgl. Kapitel V). Die Forscherin war in das SOL-Projekt als Handelnde involviert und erschloss Sinn- und Bedeutungsstrukturen zunächst aus der Binnenperspektive und Akteursposition der Lernbegleitung. Im Feld qualitativer Sozialforschung ist sich insbesondere die Ethnografie des Stellenwerts der Ko-Präsenz von Forschenden in Sinnbildungsprozessen des Feldes bewusst. Diese Synchronizität erlaubt es, Sinnbildungsprozesse zu begleiten, bevor diese in retrospektiven Erfahrungsberichten geschlossen werden (Amann und Hirschauer 1997:23). Die Forscherin nimmt also zunächst eine Binnenperspektive ein, die sie später für die Explikation der Sinnstrukturen produktiv macht.

Und die erste Ratio der Kopräsenz besteht nicht darin, Rezipienten einer Studie eine den Teilnehmer-Schilderungen – etwa aus Interviews – überlegene ‚objektive‘ Version zu bieten, sondern eher in der hermeneutischen Qualifikation, in Kenntnis von lokaler Praxis und

Fallstudie

lokalem Wissen Teilnehmer-Schilderungen überhaupt adäquat verstehen zu können, z. B. eben als spezifische Darstellung gegenüber Fremden (Amann und Hirschauer 1997:23).

Durch die Ko-Präsenz der forschenden Beraterin ist es überhaupt erst möglich, die Zeitlichkeit, die fluide Struktur und Unabgeschlossenheit des Sinns für die Interpretation organisationsgebundener Professionalität zu erschließen. Die Studie orientiert sich an einer poststrukturalistischen Heuristik und

betrachtet kulturelle Strukturen als von vornherein temporalisiert, sie existieren nicht außerhalb ihrer Produktion, ihrer performativen Hervorbringung, eine Produktion, die immer ein Moment der Neuproduktion enthält (Moebius und Reckwitz 2008:16).

Anspruch der Fallstudie ist es, das in dieser Forschungsarbeit entwickelte Beobachtungsvokabular zu einer kategorialen Bestimmung pädagogischer Professionalität bei der Interpretation des SOL-Prozesses in Gebrauch zu nehmen und durch die systematische und methodisch angeleitete Interpretation der Selbstinterpretationen der Akteure der Praxis zu einer Fortsetzung der Theorie- und der Praxisentwicklung anzuregen. Abschließend werden in der *Konzeptionellen Narration: Zonen der Transformation* (IV) beide Fallinterpretationen auf einer Metaebene reflexiv und unter Bezugnahme auf das theoretische Konstrukt ‚Organisationsgebundener Professionalität‘ verstränkt.

2.2 ‚Performativ‘ und ‚narrativ‘: Zur Methodizität des Feldes

Qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch ein breites Methodenangebot und die Pluralität unterschiedlicher Methodologien aus. Forschungspraktisch und theoriestrategisch stellt sich die Frage nach der ‚indizierten‘ Methodologie und Methodik der Fallinterpretation. Die forschungspraktische Auseinandersetzung mit dem Vorgehen bei der Fallinterpretation hat in dem mehrjährigen Arbeitsprozess mehrmals die theoriegenerierende Klärung der Kategorie ‚organisationsgebundene Professionalität‘ vorangetrieben. Die Verankerung der Empirie in einer Metatheorie ist aus Sicht von Bohnsack weit mehr als nur eine Pflicht des Wissenschaftssystems: Für ein qualitatives empirisches Vorhaben liegt darin vielmehr eine Chance, denn nichtstandardisierte qualitative Forschung erfordert weit mehr als standardisierte Forschung vertiefte Kenntnisse in den Grundbegrifflichkeiten und Grundlagentheorien der Disziplin (Bohnsack 2005). Folgende metatheoretische Perspektiven sind für das Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘ zentral und folglich auch für die Methodologie der Fallinterpretation bestimmend:

1. die kulturwissenschaftlich informierte bedeutungstheoretische Konzeption von Professionalität als Praxis und doppelseitiges Repertoire (vgl. II 2.4)

2. die organisationswissenschaftlich informierte interpretative Konzeption von Organisation als performativer Prozess der Bedeutungsbildung, der die Zeitlichkeit lokaler organisationsgebundener Ordnungen des Sinns betont (vgl. II 6)
3. die institutionstheoretisch informierte Sichtweise auf Bildungsorganisation als eine mehr oder weniger produktive Scharnierfunktion, die zwei Bewegungen der Institutionalisierung lebenslangen Lernens vermittelt – nämlich die Institutionalisierung vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung und die Institutionalisierung vom Pol der lebensweltlichen Sinnzusammenhänge des Lernens (vgl. II 3)
4. der strukturationstheoretisch informierte Akteursbegriff, der ein wissendes und kompetentes – also gesellschaftlich konstituiertes – Subjekt entwirft, das durch sein Handeln die durch die Organisation konstituierten systemischen Beziehungen, Relationen und Bedeutungsstrukturen re-produziert und Interpretationsspielräume gestaltet (vgl. II 7)
5. eine performative Lesart des bedeutungstheoretischen Ansatzes, der sowohl an die Kernidee eines operativen Konstruktivismus' in der Theorie sozialer Systeme anschließen kann, die die Konstitution sozialer Wirklichkeit in den Unterscheidungsoperationen des Beobachters (Baecker 1999:64) verortet, als auch an die Kernidee semiotischer Ansätze, wie sie in Wittgensteins sprachphilosophischem Konzept des Sprachspiels ausformuliert ist, die auf eine Überwindung der bewusstseinstheoretischen Innen-Außen-Differenz hinausläuft (vgl. I 3, II 5; II 6.3 und II 7).

Eine zentrale Aufgabe des hier dargelegten Forschungsprozesses war die Suche nach einem theoretisch-methodologischen Zugang, der im Kontext der genannten Theorieperspektiven eine kohärente methodische Basis für die Interpretation des SOL-Projekts bietet. Zu einem Zeitpunkt, da das Forschungsfeld sich längst konstituiert hatte und die Erarbeitung einer Beobachtungstheorie weit vorangeschritten war, war also zu fragen: Welche Methodologie und Methodik ist einerseits erkenntnisproduktiv und fügt sich andererseits in das schon Vor-Gegebene kohärent ein? Ein solches Vorgehen scheint kein Versäumnis der Forschungsplanung zu sein. Bohnsack (2005) sowie Amann und Hirschauer (1997) betonen, dass qualitative Sozialforschung kein ex ante entworfenes Regelsystem anwendet, sondern dass Forschende vor dem Hintergrund des Wissens um die natürlichen Standards des Erforschten ihre Methoden wählen.

Fallstudie

Die Ethnomethodologie wiederum machte deutlich, dass Methodizität schon vor ihrer sozialwissenschaftlichen Erfindung eine Eigenschaft jeder sozialen Praxis ist. Das ‚Andere‘ der Sozialwissenschaften ist nicht das Wilde. Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. Aus diesem Grund liegt der Ethnographie – wie auch einigen qualitativen Verfahren – das Postulat zugrunde, daß der Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muß (Amann und Hirschauer 1997:19).

Wenn also das Forschungsfeld als ein ständig sich selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen betrachtet wird, so stellt sich die Frage, wie das Feld der Bildungsorganisation ständig und sich selbst strukturierend organisationsgebundene Professionalität erzeugt. In der Zusammenschau des mehrjährigen SOL-Prozesses und des theoretischen Konstrukts organisationsgebundener Professionalität lautet die Antwort auf diese Frage: Methodisch und sich selbst strukturierend wird organisationsgebundene Professionalität performativ und narrativ hervorgebracht als Konstitution sinnhaften Handelns und symbolischer Ordnungen des Sinns. Bezieht man das kulturtheoretisch begründete narrative Prinzip der Bedeutungsbildung (vgl. II 2.4.2) auf den sozialtheoretischen Diskurs zur Dualität der Struktur (vgl. II 7), kann auch von einer narrativen Strukturierung sozialer Wirklichkeit gesprochen werden (Schäffter und Schicke 2009).

*Narrative Konstitution von Wirklichkeit: Stufen der Sinnbildung im SOL-Prozess*¹⁸⁹

1) Organisationale (pädagogische) Wirklichkeit als performativer Selbstausdruck

Pädagogisches Handeln ist zuallererst das interaktive oder ‚inszenatorische‘ Herstellen einer performativen (pädagogischen) Wirklichkeit – ein phänomenales Geschehen und ein Prozess, bei dem soziale Praktiken im Sinne einer latenten Sinnstruktur das Handeln orientieren und zugleich der Kreativität und Geschichtlichkeit des Handelns „Lauf lassen“. Der Prozess des Hervorbringens ist in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet. Deshalb wird Narrativität auf einer ersten Stufe als ein performatives ‚Einaktieren‘ (Bohnsack 2007:136) von symbolischen Sinnstrukturen aufgefasst und von Czarniawska als „enacted narrative“ (Czarniawska 2004:3) bezeichnet. Die Zeitlichkeit des Performativen ist zuallererst Selbstausdruck der Praxis, ein Prozess des leiblichen Hervorbringens, Spürens und Entstehenlassens

189 Der Begriff ‚Narrativität‘ bezeichnet hier eine bestimmte kulturtheoretisch ausgerichtete Heuristik und Methodologie (Czarniawska 1997, 2004). Narrativität fußt demzufolge nicht auf der Methode des narrativen Interviews in der empirischen Sozialforschung, das von Fritz Schütze entwickelt wurde und auch in der Organisationsforschung angewendet wird. Im narrativen Interview meint Narration die Stehgreiferzählung (Holtgrewe 2002).

von Wirklichkeit. Das Performative des Handelns meint das einmalige, zeitlich und räumlich begrenzte Ereignis (Wulf und Zirfas 2007:17). Die *performance* schließt die überindividuelle Koordination der Beteiligten durch einen markierten Sinnzusammenhang ein. Markierte Sinnzusammenhänge sind in Bildungsorganisationen informelle Kommunikationsformen, pädagogische Arrangements, Erstkontakt/Anmeldung, Fortbildungen, Workshops oder organisationsinterne Schlüsselsituationen mit ritualisierten Kommunikationen wie Teamsitzungen, Teamtage, Programmkonferenzen bzw. Selbst-Präsentationen gegenüber Auftraggebern, in Netzwerken oder auf Fachveranstaltungen. Auch Organisationsberatung markiert in der Lernarchitektur Veranstaltungsformen und Designs mit unterschiedlichen performativen Profilen. In der *performance* wird das Performative zu einem Monument – zu einem sprechenden Zeichen (Assmann und Harth 1991). Eine intersubjektive soziale Wirklichkeit entsteht durch körperlich-mimetische Prozesse.

In diesen Fällen entstehen Aufführungen, in denen Menschen zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist. Auch hier werden Gemeinsamkeiten erzeugt und Gemeinschaften geschaffen. Das Performative zeichnet sich in diesen Zusammenhängen durch Körperlichkeit, Referentialität, Flüchtigkeit, Kreativität, Darstellung, Ereignishaftigkeit, Emergenz und Wiederholung/Ritualisierung aus (Wulf und Zirfas 2007:17).

2) Selbstbeobachtung: Narrative Produktionen als Konstitution von Wirklichkeit

Auch das Erzählen über/von Ereignisse(n) ist in der organisationalen Kommunikation ein performatives Handeln – insbesondere im Kontext von Organisationsberatung, die regelrecht dazu auffordert, von sich zu erzählen, Probleme zu beschreiben und Szenarien zu antizipieren. Indem Akteure, Akteurinnen in der Beratung über ein komplexes Problem sprechen, handeln sie in ihrer Welt, die durch ihr Sprechen kontingent wird. Dass das Sprechen in der Beratung (oder Therapie) etwas bewirken kann, beruht darauf, dass durch Sprechen Wirklichkeit konstituiert und Welt verändert wird. Die Unterscheidung zwischen einem schwachen und einem starken Performanzkonzept ist hierbei aufschlussreich (Forster 2007:227). Im ‚schwachen Performanzkonzept‘ bezeichnet das Performative ganz allgemein die Handlungs- und Gebrauchsdimension der Rede. Wenn man spricht, spricht man nicht nur *über* die Welt, man tut etwas *in* der Welt (ebd.).

Das „starke Performanzkonzept“ betont demgegenüber die Konstitutionsleistung der Sprache. Hieran knüpft die Repräsentationskritik des Performanzkonzepts: Sprache repräsentiert nicht einfach eine Wirklichkeit außerhalb der Sprache, sondern konstituiert und verändert die Welt, die sie beschreibt. Sprache gilt dabei als eine Form des symbolischen Handelns (ebd.).

Fallstudie

Beim performativen Sprechen ist dies offensichtlich, denn sprechend wird eine Handlung vollzogen („Ich grüße dich“). Aber auch konstative Äußerungen, die einen Sachverhalt darstellen, werden im starken Performanzkonzept performativ aufgefasst. Die konstative Darstellung erzeugt ebenfalls performativ die je eigene soziale Wirklichkeit eines Kontextes insofern, als mit ihr eine bestimmte Unterscheidung (bzw. Beobachtung) artikuliert und damit das Unterschiedene, d. h. die Außenseite der Unterscheidung nicht artikuliert wird. Nach Spencer Brown ist die Unterscheidung eine Ausgrenzung aus einem ‚*unmarked space*‘ und markiert den bezeichneten Raum (Baecker 1999:22). Das narrative Prinzip der Bedeutungsbildung betont, dass Akteure die Situationen, in denen sie sich und ihre performativen Herstellungen befunden haben, retrospektiv selbst interpretieren und dem Geschehen einen Sinn verleihen.

3) Selbstbeschreibung: Semantische Strukturen im Prozess der Geschichte(n)¹⁹⁰

Wie und wo auch immer Akteure vom SOL-Projekt sprachen oder in den Workshops und Beratungen des SOL-Prozesses pädagogisches Handeln bzw. organisationale Phänomene thematisierten, wurde ersichtlich, dass sie ihre Handlungswirklichkeit als Handeln in Geschichte(n) oder als Geschichte verstehen. Sollen nämlich temporalisierte Handlungen erklärt und dargestellt werden, müssen zwangsläufig die Geschichte(n) erzählt werden. Zur ‚Methodizität des Feldes‘ zählen auch die wiederholten mündlichen und schriftlichen Selbstbeschreibungen des Praxisprojekts im Kontext der Projektdokumentation, der Zwischenauswertungen, des Verlängerungsantrags, der Arbeitstreffen des Forschungsverbundes und Publikationen sowie die Selbstbeschreibungen und Selbstpräsentationen des IT-Zentrums, von denen die Forscherin nur teilweise weiß.

Das Projektvorhaben wurde schon im Projektantrag als eine komplexe und entwicklungs-offene Handlungsgestalt in einem sozialen Handlungsnetz von Mitakteuren und -akteurinnen entworfen: Das Handeln der Akteure ist in eine geschichtliche Handlungssituation gestellt, über die die Handelnden nicht verfügen können. Sie ist ihnen im Vorhinein nicht transparent und wird erst im temporalen Verlauf der Handlungsgestalt erschlossen. Das Projektvorhaben und die intendierten Wirkungen sind in Zeitstrukturen und in einen Sozialraum integriert. Fortbestand und Wandel der Professionalität ist an die

190 Narrationen haben eine mimetische Funktion: Darunter versteht Bruner, dass die Narration „Leben im Vollzug“ interpretiert. Im Rückgriff auf Ricoeur argumentiert er, dass es eine wechselseitige Zugehörigkeit zwischen „In-der-Geschichte-Sein“ und „Darüber-Erzählen“ gibt. Die Erzählung steht in einer metaphorischen Beziehung zur Realität, sie kopiert sie nicht, sondern gibt ihr eine weitere Auslegung (Bruner 1997:63).

Zeitlichkeit der Institutionalisierung des Erwachsenenlernens gebunden, an die Zeitlichkeit und Sozialräumlichkeit der Bildungsorganisation (Organisationsgeschichte) und an den Lebenslauf der Mitakteure des Projektvorhabens, deren Berufsgeschichte insofern eine strukturierende Zeitlichkeit hervorbringt, als die Mitakteure des SOL-Projekts auch subjektiv den Innovationsvorhaben des IT-Zentrums Sinn verleihen müssen, um die Kompetenzentwicklung als einen kohärenten Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erleben zu können. Im Rückgriff auf Schapps Bewusstseinsphilosophie wird erkennbar, dass die Geschichte die fundierende Ganzheit pädagogischer Wirklichkeit ist (vgl. II 2.4.3). Das gelebte Berufsleben ist als ein fortwährendes Verstricktsein in Geschichten organisiert – es ergibt sich ein lebendiges Gebilde, das man als einen narrativen Zusammenhang bezeichnen kann. Über die Zeitlichkeit des narrativen Sinnzusammenhangs erfahren wir, dass sie nicht linear verläuft, sondern die Geschichte(n), in die Menschen (und Organisationen) verstrickt sind, sich einerseits voraus und andererseits in der Vergangenheit verhaftet ist/sind (Schapp 2004:161). „In ihr gibt es keinen Ruhepunkt im Sinne der Gegenwart, sondern nur im Sinne des Abbaus und des Aufbaus von Zeithorizonten“ (ebd.).

Der SOL-Prozess verläuft nicht linear und geplant, sondern hat Ereignischarakter. Damit ist gemeint, dass signifikante Ereignisse für die Weiterentwicklung entscheidende Weichen stellen können und dass die vorausgegangene Geschichte dann als notwendige Vorgeschichte neu betrachtet wird – ebenso wie die Zukunft als Möglichkeitsraum vom jeweiligen Ereignis aus neu entworfen wird, weil ein neuer Horizont mit dem signifikanten Ereignis mitgegeben ist. Die Geschichtlichkeit des (pädagogischen) Handelns schließt Mitakteure in die Handlungsfigur ein. Pädagogisches Handeln ist somit grundsätzlich offen für variable Interpretationen (Bruner 1996:143). Die Fortsetzung der Geschichte – bzw. der Aufbau und Abbau neuer Horizonte – impliziert, dass man auch im Erzählen der Geschichte über die vorhandene(n) Version(en) „meta-gehen“ muss und dadurch das, was sich im temporalen Verlauf an Wirklichkeit zeigt, in die jeweilige Aktualisierung des narrativen Sensemakings integriert und es fortschreibt. Aus Sicht von Bruner erzeugen die variablen, mitunter konkurrierenden narrativen Deutungen eine Flexibilität, die für die Kohärenz des kulturellen Zusammenhalts notwendig ist (Bruner 1996).

Soll die Perspektive performativ-narrativer Sinnbildung für die Fallstudie fruchtbar gemacht werden, so muss diese ebenso zur Ausdeutung von (Bildungs-)Organisation expliziert werden.

2.3 Die Bildungsorganisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung

Im Anschluss an Weick (1985, 1995) und des von ihm entwickelten ‚Prozesses der Sinnstiftung in Organisationen‘ (vgl. II 6) wird hier davon ausgegangen, dass sich die Methodizität des Forschungsfeldes als *Bildungsorganisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung zeigt*.

2.3.1 Selbstaussdruck, Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung

Für den jeweils konkreten und empirisch fassbaren Einzelfall einer (Bildungs-)Organisation ist eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der jeweils bedeutungsbildenden Formen des Selbstaussdrucks, der Selbstbeobachtung und der semantischen Selbstbeschreibung möglich.¹⁹¹ In Anschluss an Weick lässt sich beschreiben, was unter dem Selbstaussdruck, Selbstbeobachtung und der semantischen Selbstbeschreibung einer Organisation verstanden wird: Weick übernimmt die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie und deutet Organisationen als temporale soziale Gebilde im fortwährenden Prozess ihrer performativen Herstellung (vgl. II 6.3). Organisationen sind keine objektiven, stabilen Strukturen, die unabhängig vom Zutun der Akteure und Akteurinnen existieren. Von Organisationen sagt Weick, dass sie „andauernd auseinanderfallen und deshalb beständig aufgebaut werden müssen“ (Weick 1985:67). Den Vorgang der Wirklichkeitserzeugung in einer kollektiven Struktur fasst er theoretisch als sozialen Prozess der Sinnstiftung in Organisationen. Betrachtet man Organisationen als Vollzugswirklichkeit, so ist der Blick auf die Prozesse des Organisierens zu richten. In den Prozessen – d. h. in den Kommunikationen und interdependenten Handlungen, die beispielsweise im Zusammenhang von Angebotsentwicklung, Anmeldung, Beratung, Fortbildung und Controlling usw. erfolgen –, wird die Bildungsorganisation erzeugt, bestätigt und weiterentwickelt. Dies geschieht, indem die Akteure performativ eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation, in der sie handeln, „in Kraft setzen“. Weick bezeichnet das als *enactment*: das Inkraftsetzen einer Realitätsauffassung durch Handeln.

Wir sehen im *enactment* einen Akt der Externalisierung des performativen *Selbstaussdrucks* der Organisation (Schäffter 2003). Retrospektiv deuten die Akteure, Akteurinnen die Situationen, in denen sie sich selbst und ihre

191 Die Darstellung folgt den Ausführungen in Schicke und Schäffter (2009:103–114), die wiederum auf meine Darlegung in II 6 in dieser Arbeit und auf die Veröffentlichung von Ortfried Schäffter (2003) „Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen. Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüssel-situationen“ zurückgreift.

Herstellungen befunden haben. In diesem als ‚Sinnstiftung‘ (Sensemaking) bezeichneten retrospektiven Akt erfasst Weick den Moment der *Selbstbeobachtung*. Unter Selbstbeobachtung verstehen wir den Akt der Differenzbildung, d. h. das Treffen einer Unterscheidung und des Bezeichnen eines Raums (Markieren), die unter konstruktivistischen Vorzeichen eine Selbstbeobachtung ist, weil die Wahl eines Beobachtungsschemas der stets mitlaufenden Selbstreferenz des Beobachters geschuldet ist. Die Selbstbeobachtungen werden für die Organisation konstitutiv, sobald spätere Kommunikationen und interdependente Handlungen auf die vormals getroffenen Unterscheidungen erneut zugreifen und sie damit re-produzieren. Organisieren kann nur gelingen, wenn die Selbstbeobachtungen koordiniert sind, indem die kompetenten Akteure kollektive, d. h. generalisierte Bedeutungsstrukturen wissen und kompetent anwenden, die hier als ‚Selbstbeschreibung‘ einer Organisation bezeichnet werden. Für den operativen Konstruktivismus, der in den Unterscheidungsoperationen des Beobachters den Vorgang der Wirklichkeitserzeugung sieht (Baecker 1999:64; vgl. II 5), sind Selbstbeschreibungen semantische Formen und liefern ‚Sinnvorgaben‘, die die Selbstbeobachtungen koordinieren.

Selbstbeschreibungen beruhen auf dem Gebrauch von kondensierten und für Mehrfachgebrauch geschaffenen Texte(n). Im einfachsten Fall kann es sich hier um den bloßen Namen eines Systems handeln; im Normalfall bestehen diese aber aus einem Geflecht unterschiedlicher semantischer Formen. Diese „Sinnvorgaben“, welche die „zu ihnen passenden Selbstbeobachtungen“ koordinieren, werden Semantik genannt (Stäheli 1998 im Rückgriff auf Luhmann 1997:887).

Im Prozess der Sinnstiftung bezeichnet ‚Selbstbeschreibung‘ die Emergenz semantischer Bedeutungen in Organisationen. Nach Weick transformieren sich subjektive Sichtweisen, Intentionen, Gefühle sowie das im Lebenslauf verarbeitete individuelle Wissen in den Kommunikationen zwischen Akteuren zu einer eigenständigen sozialen Realität auf Zeit, die Weick als ‚intersubjektiven Sinn‘ bezeichnet. Von dieser Realität emergiert auf einer organisationalen Ebene der ‚semantische Sinn‘ bzw. die Bedeutung (Weick 1995). Diese Ebene des Sinns bezeichnet Weick als *enacted environment* (etablierte Umwelt). Es handelt sich um transindividuelle Bedeutungsstrukturen, die man theoretisch als Narrationen fassen kann und von denen Weick sagt, dass sie das Ergebnis des Organisierens sind.

2.3.2 Organisation als autokommunikativer Zusammenhang

Um Organisationen im fortwährenden Prozess ihrer Herstellung wahrnehmen und erfassen zu können, werden sie in der Fallstudie als ein autokommunikativer Zusammenhang betrachtet. Der Begriff der Autokommunikation bezieht

sich auf die Kommunikation von Individuen mit sich selbst (in Form von Selbstgesprächen, Gebeten, Tagebüchern usw.); er wurde von Brohms und Gahmberg (1983) auf die Kommunikation der Organisation mit sich selbst übertragen. Autokommunikation von Organisationen umfasst den Selbstaussdruck (Akt der Externalisierung), den Weick als „permanentes mehrdeutiges Rohgerede“ der Organisation beschreibt (Weick 1985:195), sowie die reflexive Rückwirkung von Kommunikationen auf die Akteure und das Handlungsfeld im Sinne einer ständig mitlaufenden und sich damit festlegenden bzw. *sich institutionalisierenden Selbstbeschreibung*, die Weick als ein Ergebnis von *Selektions- und Retentionsprozessen* versteht und, wie schon gesagt, als *enacted environment* bezeichnet.

Im Anschluss an Weick kann davon ausgegangen werden, „daß Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken“ (Weick 1985:195). Es kann nämlich nur das zu einer sozialen Realität der Organisation werden und das Selbstbild der Organisation erzeugen, bestätigen oder wandeln, was intersubjektiv kommuniziert wird. Autokommunikation in Formen des Selbstaussdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung (Schäffter 2003) bezieht sich bei Organisationen auf das Phänomen, dass Kommunikation als ein narratives Auf-Dauer-Stellen von Sinn gedeutet werden kann und vielfach sogar vornehmlich diese Funktion performativ zu erfüllen hat. Diese Ebene institutionsspezifischer Kommunikation wird wahrgenommen, wenn man nicht ausschließlich auf den jeweiligen funktionalen Sachverhalt achtet, sondern den performativen Selbstaussdruck wahrnimmt, der den „Sachverhalt“ wertgebunden und affektiv auflädt. So kann selbst ein Sachbericht oder ein Strukturplan parallel zu seiner konstativen Bedeutung als Information über einen Sachverhalt gleichzeitig auch als selbstinterpretierender Ausdruck einer Einrichtung gelesen werden, über den die Organisation als Kommunikationssystem etwas über sich selbst erfährt, was ansonsten latent geblieben wäre: Sie findet sich performativ als Selbstaussdruck vor.

Für den SOL-Prozess – beziehungsweise für den organisationalen Wandel in Bildungsorganisationen allgemein – wird nun relevant, dass sich im performativen Prozess der Sinnstiftung organisationsstrukturelle Veränderungen vollziehen, die durch die Selbstbeschreibungen (Narrationen) auf Dauer gestellt werden. Beratung und Lernbegleitung entfalten performativ ein Sprachspiel, indem neue Semantiken der Selbstbeschreibungen in Gebrauch genommen und als nachträgliche Beobachtung vorausgegangener Herstellungen in das Sensemaking der Organisation Eingang finden. Da es hier die Frage der Konstitution organisationsgebundener Professionalität zur klären gilt, interessiert besonders das Verhältnis zwischen dem maßgeblichen autokommunikativen Selbstaussdruck der Organisation und den verfügbaren organisationalen Selbstbeschreibungen.

Exkurs: Zum Verhältnis von Semantik und Sozialstruktur

Wie wird dieses Verhältnis zwischen Selbstausdruck und Selbstbeschreibung in der Sozial- und Kulturtheorie aufgefasst? Die performative Lesart lenkt den Blick auf die Oberflächenstruktur, auf den Prozess und die sprechenden Zeichen (Monumente), die mannigfaltige Sinnstrukturen zur Darstellung bringen (Assmann und Harth 1991; Wulf und Zirfas 2007). Die systemtheoretische Lesart hält hingegen daran fest, dass die Semantik „nur“ eine tieferliegende und ihr vorausgehende sozial-strukturelle operative Ebene von Kommunikationen visibilisiert. Selbstbeschreibungen sind sichtbarer Ausdruck der sozial-strukturellen operativen Ebene, die wie ein Dokument „stumme Zeichen“ zu lesen ist (Stäheli 1998:320).¹⁹²

Die Unterscheidung zwischen den Operationen der Autoipoese eines sozialen Systems, der Selbst-/Fremdbeobachtung sowie der Selbstbeschreibung, d. h. den semantischen Strukturen hält zunächst einmal sowohl bei der Beratung von Organisationen als auch bei der wissenschaftlichen Interpretation der Autokommunikation von Organisationen die Annahme wach, dass im Selbstausdruck auch das Nicht-Wahrnehmbare und Nicht-Artikulierbare zur Mitwirkung kommen, also psychische und soziale latente Strukturen. Sie sind nicht der Wahrnehmung und Beobachtung zugänglich und werden deshalb als ‚strukturfunktionale Latenz‘ bezeichnet (Wasser 2003). Entgegen dem einfachen systemischen Modell der linearen Nachträglichkeit der Semantik argumentiert Stäheli, die Semantik sozialer Kommunikationssysteme sei auch für die Herstellung von Handlungen konstitutiv:

Vielmehr wird die Kommunikation erst durch die entsprechende Semantik zur Handlung. Die von der Sozialstruktur zu ordnenden Elemente müssen kultur- und systemspezifisch als Handlung ausgeflaggt werden. In der Transformation von Kommunikationen zu Handlungen ist also bereits die Semantik als Struktur beteiligt, da sie wiederholbare Handlungsfiguren zur Verfügung stellt (Stäheli 1998:323).

Zunächst wird deutlich, dass der Strukturbegriff nicht allein auf die operative Ebene der Kommunikationen bezogen ist, sondern auch auf die Semantik angewendet wird. Gerade weil die Systemtheorie mit handlungstheoretischen Annahmen bricht, rekurriert sie auf symbolische Ordnungen, die in den Selbstbeschreibungen sozialer Systeme hergestellt werden, um Kommunikationen als Handlungen auszuflaggen (Stäheli 1998:334).

Im Begriff der Handlung verzahnen sich der soziale und der semantische Strukturbegriff. Die Strukturen der Semantik spielen für den Aufbau von Erwartungserwartungen auf sozi-

192 Sowohl die elementaren Operationen (Autoipoese) als auch die Begriffe oder Selbstbeschreibungen der elementaren Operationen prozessieren im Medium Sinn, sodass die unfruchtbare Gegenüberstellung von materieller Praxis und symbolischer Codifizierung explizit ausgeschlossen ist (Stäheli 1998:319).

Fallstudie

alstruktureller Ebene eine zentrale Rolle, indem sie Handlungen mittels wiederholbarer Muster konstituieren (Stäheli 1998:324).

Semantische Strukturen zeigen also nicht nur auf die basierenden Sozialstrukturen, sondern sind „aktiv an deren Verfertigung beteiligt“ (Stäheli 1998:325). Stäheli konzipiert eine Lesart der Beobachtungstheorie, die darauf hinausläuft, dass die Sozialstrukturen (Autopoiese sozialer Systeme) durch die Selbstbeschreibungen eines Systems nicht nur sozial-evolutionär vorbereitet, sondern mitgeschaffen werden (Stäheli 1998:329). Angenommen wird, dass die Beobachtung nachträglich eine Beobachtungsunterscheidung an eine Operation des sozialen Systems (Autopoiese) heranträgt. Die Beobachtung funktioniert als retroaktive Konstitution des vorausgesetzten Ereignisses (ebd.). Die Selbstbeschreibung wird nämlich Teil dessen, was sie beschreibt, und verändert das Beschriebene allein dadurch, dass es die Operation der Beobachtung aussetzt (Luhmann 1997:884).

„Die Beschreibung von vergangenen Operationen führt nicht nur dazu, dass ihre Bedeutung sich im aktuellen Sinnhorizont verändert, sondern zur Entfaltung ihrer Operativität“ (Stäheli 1998:330). In diesem Fall bewirken die Selbstbeschreibungen mehr, also nicht vorrangig die Grenzziehung des sozialen Systems, auch nicht die damit einhergehende Reduktion von Komplexität, sondern die Beschreibung vorausgegangener Operationen steigert die Komplexität und „entfaltet retroaktive Effekte auf die von ihr beobachtete Ebene“ (Stäheli 1998:331). In Stähelis Konzept der Semantik fungieren die Selbstbeschreibungen sozialer Systeme als konstituierende retroaktive „Selbstbeobachtungsnetzwerke“ (ebd.:334). In Funktionssystemen, die kein generalisiertes Kommunikationsmedium herausgebildet haben, übernehmen anschlussfähige Selbstbeschreibungen sogar die Funktion einer mitlaufenden Selbstreferenz für das basale Prozessieren von Sinn auf der strukturell-operativen Ebene. Dazu zählt Stäheli das Erziehungssystem, dessen Ausdifferenzierung nicht durch ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium (Wirtschaft/Geld, Politik/Macht, Wissenschaft/Wahrheit) erklärt werden kann (ebd.:316f). Organisationsgebundene Professionalität würde also im besten Fall mithilfe elaborierter Selbstbeschreibungen und Begriffsbildungen die mitlaufende Selbstreferenz der Operationen des Systems sowie ihre Selbstbeobachtungen entwickeln, die festlegen, worauf zu achten ist, welche Indikatoren (bzw. cues: vgl. Fußnote 153) also bedeutsam sind und Reaktionen erfordern.

2.4 Die narrative Methodologie bei Czarniawska

Welche Methodologie empirischer Organisationsforschung bietet ein Repertoire, das für die hier skizzierte Methodizität des Feldes ausreichend reso-

nanzfähig ist? Welche Methodologie bietet zusätzlich den nötigen Spielraum für die methodische Umsetzung in einem gegebenen Praxiszusammenhang, in dem die performative Konstitution der Texte/Zeichen über eine Zeitdauer von vier Jahren stattgefunden hat und die es retrospektiv und methodisch begründet zu interpretieren gilt?

Eine Antwort auf diese Frage bietet die von Czarniawska für die empirische Organisationsforschung entwickelte narrative Methodologie. Der von ihr konzipierte ‚narrative Institutionalismus‘ orientiert sich an einem dynamischen und prozessorientierten Konzept der sozial-räumlichen Institutionalisierung in organisationalen bzw. institutionellen Handlungsnetzen. Gesellschaftliche Institutionen sind aus Sicht von Czarniawska keine feststehenden, sedimentierten Sinnzusammenhänge. Stattdessen ist es aus ihrer Sicht wirklichkeitsgemäßer, auf einer kategorialen Ebene von einem permanenten Prozess der Re-Institutionalisierung auszugehen. Der von ihr entwickelte Ansatz narrativer Organisationsforschung bietet einen Zugang zur Prozesslogik der Institutionalisierung.

Für ihre kulturwissenschaftlich inspirierte narrative Organisationsforschung verbindet Czarniawska die Perspektiven des empirischen Konstruktivismus (vgl. Knorr-Cetina 1989) mit der Perspektive der Literaturtheorie (Czarniawska-Joerges 2000). Czarniawska unterscheidet zwei methodologischen Perspektiven Interpretativer Organisationsforschung. Die hermeneutische Methodologie des Verstehens versucht, die Bedeutung hinter den symbolischen Handlungen/Texten an die Oberfläche zu bringen, also die tieferliegende Struktur von Sozialität zu erschließen. Im Unterschied dazu versucht die Methodologie der konstruktivistischen Interpretation zu zeigen, wie Bedeutungen in Organisationen produziert werden (Czarniawska-Joerges 2000:380). Das empirische Programm des Konstruktivismus wendet sich den sozialen Praxen zu und versucht, „die jeweils involvierten Konstruktionsprozesse, die eigentliche Konstruktionsmaschinerie, zum Gegenstand der Analyse zu machen“ (Knorr-Cetina 1989:91). Von einer konstruktivistisch verstandenen Interpretativen Sozial- und Organisationsforschung aus schlägt Czarniawska den Bogen zu einer narrativen Lesart des Institutionalismus. Aus ihrer Sicht bietet der narrative Ansatz einen Ausweg aus dem Paradox des sozialkonstruktivistischen Institutionalismus, wie ihn Berger und Luckmann entwickelten.

Auf der einen Seite impliziert bzw. verlangt die Konstruktion der Institutionen die Vorstellung von proaktiven menschlichen Akteuren, die sich selbst damit beschäftigen, die ‚Plots‘ ihrer Handlungen zu entwerfen, diese vollziehen und darstellen und es sich selbst zurechnen, was sie tun, und folglich Wirklichkeit produzieren, so wie sie diese verstehen. Auf der anderen Seite behauptet der Begriff der Institution einen Vorgang der Sedimentierung, einen passiven Prozeß, der von keinem gesteuert wird, sondern nur geschieht. [...] Wird nicht ein volleres und reicheres Bild des Wissens und der sozialen Wirklichkeit dadurch geschaffen, daß man den Zusammenhang von Plots und Intentionen, der unintendierten aber

Fallstudie

machtvollen Wandel produzieren kann, besonders gewichtet und betont? (Czarniawska 1997:192; Übersetzung H. S.)

Czarniawska übernimmt hier die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie, nämlich dass Akteure, Akteurinnen die Wirklichkeit der Situationen erzeugen, in der sie sich selbst und ihre Handlungen vorfinden. Sie verbindet diese Wahrnehmungsperspektive mit dem kulturtheoretisch fundierten Konzept einer symbolischen Wissens- und Bedeutungsordnung, die textuelle Strategien (Plots, Plotmuster, Genres, kommunikative Gattungen) vorhält – also narrativ strukturiert ist. Diese narrative Perspektive verlangt danach, das Vokabular des Institutionalismus narrativ zu re-formulieren (Czarniawska 1997:193). Folgende theoriestrategischen Perspektiven bietet die narrative Lesart des Institutionalismus für die Interpretation des SOL-Projekts (Czarniawska 1997:193f):

- Die Orte der Institutionalisierung sind *action nets*, d. h. Felder vernetzter Handlungen.
- Organisationen sind in soziale Felder und in symbolische Wissensordnungen (*institutional thought world*) eingebettet. Die Einbettung (*embeddedness*) ist konstituierend (Konstitutionsverhältnis).
- Akteure halten ihre Lebenswelt für selbstverständlich. Bestimmte Konstellationen (z. B. Interessenskonflikte) generieren Muster von Plots.
- Das symbolische Wissen ist narrativ strukturiert. Narrationen sind Schlüsselformen des Wissens von Akteuren.
- Die symbolische Ordnung des Wissens hält ein Repertoire an textuellen Strategien (Genre, Plots, Metaphern) bereit.
- Handlungen teilen mit Texten die Eigenschaft, Sinn und Bedeutung zu konstituieren. Die Bedeutungen der Handlungen können deshalb wie die Bedeutungen von Texten interpretiert werden.
- Ziele (von Organisationen, von Praxisprojekten, von Forschungsvorhaben) sind Anordnungen, die Geschichten organisieren.

Czarniawskas methodologischer Rahmen verbindet die emergenten Gestalten sozialer Handlungsnetze mit größeren soziokulturellen bzw. institutionellen Ordnungen des Sinns, die sie als ein gesellschaftliches Repertoire textueller Strategien beschreibt. Literarische Formen finden auf diese Weise Eingang in eine sozialwissenschaftliche Rahmentheorie. Die textuellen Strategien fungieren als Orientierungsrahmen, d. h. sie orientieren das Handeln der Akteure, die eine bestimmte kommunikative Gattung (die Dienstbesprechung), ein Bildungs-Format (einen Workshop) oder ein Plotmuster (den Seminareinstieg) im Sinne eines Genres performativ in Kraft setzen. Handlungen bringen in solchen *performances* transindividuelle, übergeordnete kulturelle, mehr oder weniger konventionalisierte Sinnmuster zur Darstellung. Czarniawskas Ansatz narrativer Organisationsforschung zielt *nicht* darauf, eine

Methodik im Sinne eines feststehenden Verfahrens zu entwickeln, vielmehr konzeptualisiert sie eine methodologische Rahmentheorie, die dazu anregt, jeweils eine dem Gegenstand der Forschung angemessene Vorgehensweise zu entwickeln, um die Narrationen des organisationalen Feldes zu sammeln und zu interpretieren.¹⁹³

Czarniawskas Methodologie Interpretativer Organisationsforschung macht das Angebot, den SOL-Prozess des IT-Zentrums als einen Prozess der Re-Institutionalisierung einer pädagogischen Institutionform zu deuten und den Prozess selbst als eine polyphone Narration zu betrachten, in der die Akteure und Akteurinnen eines Handlungsgewebes Autoren und Autorinnen¹⁹⁴ sind und mit eigenen Stimmen sprechen, die es in der Interpretation zu befragen gilt (Czarniawska 1997:195, 2004:69). Czarniawskas Theorie schlägt vor, organisationsgebundene Professionalität, d. h. den performativen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung des IT-Zentrums, in eine narrative Rahmentheorie zu stellen und diesen Prozess als Konsequenz dieser Entscheidung als narrativ organisiert zu verstehen. Narrative Organisationsforschung versteht sich als „an organisation research which conceptualizes organizational life as story-making and organization theory as story-reading/interpretive approach“ (Czarniawska 2000:378).

193 In der Studie „Narrating the Organization: dramas of institutional identity“ hat Czarniawska beispielsweise den institutionellen Wandel von Organisationen anhand der Bewältigung von Krisen und des Verhaltens der Führung analysiert. Hier bot ihr Burkes sozialwissenschaftliches Konzept des Dramatismus ein geeignetes Analyseschema, um das Vorgehen der Führungspersonen, ihre Kommunikation der Entscheidungen im Unternehmen und das Erzeugen der Unternehmenswirklichkeit zu analysieren. Czarniawska identifiziert mehrere Steuerungsphilosophien der Organisationsdramen (Czarniawska 1997:30ff).

194 ‚Autorenschaft‘ ist ein Begriff aus Goffmanns Rahmenanalysen. Die Rahmung als kommunikatives Muster – etwa als fiktive Erzählung, als ironischer Kommentar – kann sowohl ein Gliederungsmerkmal sein, als auch ein gesondertes Merkmal von Mustern darstellen. „Durch verbale und prosodische Mittel des Produktionsformats (*production format*, Goffmann 1981) rahmen Sprechende ferner ihr Verhältnis zu den Äußerungen als „Sprachrohr“ (*animator*), indem sie lediglich die Äußerungen und Meinungen anderer wiedergeben, als „Autor“ (*author*), indem sie signalisieren, dass die Worte und Meinungen von ihnen stammen, oder als „Auftraggeber“ (*principal*), indem sie sich als diejenigen präsentieren, deren Ansichten ausgedrückt werden. Zur Rahmung zählen auch die Formen des Adressatenbezugs, wie etwa rhetorische Appellfiguren (rhetorische Frage, Aporie etc.), die (in)direkte Adressierung der Hörer/-innen sowie das *recipient-design*.

2.5 Zur Konstitution der ex post interpretierbaren performativen Zeichen und Texte

Der „Fahrplan“ narrativer Sozialforschung beschreibt eine Folge einzelner Arbeitsschritte, bei denen sukzessive die Narrationen des Praxisfeldes ins Feld der Sozialforschung übersetzt werden.

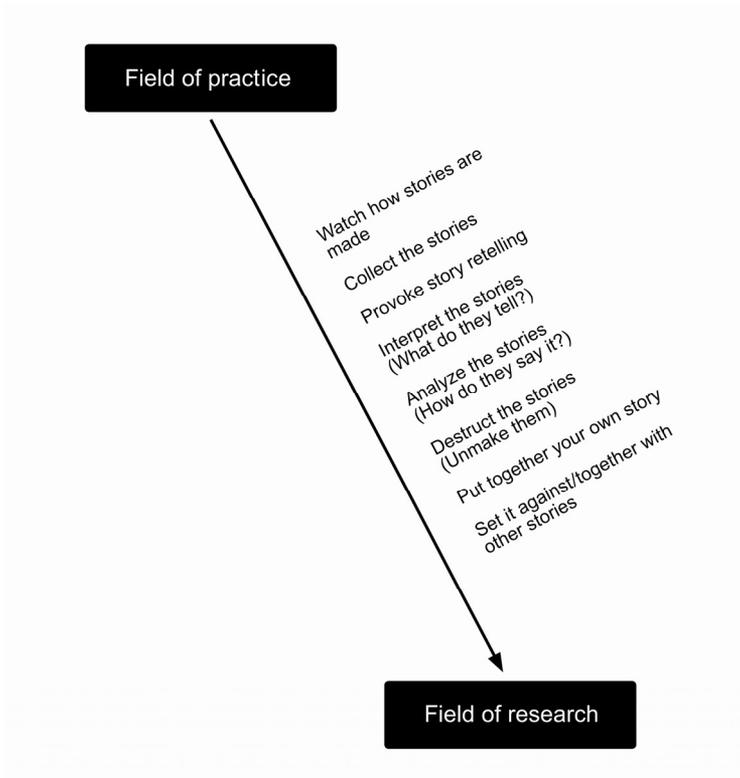


Abbildung III-15: Various uses of narrative and its analysis in social science studies (Czarniawska 2004:15)

Das Modell erfasst die typische Forschungssituation einer externen Sozialforscherin. Ähnlich wie bei der ethnografischen Forschungssituation beginnt der Forschungsprozess durch die Ko-Präsenz der Forscherin in den Sinnbil-

dungsprozessen ihres Forschungsfeldes. Auf diese Weise kann sie sich den Erlebniszusammenhang der Narrationen erarbeiten, die sie sammeln wird. Die Ausgangssituation reflexiver Praxisforschung ist eine andere (vgl. I 1). In der Fallstudie ist es so, dass die Lernbegleiterin/Forscherin Mit-Produzentin der zu erforschenden Geschichte ist. Daraus resultiert eine besondere narrative phänomenale Performativität des Forschungsprozesses. Die Forscherin ist – wie Schapp dies auf den Begriff bringt – in die Geschichte als Ganzheit verstrickt, und sie ist in dieser Geschichte handelnd tätig (vgl. II 2.4.3).

Eine Geschichte hat immer einen Hintergrund – aber sie verläuft im Vordergrund. Im Vordergrund der singulären Handlungen und Ereignisse vollzieht sich die eigentliche Bewegung der Geschichte. Dennoch verläuft sie nicht linear Augenblick für Augenblick. In einer lebendigen Geschichte spannt sich ein Bogen, dem schon eine Richtung auf ein Ende mitgegeben ist. Dieser Bogen wird aber nicht ausgefüllt, denn die Ereignisse und Wendungen, die sich in der Geschichtlichkeit des Handelns ja erst zeigen, geben der Geschichte einen anderen Verlauf, sodass der einst gespannte Bogen aufgegeben wird und neue Bögen auftauchen. In den kommunikativen und körperlich mimetischen Prozessen des SOL-Projekts entstand zwischen den Beteiligten eine Wirklichkeit. Horizonte wurden abgebaut (Enttäuschung, Übertreffen von Erwartungen, Offenheit, die sich erst konkretisiert), und es tauchten neue Zukünfte auf. Der geschichtliche Verlauf ist insofern festgehalten, als die fortlaufende Dokumentation jeder einzelnen Beratungsleistung immer den „Stand“ zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentierte und in der Dokumentation ersichtlich wird, welche Anschlüsse für die Fortsetzung des SOL-Prozesses damals generiert wurden, wenngleich gar nicht alle realisiert wurden und andere sich realisieren ließen, die gar nicht antizipiert wurden.

Die Dokumentation hat folgende Struktur:

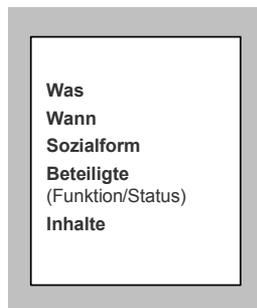


Abbildung III-16: Struktur der SOL-Dokumentation (eigene Darstellung)

Fallstudie

Das Projektstagebuch dokumentiert die Wirklichkeit, die in einer Beratungseinheit kommunikativ und körperlich-mimetisch zwischen den Akteuren und Akteurinnen entstanden ist. Die Dokumentation ist eine Kommunikation des Forschungsverbands im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Deshalb wurde sie auch von der Geschäftsführerin gelesen und hin und wieder auch kommentiert, bevor sie an die wissenschaftliche Begleitung weitergereicht wurde. Manchmal veränderte die Geschäftsführerin den sprachlichen Ausdruck in einer Beschreibung oder eine Bezeichnung. Sie ergänzte die Beschreibung nicht. Das Projektstagebuch ist also der Bericht der externen Beraterin, der geringfügig an die Selbstbeschreibung des IT-Zentrums angeglichen wurde – um Details, die die Beraterin nicht wissen konnte. Die Tatsache allein, dass es sich beim Projektstagebuch um eine Kommunikation im Forschungsverbund handelte, führte dazu, dass die Beraterin nicht ihre eigenen Notizen, also die für sie relevanten Eindrücke und Schlussfolgerungen festgehalten hat. Sie hat stattdessen die performativ entstandene Wirklichkeit in eine intersubjektiv verständliche und nichtbewertende Beschreibung übersetzt. Die Lernbegleiterin hatte ja zunächst eine ‚performative Einstellung‘ (Bohnsack 2007:130) zum Geschehen, das sie sich schon im Handlungsvollzug verständlich gemacht hat. Das Projektstagebuch erzwingt die distanzierende Haltung einer Beobachterin, die das Handlungsgeschehen, in das sie selbst involviert war, in einer Selbstbeschreibung so objektiviert, dass sie intersubjektiv zwischen mehreren Akteuren verständigt werden kann. Sie selbst erlebte diesen Vorgang beim Verfassen des Projektstagebuchs als Sinnverlust – andererseits ist sie im Rückblick erstaunt, wie informativ das Projektstagebuch als Datenquelle dennoch ist. Nach jeder Beratungsleistung konzentrierte sie sich auf diese Übersetzungsarbeit. Ihre retrospektiven Beschreibungen verstärken das Beschriebene, weil sie insbesondere bei der Beraterin sukzessive ein begrifflich explizites Bild davon erzeugen, wie die 122 Beratungsleistungen zusammenhängen (vgl. Kapitel V).

Als Beispiel zitiere ich einen Auszug aus dem Projektstagebuch, in dem der Startworkshop des zwölfwöchigen Online-Coachings zu webgestütztem Lehren und Lernen dokumentiert wird.

Was? Einführung des Online-Coachings im IT-Zentrum

Wann? 30.10.2001

Sozialform: Workshop

Beteiligte (Funktion/Status):

Die Leitung des IT-Zentrums: Frau K. und Frau M., 9 Mitarbeitende des IT-Zentrums

Die Beraterinnen Frau S. und Frau P.

Die Moderatorin des Online-Coachings Frau T.

Inhalte (im Sinne einer Tagesordnung):

Vorstellung des Workshopprogramms
Einführung in die Lernplattform (1. Teil des Workshops):
Einloggen in die Lernplattform
Benutzung der Lernplattform
Einrichten der persönlichen Homepage
Kennenlernmethoden für Online-Kurse, online starten ohne Präsenzphase
2. Dialog zum Anschluss des Online-Coachings an Organisationsrealitäten im IT-Zentrum
Einführung des Online-Coachings in der Organisation
Ergänzende Informationen von Frau T. über ihr Angebot des Online-Coachings zur Einführung webgestützter Lehr- und Lernformen im IT-Zentrum
Spannungsfeld Lernzeit und Anforderungen des Arbeitsplatzes
Möglichkeit des Scheiterns
Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen bei der Nutzung der virtuellen Lernumgebung:
organisationsinterne Kommunikation der Kompetenzzentren auf der Lernplattform
Ablage von Dokumenten als ein Teilgebiet des Wissensmanagements im IT-Zentrum,
zusätzliche Risiken durch den externen Server von Lerneffekt, Problem der Doppelung der Dokumentenablage

Ergebnisse:

Die Mitarbeiter/innen wurden von der Geschäftsführerin in einer Email über die Einführung des Online-Coachings informiert. Der Dialog im Workshop ist für die Mitarbeiterinnen die erste Gelegenheit mit der Leitung und den Beraterinnen über das Online-Coaching zu sprechen.

Das Online-Coaching ist technisch und organisatorisch eingerichtet. Einige Mitarbeiterinnen haben zum Ausdruck gebracht, dass sie das Online-Coaching als eine Möglichkeit betrachten, durch *learning by doing* zu lernen. Sie wollen neue Erfahrungen sammeln und das webgestützte Lern- und Beratungsangebot ausprobieren. Einige Mitarbeiter/innen haben Befürchtungen ausgesprochen, die die Moderatorin veranlassten, über weitere Details des Online-Coachings und ihres Vorgehens zu informieren.

Einige Mitarbeiter/innen machen auf Lernbarrieren an ihren Arbeitsplätzen aufmerksam. Ihre offene Tür für Fortbildungsteilnehmerinnen, ihre Erreichbarkeit für Kolleginnen, sowie für telefonische und elektronische Anfragen von Außenstehenden erschwert es ihnen, konzentrierte Lernzeiten an ihren Arbeitsplätzen zu organisieren. Wöchentlich haben die Mitarbeiterinnen einen Telearbeitstag. Er würde sich für Lernen in dem Online-Coaching besser eignen.

Die Geschäftsführerin argumentiert, dass die Organisation von Lernzeiten in der Verantwortung der Mitarbeiter/innen liegt. Sie erwartet, dass die Mitarbeiter/innen in der Lage sind, ihre Arbeitsprozesse so zu steuern, dass persönliche Lernzeiten gesichert sind. („Telefonhörer an die Seite legen“)

Die Geschäftsführerin verdeutlicht, wie die Lernzeiten formal im Rahmen der Arbeitsplanung berücksichtigt sind. Es gibt monatlich einen Fortbildungstag, der für das Projekt zum selbstgesteuerten Lernen zur Verfügung steht. Einige Mitarbeiter/innen haben in ihren Arbeitsplanungen dies auch entsprechend angegeben. Die Online-Moderatorin geht davon aus, dass die Mitarbeiterinnen wöchentlich mindestens 2 Stunden für das Online-Coaching nutzen. Drei Stunden wären wünschenswert.

Fallstudie

Die Online-Moderatorin erwähnt die Möglichkeit des Scheiterns. Die Mitarbeiter/innen und die Leitung gehen nicht davon aus, dass das Online-Coaching scheitern könnte. Sie halten es aber für möglich, dass es sich anders entwickelt, als es bei Beginn erwartet wurde.

Die Mitarbeiter/innen haben ausführlich Möglichkeiten beraten, das vorhandene Angebot des Online-Coachings anzureichern. Ausgangspunkt war die Idee, durch die Verlagerung eines Arbeitsinhalts auf die Lernplattform die Attraktivität der Lernplattform zu steigern. Dann würde man automatisch öfters „auf die Plattform gehen“. Konkret wurde überlegt, die Kommunikation in den internen Kompetenzzentren des IT-Zentrums auf die Lernplattform zu verlegen.

Die Unterscheidung zwischen zwei Nutzungsmöglichkeiten der Plattform wurde deutlich. Sie kann zur Vermittlung von Inhalten genutzt werden und sie kann als Kommunikationsmittel in Gruppen und Organisationen genutzt werden. Aus der Gruppe der Mitarbeiter/innen erfolgte die Einschätzung, dass es sinnvoll ist, zu beiden Nutzungsmöglichkeiten Erfahrungen zu sammeln.

Es ergab sich die Frage, was wäre, wenn beide Möglichkeiten von den Mitarbeiter/innen fakultativ genutzt werden könnten. Das würde bedeuten, dass einzelne Mitarbeiterinnen die Vermittlung webgestützter Lehr- und Lernformen außer Acht lassen könnten und stattdessen neue Erfahrungen mit einer webgestützten Kommunikation in den Kompetenzzentren machen würden. Es wurde befürchtet, dass dadurch die Chancen des Online-Coachings geschmälert würden, weil dies die Aufmerksamkeit von dem Erwerb neuer Kenntnisse im Bereich webgestützter Lehr- und Lernformen weg auf andere Inhalte lenken könnte.

Die Vorteile der Nutzung der Lernplattform für die Kommunikation in den Kompetenzzentren wurden mit den Folgen für das interne Wissensmanagement abgewogen. Es gab kritische Einschätzungen zu der Ablage von Dokumenten auf einem externen Server bei dem Anbieter, der als weniger sicher als der interne Server im IT-Zentrum eingeschätzt wurde. In diesem Zusammenhang wurde das Problem von Doppelungen bei der Ablage von Dokumenten besprochen.

Im Ergebnis wurde von der Geschäftsführung vorgegeben, dass alle Mitarbeiter/innen im Rahmen der Arbeitszeitregelung an dem Online-Coaching zur Einführung webgestützter Lehr- und Lernformen teilnehmen sollen. Zusätzlich können die einzelnen Kompetenzzentren beschließen, die Lernplattform für ihre Kommunikation zu nutzen. Darüber müssen sie dann die Geschäftsführung informieren. Erarbeitete Dokumente werden parallel auf der Lernplattform und auf dem vorhandenen Laufwerk K abgelegt, auf dem alle Dokumente des IT-Zentrums gespeichert und für den internen Gebrauch zugänglich sind.

Das Kompetenzzentrum eLearning hat sich spontan darauf verständigt, die Lernplattform für seine Kommunikation zu nutzen. Es wird deshalb ein geschlossenes Diskussionsforum auf der Lernplattform bekommen. Für die Dokumente des geschlossenen Diskussionsforums wird ein zugänglicher Bereich eingerichtet.

Die Beraterinnen und die Moderatorin des Online-Coachings haben neue Informationen über Organisationsrealitäten gewonnen.

Protokoll: Protokoll der Beraterin P. und der Online-Moderatorin T.

Skript „Information und Arbeitsblatt für den 1. Workshop“ (Autorin: T.)” (Ende des Eintrags im Projekttagbuch)

In die Ganzheit der Geschichte des Online-Coachings ist das IT-Zentrum als Organisation, sind alle Mitarbeiterinnen und das Team der Lernbegleitung verstrickt. Ein weiterer Bogen ist im SOL-Projekt gespannt. Die Dokumentation des Startworkshops ist eine Momentaufnahme und erzählt vom Spannungsbogen, der in der Wirklichkeit des Startworkshops körperlich-mimetisch, kommunikativ und medial entsteht (alle arbeiten erstmals auf der neu eingerichteten Lernplattform, erfahren diese unmittelbar in Anschauung des Mediums) und der sich anschließend so nicht erfüllen wird. In den Auswertungsgesprächen wird dreieinhalb Jahre später vom Online-Coaching erzählt – es ist immer noch aktuell –, da es für die Fortbildungsleiter/innen eine paradigmatische Lernerfahrung war, auf die man zurückgreift bei der Interpretation aktueller pädagogischer Handlungskontexte.

Bei Abschluss des SOL-Prozess liegen 122 Dokumentationen von Beratungsleistungen vor (vgl. Liste der Beratungsleistungen in V 2), einzelne sind ausführlicher als das hier zitierte Beispiel, viele sind weniger ausführlich. Dazu kommen die schriftlichen Dokumente zu einzelnen Beratungsleistungen: das Design der Lernplattform, Leitfäden einzelner Beratungsdesigns, Teilnehmermaterial (Workshop-Journale, Arbeitsmethoden), Protokolle, Fotografien von Flipcharts, schriftliche Rückspiegelungen. Diese Unterlagen archivieren das Detailwissen, und im Prozess der Interpretation wird dieses Wissensarchiv des Projekts auch immer wieder anlassbezogen „aufgesucht“, um sich der Ereignisse zu erinnern, die in den Auswertungsgesprächen thematisiert werden.

Eine Chronologie ist noch keine Narration. Anhand der Differenz zwischen einer Chronologie der Ereignisse und einer Geschichte wird erkennbar, was unter dem narrativen Prinzip der Bedeutungsbildung verstanden wird: Der Chronik fehlt noch der Plot eines sinnbildenden kohärenten Ereignis- und Handlungsverlaufs. Dieser entsteht, indem die einzelnen Gegebenheiten/Fakten in einer Plotstruktur angeordnet werden.¹⁹⁵ Solche sinnbildenden kohärenten Narrationen werden im Rahmen des Forschungsverbunds ebenfalls produziert. Die Lernbegleiterin hat den Verlauf des Praxisprojekts 2001 und 2003 in Sammelveröffentlichungen des Forschungsverbunds beschrieben. Ihre bedeutungsbildenden Narrationen hat sie aus der Perspektive der externen Beraterin entwickelt. Fallbeschreibungen von Organisationsentwicklungsprojekten, Change-Prozessen usw. sind in der Regel Beratergeschichten (Wimmer 1992; Königswieser 1999; Janes, Prammer und Schulte-Derne 2001). Nach der Bewilligung der Forschungsförderung für diese Fallstudie habe ich, angeregt durch das Prinzip der Perspektivenverschränkung (Gieseke 2000:11, 2007), nach einer Möglichkeit gesucht, die Narrationen meiner Mitakteure und -akteurinnen für die Interpretation zugänglich zu machen.

195 Vergleiche *emplotment* bei White 2001:223 und Fußnote 94.

2.5.1 Auswertungsgespräche mit allen Mitarbeitenden und mit der Geschäftsführerin zum Abschluss des SOL-Projekts¹⁹⁶

Das SOL-Projekt wurde im Gesamtteam (alle Mitarbeitenden und die Geschäftsführerin) im November 2004 und im Team der Fortbildungsleiter und -leiterinnen im Dezember 2004 abgeschlossen. In der Funktion der Lernbegleiterin wurde von mir erwartet, dass ich das Projekt für das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ auswerte. Folglich war der Vorschlag anschlussfähig, mit allen Mitarbeitenden und mit der Geschäftsführerin ein Auswertungsgespräch zu führen. Mit allen Gesprächspartnern und -partnerinnen habe ich persönlich einen Gesprächstermin vereinbart. Ich habe zu allen Gesprächspartnerinnen im Lauf des SOL-Projekts eine Arbeitsbeziehung aufgebaut. Diese Beziehungen sind vertrauensvoll und der Kontakt ist persönlich. Dies ist für Beratung und Zusammenarbeit in längeren Projekten gebräuchlich.

Zum Zeitpunkt der Interviews lag der Projektabschluss (letzter Workshop) zwei bis sechs Monate zurück. Das Gespräch mit der Geschäftsführerin fand in ihrem Büro statt. Alle weiteren Interviews führte ich im Büro der internen Koordinatorin des Projekts durch. Sie war an den „Interviewtagen“ außer Haus beschäftigt. Dadurch war abseits des persönlichen Arbeitsplatzes der interviewten Mitarbeiterin eine ruhige konzentrierte Gesprächsatmosphäre in der Organisation möglich, in der alle Interviewten arbeiteten und das SOL-Projekt realisiert wurde.

Ich erwartete, dass im Gespräch erst nach einer „Anwärmzeit“ tiefere Bedeutungsebenen thematisieren würden und eine besondere „Dichte“ möglich sein würde. Deshalb schlug ich einen Zeitrahmen von 90 Minuten vor. Er wurde in vielen Gesprächen genutzt; manchmal dauerten die Gespräche länger, manchmal kürzer.

Meine Zuständigkeit für die Projektauswertung gegenüber dem Zuwendungsgeber ist ein Argument, um den Aufwand für die Organisation zu begründen. Auch für meine Gesprächspartner wurde so deutlich, dass sie ein wichtiges Wissen für das Forschungsprogramm haben. Nur wenige fragten mich aber danach, was ich mit den Informationen konkret mache. Gleichzeitig war implizit gegeben, dass das Interview auch die Beratungsbeziehung abschließt: Beratene und Beraterin besprachen das letzte Mal das gemeinsame Projekt. Zwei Mitarbeiterinnen waren mit der Aufnahme des Gesprächs nicht einverstanden. Hier machte ich mir im Verlauf des Gesprächs Notizen.

196 Insgesamt habe ich 18 Gespräche geführt, von denen 15 transkribiert wurden. Zwei Gesprächspartnerinnen lehnten die Tonbandaufnahme ab. Eine Tonbandaufnahme war zerstört. Zwei Gespräche hatten bereits im Herbst 2004 anlässlich der Vorbereitung des Projektabschlusses stattgefunden und waren nicht durch die im Folgenden beschriebene Dramaturgie strukturiert.

Dies führte zu einer für Konversationen unüblichen Verlangsamung des Sinnverstehens, die für mich neu war.

2.5.2 Aufbau des Gesprächsleitfadens

Der Gesprächsleitfaden gibt in erster Linie einen Gesprächsaufbau oder eine Gesprächsdramaturgie vor und keine Fragen. Nach der Begrüßung und Kontaktaufnahme bitte ich, zu meiner Arbeitserleichterung das Gespräch aufnehmen zu dürfen. Bis auf zwei Mitarbeiterinnen akzeptierten alle das Aufzeichnen.

Mit den Fortbildungsleiterinnen und -leitern arbeitete ich beim Aufbau des Selbstlernzentrum-IT häufig zusammen. Ihre Arbeitsaufgaben waren mir daher vertraut. Das war bei den Mitarbeiterinnen aus der Verwaltung und aus der Systemadministration anders: Waren sie meine Gesprächspartner, bin ich in das jeweilige Gespräch über das auf der Webseite der Weiterbildungseinrichtung veröffentlichte Profil der interviewten Mitarbeiterin „eingestiegen“. Hieraus hat sich immer ein Gespräch zu den Aufgaben der Mitarbeiterin ergeben.

In allen Gesprächen habe ich meinen Gesprächspartnern und -partnerinnen einen offenen Erzählauftrag erteilt. Ziel des Erzählauftrags ist, ein Vakuum zu erzeugen, sodass die Gesprächspartnerin die „Bühne der Konversation“ betritt und das sich selbst strukturierende Gespräch in Gang bringt.

Den Erzählauftrag sprach ich relativ langsam, um den Gesprächspartnern zu ermöglichen, sich beim Zuhören zu erinnern. Der Projektstart lag vier Jahre zurück, und ich wollte ermöglichen, dass der gesamte Zeitraum vergegenwärtigt werden konnte und das SOL-Projekt als eine zusammenhängende geschichtliche Ganzheit metaphorisch in den Raum gestellt ist. Der gewählte Fokus der Gesprächspartnerin würde dann ihre Selektion zum Ausgangspunkt des Gesprächs machen.

Erzählauftrag 1

Ausgangspunkt für unser Gespräch ist das SOL-Projekt.

Angefangen hat es im Januar 2001.

Damals stand E-Learning

– eine reale Herausforderung für das IT-Zentrum –
im Mittelpunkt.

Es folgte Wissensmanagement,

später die Reflektion von Kompetenzen und Kompetenzbilanzierung im Rahmen von Personalentwicklung

Fallstudie

und in letzter Zeit war das Selbstlernzentrum-IT – eine weitere Herausforderung für das IT-Zentrum – wichtig.

SOL ist Lernen und Weiterentwicklung an realen Herausforderungen.

Pause. –

Du hast es hier im IT-Zentrum mit realen Herausforderungen zu tun.

Darüber möchte ich mit dir sprechen.

Pause. – Sehen, ob das Gespräch beginnt.

Erzähl mir von deinen Erfahrungen!

Als Lernbegleiterin und Verantwortliche für die Auswertung des SOL-Projekts unterstützte ich die Gesprächspartnerinnen, sich mitzuteilen und den eigenen „Gesprächsfaden“ weiter zu entfalten. Ich nahm mir vor, dass ich mich zurücknehme und es als meine vorrangige Aufgabe als Beraterin betrachte, das „Selbstgespräch“ meines Gegenübers zu halten. – Diese Zurückhaltung habe ich meist nur in der ersten Hälfte des jeweiligen Gesprächs geübt und in einzelnen Gesprächen völlig aufgegeben. Hier organisierte sich das Gespräch vorrangig als interagierende Bewegung zwischen meinem Gegenüber und mir, und dies entsprach dann auch der entwickelten Arbeitsbeziehung. Meine Gesprächspartnerinnen nutzten das Gespräch, um bestimmte Ereignisse oder Verläufe zu thematisieren; sie übten auch Kritik. Als Lernbegleiterin nutzte ich die Gespräche, um mit meinem Gegenüber gemeinsam Beobachtungen und Annahmen zu erkunden, die ich als Lernbegleiterin habe und die im Gespräch angeregt durch den sich selbst organisierenden Diskurs aktualisiert wurden.

Ich hatte mir vorgenommen, den ersten und längeren Teil des Gesprächs mit einer Zwischenfrage abzuschließen, in der ich meine Gesprächspartnerinnen auffordere, auf die Beziehung zwischen Person (sie selbst) und System (d. h. Weiterbildungseinrichtung) zu fokussieren: „Du hast von deinen Erfahrungen gesprochen. Gibt es Erfahrungen, von denen du denkst, die hättest du bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung nicht in dieser Art gemacht?“ Daran sollte die Nachfrage anschließen: „Es kann auch sein, dass dir hier etwas fehlt, von dem du ausgehst, in einer anderen Weiterbildungseinrichtung wäre dir das möglich?“ Nach den ersten Gesprächen habe ich gemerkt, dass sich diese Frage meistens nicht an den Gesprächsfluss anschmiegt und dass sie auch nicht besonders produktiv ist. Ich habe sie daraufhin vernachlässigt.

Mit der Aufforderung, die Perspektive zu wechseln, führte ich den zweiten und kürzeren Teil des Gesprächs ein. Hier erteilte ich einen weiteren Erzählauftrag.

Erzählauftrag 2

Du hast von vielen Erfahrungen im Zusammenhang mit dem SOL-Projekt berichtet. Wir haben über deine Arbeit gesprochen. Zum SOL-Projekt gehört auch die Lernbegleitung.

Ich möchte dich jetzt bitten, die Perspektive zu wechseln und auf die Lernbegleitung zu blicken. [...]

Pause – offener Erzählauftrag.

Welche Rückmeldung kannst du mir und meinen Kolleginnen geben?

Die Rückmeldungen haben mir gezeigt, dass einzelne Interviewpartnerinnen an dieser Stelle „offene Gestalten“ aus dem Projektverlauf einbringen. Mir wurden Fragen gestellt, und es wurden Workshop-Sequenzen kritisiert. Hier habe ich dann immer eine informierende Antwort gegeben – die das nicht mehr veränderbare vergangene Ereignis zu einem Abschluss bringt. Manchmal habe ich den Auftrag, mir Feedback zu geben, verstärkt, wenn der Perspektivenwechsel noch nicht vollzogen wurde.

Den Erzählauftrag 2 habe ich in zwei Varianten eingebracht. Die Fortbildungsleiterinnen, die selbst professionell Lernbegleitung gestalten, habe ich aufgefordert, auch diese Ebene zu fokussieren. Sie habe ich gefragt: „Was ist für dich Lernbegleitung in deiner Arbeit?“ In dieser zweiten Passage veränderte sich der Gesprächsfluss in der Regel: Nachdem man erlebt hatte, was gemeinsam möglich, eine Vertrauensbasis entstanden war, wurden Themen angesprochen, die im Rückblick auf das vierjährige SOL-Projekt noch einmal angesprochen werden sollten, weil dies persönlich interessiert.

Abschluss des Gesprächs

Die Zeit war dann oft schon sehr weit fortgeschritten und die Konzentration ließ nach. Ich leitete das Abschließen des Gesprächs ein. Ich erinnerte an die fortgeschrittene Zeit und fragte: „Mit Blick auf die Zeit bitte ich dich, auf unser Gespräch zu schauen. Was haben wir bisher nicht besprochen, was für den Zusammenhang hier wichtig ist?“ Eine weitere Frage forderte die Interviewte auf, die für sie wichtigen Stellen des Gesprächs zu nennen: „Bitte schau auf das Gespräch: Was waren für dich wichtige Stellen?“

Diese letzte Frage informierte mich über die Selbstreferenz: Für meine Gesprächspartnerin ist etwas anderes bedeutsam als für mich. Es kam vor, dass gerade der Fokus, den ich (möglicherweise sogar eigenmotiviert) hineingebracht hatte, meinem Gegenüber ermöglichte, etwas „neu“ zu sehen. Das hat mich darin bestärkt, nicht länger an der „Zurückhaltung“ festzuhalten und spontaner zu handeln.

Bei der Interpretation habe ich letztlich zwei Gespräche ausgewählt, die mein Lernbegleitungshandeln zeigen. Wenn mein Gegenüber das Gespräch dazu genutzt hatte, mit mir etwas zu klären, was im SOL-Prozess noch ungeschlossen war und sie weiterbeschäftigte, dann waren diese Stellen meistens besonders wichtig.

Ich hatte mir vorgenommen, zum Abschluss von mir zu sprechen: welche Stellen mich angeregt oder berührt bzw. mich nachdenklich gemacht oder

Fallstudie

gefreut haben usw. Ich wollte einen persönlichen Eindruck von meiner Wertschätzung geben und mitteilen, was für mich bedeutsam ist. In Gesprächen, in denen ich spontaner gehandelt hatte, war das schon im Verlauf deutlich geworden, und der Gesprächsabschluss musste dies nicht nachholen. Zum Anschluss gehörte stets, sich wertschätzend zu verabschieden.

2.5.3 Datenerhebung

Es folgte eine Datenerhebung als formaler Abschluss nach einem Erhebungsbogen. Ich erhob darin

- die aktuelle Bezeichnung der formalen Qualifikationen,
- die Zuständigkeit in der Weiterbildungseinrichtung und
- welche Entwicklungsaufgaben des SOL-Projekts Bestandteil der persönlichen Arbeitsaufgaben der Interviewpartnerin sind.

Danach forderte ich die Interviewte auf, sich in einem grafisch als Fläche mit einem Kern und zwei darumgrupperten Kreisen visualisierten „sozialen Raum“ des SOL-Projekts zu positionieren und zu beschreiben, wer oder was das Zentrum des Projekts ist und wer oder was der Rand des Projekts ist: Wo bist du? Hat sich deine Position im Verlauf des Projekts verändert?

Ich informierte noch über die Auswertung des Materials und die Anonymisierung der Daten. Dann verabschiedete ich mich. Wenn es mir möglich war, habe ich nach dem Gespräch oder wenige Zeit später ein Kurzprotokoll gemacht¹⁹⁷ (s. V 1) Die Gesprächsaufnahmen wurden nach anerkannten Regeln transkribiert (s. V 3).

2.5.4 Methodologische Charakterisierung der Auswertungsgespräche

Es handelt sich bei jedem einzelnen Gespräch um ein sich selbst steuerndes, autopoietisches und selbstreferenzielles System. Die Interaktionen zwischen

197 Für jedes Gespräch habe ich eine Metapher kreiert, die als Erinnerungsanker diene, sofern damit eine Kernbotschaft des jeweiligen Gesprächs in den Kontext weiterer Kernbotschaften gestellt wird. Manchmal haben sich Gesprächspartner und -partnerinnen selbst eine metaphorische Kernbotschaft gegeben: „Das Scheitern war so wichtig“, „Ambivalenz: Brackwasser“, „Der Weg, die Tür ist offen, sich den Fehler zu verzeihen“, „Chance verpasst heißt nicht: für immer vorbei“, „Das Eigene und das Fremde: Begegnung mit fremden Lernpraktiken“, „Den Sinn finden, ihn verstehen wollen“, „Sinn entsteht“, „Lernen im Tun“, „Kontextsteuerung“, „Die Entwicklerin“, „IT-Technik ist Kernkompetenz“, „Fachexpertise findet keinen Anschluss“, „Verpass das Leben nicht!“, „Meine eigene Tür zu etwas öffnen“, „Das Ergebnis stimmt“, „Brich du das Muster auf“, „Wo keine Beziehung ist – da ist Bewertung“.

der Lernbegleiterin und der Geschäftsführerin, zwischen der Lernbegleiterin und dem Systemadministrator, der Verwaltungsleiterin, der Koordinatorin des PR-Teams, der Fortbildungsleiterin, der internen Koordinatorin des SOL-Projekts, der Leiterin des Selbstlernzentrum-IT, des Verwaltungsmitarbeiters usw. wurden durch einen transindividuellen Sinnhorizont koordiniert, der eine vierjährige Geschichte hat. Im Zentrum der Gespräche steht also nicht ein Individuum, sondern der „kollektive Erfahrungsraum“ des SOL-Prozesses im organisationalen Kräftefeld des IT-Zentrums (Bohnsack 2007a:122).

Dieser Erfahrungsraum wurde im Gespräch aktualisiert. Da die Gespräche als „Auswertungsgespräche des SOL-Projekts“ markiert wurden, haben die Auswertungsgespräche eine Rahmung, die die retrospektive Perspektive der nachträglichen Sinnstiftung wahrscheinlich macht. Bei der Interpretation interessieren die Diskursorganisation und das variable Netz der Selbstbeobachtungen, die retrospektiv an die Situationen und Herstellungen herangezogen werden, in denen man sich befand. Im Unterschied zur Konversationsanalyse interessiert die formale Gesprächsstruktur nicht besonders, wengleich es aber eine formale Gesprächsstruktur gibt, wie dies der dargelegte Entwurf einer Dramaturgie des Gesprächsaufbaus dokumentiert (s. auch V 1). Die formale Struktur wies der Lernbegleiterin/Forscherin die superiore Position auf der Prozessebene zu: Sie war dafür zuständig, den Prozess zu steuern. Es käme einer Regelverletzung gleich, wenn die Gesprächspartner sich dieses Recht genommen hätten.

Die Geschäftsführerin und interne Auftraggeberin des SOL-Projekts holte sich erst eine Erlaubnis ein, bevor sie im Gesprächsverlauf der Lernbegleiterin eine Frage stellte, die nicht direkt zum Thema passte. Die Lernbegleiterin „erlaubte“ ihren Gesprächspartnern und partnerinnen, über sie – die Lernbegleiterin – zu sprechen, ihr Feedback zu geben. Ein Feedback muss „erlaubt“ werden, weil kulturelle Regeln das Handeln orientieren und es implizit gilt, sich so zu verhalten, dass ein Gesichtsverlust der Interaktionspartner vermieden wird. Auf der inhaltlichen Ebene zielt die konzipierte Dramaturgie darauf, ein Vakuum zu erzeugen und dadurch die Gesprächspartner/-innen in eine superiore Position zu setzen: Sie können den Fokus setzen, und die Lernbegleiterin sieht ihre Aufgabe darin, den Gesprächsfluss so zu halten, dass sich dieser Fokus entfalten kann. Diese Formalstruktur entspricht der komplementären Rollengestaltung in der Beratung, bei der die Beraterin auf der Prozessebene für die Steuerung des Beratungsprozesses zuständig, also in einer superioren Position ist, während der Klient, die Ratsuchende, der Kunde auf der inhaltlichen Ebene in der superioren Position ist und das Thema festlegt, das bearbeitet werden soll (König 2007:45). In der Beratung bestimmt das Anliegen des Klienten den Kontext oder Rahmen des Gesprächs. Der Beratungsauftrag und das Beratungsanliegen des Klienten gründet im Kontext, der Beratungsprozess soll zu einer Veränderung des

Fallstudie

Kontexts beitragen, und hieraus resultiert eine Spannung zwischen Prozess und Kontext.

So war das auch in den Beratungsdesigns des SOL-Prozesses, der zum Zeitpunkt der Auswertungsgespräche schon seit mehreren Monaten abgeschlossen war. Die Auswertungsgespräche hingegen schlossen einerseits an die Konventionen der Beratung an; andererseits waren die Gespräche nicht als Beratung markiert. Die Rahmung der Gespräche als Auswertungsgespräche erzeugte eine diffuse Offenheit für die Thematisierung des SOL-Projekts, die dann von den Gesprächspartnerinnen im Vollzug konkretisiert wurde. Im Gespräch konnten die Gesprächspartner Einfluss darauf nehmen, was und wie sie das SOL-Projekt thematisieren wollen, aber auch entdecken, was ihnen zusammen mit der Lernbegleiterin möglich ist, und spontan handeln.

2.5.5 Auswahl des Materials

Als ich mit der Textinterpretation begann, hatte ich mir gewissermaßen einen allumfassenden Überblick sowohl über das Praxisfeld als auch über die theoretischen Beobachtungsperspektiven erarbeitet, den ich dazu genutzt habe, bei der Interpretation selektiv vorzugehen. Maßstab für den Umfang der Arbeit am empirischen Material war das Kriterium der „Sättigung“.

Ich wählte zuerst das Transkript eines Gesprächs, das in meiner Erinnerung besonders gut verlaufen und sehr ergiebig war. Dieses Gespräch spannte einen Bogen von der ersten Entwicklungsaufgabe des SOL-Projekts – Einführung von E-Learning in die Fortbildungen über alle weiteren Entwicklungsaufgaben – bis zur aktuellen Situation des Selbstlernzentrum-IT und thematisierte in eine mögliche Zukunft gerichtet gedankenexperimentell sogar den Transfer der erworbenen Kompetenzen in ein neues institutionelles Tätigkeitsfeld. Im Gespräch handelte die Lernbegleiterin spontan und gab ihre Zurückhaltung auf – sie erfüllte noch ein (letztes) Mal Funktion und Rolle der Lernbegleitung, die sie auch im SOL-Projekt innehatte. Da es für die Interpretation des SOL-Projekts wichtig wurde, die Interaktion der Akteure und Akteurinnen in einem organisationalen Handlungsnetz zu beobachten, gab es also einen guten Grund, dieses Gespräch auszuwählen.

Als zweites Transkript wählte ich das Gespräch mit der Geschäftsführerin aus, die aus strategischen Erwägungen entschieden hatte, das SOL-Projekt für das IT-Zentrum zu beantragen, und die die interne Auftraggeberin der externen Lernbegleiterin war. Im Verlauf der reflektierenden Interpretation zeigte sich, dass mit der Fallbeschreibung der beiden Gespräche die Sättigung der empirischen Analyse erreicht sein würde. Die Transkripte aller weiteren Gespräche habe ich deshalb „nur“ selektiv bei der Anfertigung der Fallbeschreibungen einbezogen, weil sie eine reiche Quelle für empirische

Vergleichshorizonte bieten. Bei der Interpretation einer Textstelle, in der die Fortbildungsleiterin beispielsweise über die Auswertung des zwölfwöchigen Online-Coachings zu webgestütztem Lernen und Lehren sprach, habe ich in den anderen Transkripten nachgelesen, was dort darüber mitgeteilt wird. Diese Kontextualisierung findet sich auch in der abschließenden Darstellung der Interpretation wieder: In den Fußnoten der Narrationen sind die ergänzenden Aussagen der Kollegen und Kolleginnen zitiert.

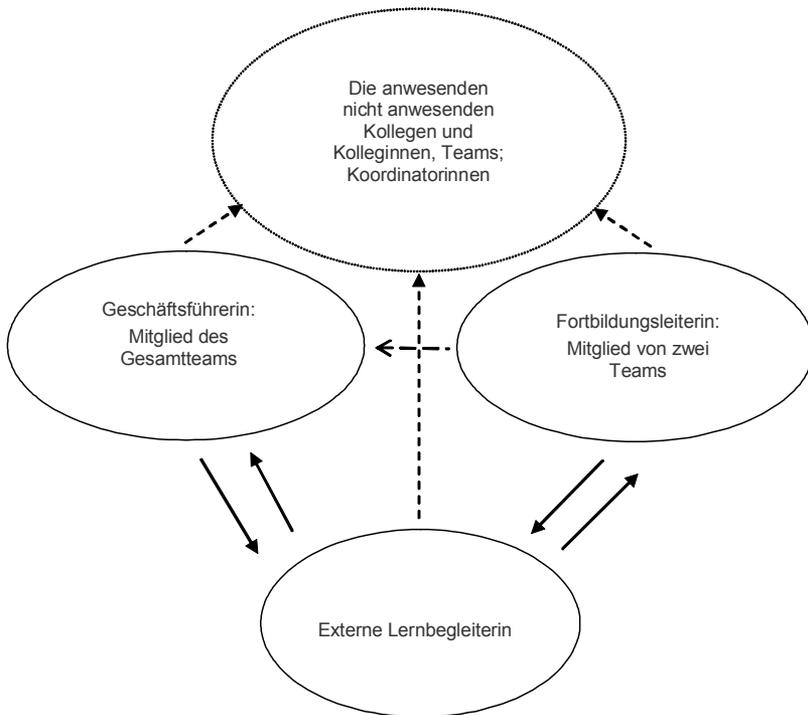


Abbildung III-17: Akteursposition und Akteursperspektiven der Gesprächsteilnehmerinnen (eigene Darstellung)

Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist die kollektive Geschichte des IT-Zentrums – insbesondere des SOL-Prozesses, die „Selbstbeobachtungsnetzwerke“, die die Akteurinnen nachträglich an den geschichtlichen Verlauf und an die Gegenwart des organisationalen Kräftefeldes herantragen, das aus der Geschichte hervorgegangen ist, sowie die Spannungsbögen, die

sich im Hinblick auf Zukünfte des IT-Zentrums ergeben. Die Auswertungsgespräche sind Autokommunikationen des organisationalen Kräftefeldes und Selbstausdruck des SOL-Prozesses. In ihnen werden die Akteurspositionen und die Akteursperspektiven der Fortbildungsleiterin, der Geschäftsführerin und der externen Lernbegleiterin performativ vollzogen

2.5.6 Akteursposition der Gesprächsteilnehmerinnen im SOL-Prozess

Lave und Wenger beschreiben die Teilhabe an einer Community of Practice mit der Metapher einer legitimierten peripheren Partizipation und mit der Metapher einer sich strukturierenden Bewegung hin zu einer sich verstärkenden Teilhabe bzw. als strukturierende Bewegung in Richtung einer abnehmenden Teilhabe. Die Bewegungen verändern jeweils das Feld mit, an dem partizipiert wird; dies bezeichnet Lave (1997:131) als „changing participation in ongoing changing social practice“.

In einer standardisierten schriftlichen Befragung im Anschluss an alle Gespräche haben die Gesprächspartner und -partnerinnen anhand einer visuellen Vorgabe ihre Bewegung der Teilhabe am SOL-Prozess bestimmt. Die Vorgabe bestand aus drei konzentrischen Kreisen, die das SOL-Projekt im Sinne eines organisationalen Handlungsfeldes symbolisierten. Anhand der konzentrischen Kreise sollten die Befragten den Grad ihrer Teilhabe von „randständig“ bis „im Zentrum“ subjektiv skalieren (vgl. IV 1 „Informationen“). Jede Gesprächspartnerin, jeder Gesprächspartner konstruierte die formale Vorgabe der Skalierung „randständig“ und „im Zentrum“ etwas anders und bestimmte die eigene Position oder Bewegung. Die Zusammenfassung aller Angaben ergibt das Bild, wie es in Abbildung III-18 dargestellt ist.¹⁹⁸

Wie in Abbildung III-18 erkenntlich wird, gehören die Fortbildungsleiterin des Auswertungsgesprächs Nr. 16, die Lernbegleiterin und die Geschäftsführerin zu den Promotorinnen des SOL-Prozesses. Die Geschäftsführerin ist zunächst in einer zentralen Position, da sie das Projekt initiiert hat und es auf einen guten Weg bringen will. Als dies gelingt, zieht sie sich etappenweise zurück – allerdings empfindet sie ihren Rückzug im Vergleich zu vorausgegangenen Entwicklungsprozessen des IT-Zentrums als langsam. In der Phase, als das Selbstlernzentrum-IT aufgebaut wird, sind die Fortbildungsleiterin und -leiterinnen Motor der Entwicklung. Zu diesem Zeitpunkt ist die Geschäftsführerin „mehr oder weniger draußen“ und empfindet dies als einen normalen Prozess.

198 Bei den Gesprächen mit zwei Promotorinnen des SOL-Prozesses, die ich vorab im Herbst 2004 geführt hatte, gab es den Fragebogen noch nicht. Sie wurden nachträglich von mir aus der Beobachterperspektive positioniert. In dem Bild spiegelt sich nicht die Fluktuation unter den Mitarbeitenden wider.

Die Fortbildungsleiterin des Gesprächs Nr. 16 sieht sich von Anfang an und kontinuierlich nahe dem „Kern“: Der SOL-Prozess hat ein Thema, und je mehr dieser „Kern“ mit ihr als Person etwas zu tun hat, desto näher ist sie am „Kern dran“. Am Rand zu stehen heißt, dass man kein Interesse am Thema hat und zu der Einschätzung gekommen ist, dass es auch keine Notwendigkeit gibt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Die Lernbegleiterin ist ähnlich wie die Geschäftsführerin in der Startphase des SOL-Prozesses besonders gefordert und aktiv. Im letzten Jahr beginnt die Expertin für Wissensmanagement die Funktion der Personalentwicklung zu übernehmen, und für die Lernbegleiterin beginnt die Forschungsarbeit an dieser Fallstudie.

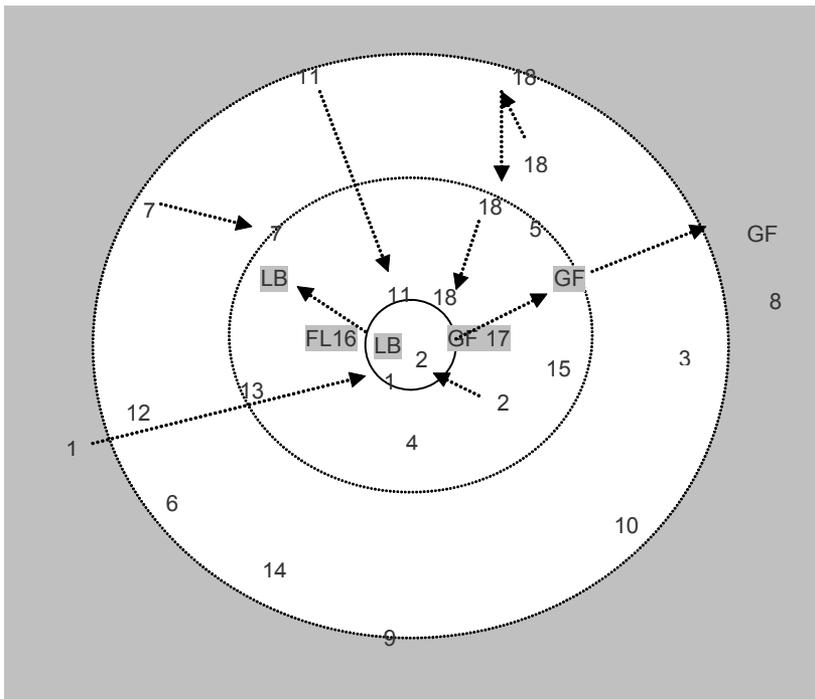


Abbildung III-18: Ausgangsposition der Teilhabe am SOL-Projekt und Veränderung der Teilhabe im SOL-Prozess (eigene Darstellung)

Ein Drittel der Mitarbeitenden sieht sich selbst in Bezug auf das SOL-Projekt in einer randständigen Position. Entweder sind sie noch nicht lange im IT-Zentrum beschäftigt oder sie arbeiten in der Systemadministration, in der

Fallstudie

Verwaltung und im PR-Team. Es gibt aber auch Mitarbeitende, die ebenfalls erst im Jahr 2002 angestellt wurden, Zugang zum SOL-Projekt gefunden haben und sich als aktiv und beteiligt erleben. Sie gehören dem Team der Fortbildungsleiter und -leiterinnen an. Wie sieht die Wirklichkeit des SOL-Prozesses in einer randständigen Position aus? Zwei Zitate bringen dies zum Ausdruck.

(vm 3/32/981): „Also ich sag mal, die Kollegen und Kolleginnen, die ich in die Mitte einordnen würde, sind die, die halt am kommunikationstärksten sind und die ihre Vorstellungen halt stärker durchsetzen können, ihre Ideen besser durchsetzen können, die besser kommunizieren können und die halt auch die Entscheidungen treffen. Die also in diesen ganzen Entwicklungen, die dann parallel hierzu stattgefunden haben, auch die Entscheidungen treffen müssen hier vor Ort. Oder die Koordinatorinnen zum Beispiel.“

(VM 8/55/1695): „Wer ist man in der Mitte? Na, die diesen Prozess haben wollten, nicht? Oder dieses Projekt- oder wie auch immer halt, nicht? Also es muss ja einen Grund dafür geben und das wollte auch jemand, nicht? Ob das jetzt das Team war, weiß ich nicht, oder ob das die [Name der Geschäftsführerin] war – wie auch immer. (...) Was man tun muss, um von hier [vom Rand] nach hier [in die Mitte] zu kommen? Da muss man mit reingenommen werden, nicht? Man muss wissen, wofür das ist.“

2.6 Narrative Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung

Das von Czarniawska institutionstheoretisch begründete narratologische Rahmenkonzept war zunächst für die Interpretation des empirischen Materials zu konkretisieren. Hierbei habe ich mich an Straubs Auffassung orientiert, der Interpretation als „Basisoperation“ einer methodenpluralistischen handlungs- und kulturwissenschaftlichen Forschung definiert (Straub 1999:201). Es galt zu klären, welche Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung herausfinden kann, was zuvor gegenstands- und grundlagentheoretisch argumentiert wurde: Organisationsgebundene Professionalität wird in performativen Prozessen der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung konstituiert (vgl. auch III 2.2) Narrative Heuristik hat eine performative Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung: Welche?

2.6.1 Basisunterscheidungen sozialwissenschaftlicher Methodologien

In der interpretativen Fallstudie wird der Zugang zur organisationsgebundenen pädagogischen Wirklichkeit darin gesucht, sich zu fragen, wie diese Wirklichkeit performativ hergestellt wird. In der performativen Wahrnehmungs- und Analyseperspektive stimmen die auf Karl Mannheims Wissenssoziologie basierende dokumentarische Methode, die Ethnomethodologie und

die systemtheoretische Beobachtungstheorie des operativen Konstruktivismus (Unterscheidung als Operation und Beobachtung des Beobachters) sowie poststrukturalistische Konzeptualisierungen der Organisation weitgehend überein (Bohnsack 2007a:64, 2007b:200; Kneer 2008:128). Zunächst halte ich fest, worin die Ansätze übereinstimmen, um daran anschließend auf einen für die Arbeit relevanten Unterschied aufmerksam zu machen. Der Wechsel der Wahrnehmungs- und Analyseperspektive vom „Was“ – dem immanenten Sinn – zum „Wie“ erfordert zunächst einen methodisch begründeten Zweifel, um den Geltungsanspruch des immanenten Sinns (subjektiver Sinn, Absichten, Zwecke des Handelns) zu suspendieren und das selbstverständlich Scheinende zu hinterfragen. Sozialtheorien stimmen allerdings nicht in ihren Annahmen darüber überein, worin die Sozialität gründet, auf die Forschende treffen, wenn sie die Geltungsansprüche des alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhangs suspendieren (Bohnsack 2007b:202, 2007a:64). Bohnsack schärft den Blick für die Unterschiede der Ansätze interpretativer Sozialforschung, und deshalb beziehe ich mich auf die von ihm beschriebenen Basisunterscheidungen sozialwissenschaftlicher Methodologien und kontrastiere sie mit den Basisunterscheidungen der performativen Forschungsperspektive, wie sie Wulf und Zirfas beschreiben (Wulf und Zirfas 2007). Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung können in Bezug auf zwei Basisunterscheidungen variieren:

1. fundierender Hintergrund versus performative Oberfläche
2. Struktur versus Prozess

Diese Basisunterscheidungen werden relevant, sobald ein bestimmter zeitlicher Selbstausdruck der Weiterbildungseinrichtung nicht in das Bild von einer festen dauerhaften Struktur gegossen werden soll, weil der Wandel ihres Selbstausdrucks bei der Interpretation besonders interessiert.

1) Fundierender Hintergrund versus performative Oberfläche

Rekonstruktive Sozialforschung zielt darauf, den fundierenden Habitus – den Dokumentsinn – zu rekonstruieren (Bohnsack 2007, 2008). Davon grenzt sich die performative Orientierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ab (Wulf und Zirfas 2007:9). Es geht ihr nicht mehr um das in der Repräsentation Repräsentierte, sondern um

den Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens. Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften und pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt zu rücken, ist weder der Versuch verbunden, das Besondere der spezifischen Situation nur als Ausdruck des historischen und kulturellen Allgemeinen (eines bestimmten Textes) zu verstehen, noch das Allgemeine als unabdingbare und ausschließliche Grundlage des Be-

Fallstudie

sonderen zu begreifen. Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextierenden Phänomenologien zeitigt (ebd.).

2) *Struktur versus Prozess*

Die Unterscheidung zwischen Struktur und Prozess ist insofern relevant, als dadurch der Gegenstand der Forschung different konstituiert wird. Fokussiert man auf die Re-Konstruktion fundierender sozialer Strukturen und entwickelt in einer komparativen Analyse eine Struktur-Typologie, verfestigt dies die Vorstellung von einer fundierenden Struktur. Fokussiert man hingegen auf den Prozessverlauf, so erzeugt dies eine Temporalisierung des Forschungsgegenstandes. Auch die rekonstruktive Sozialforschung denkt nicht statisch, sondern versucht, die ‚Strukturdynamik‘ oder ‚Entwicklungstypik‘ kollektiver Erfahrungsräume zu erkennen (Bohnsack 2007a:146f). Die eigentlich interessierende Struktur ist aus Sicht von Bohnsack die Prozessstruktur, die beispielsweise die Bedingungen der Konstitution, Reproduktion und Veränderung von biografischen Entwürfen erfasst (Bohnsack 2007:146). Der *performative turn* in der Erziehungswissenschaft vollzieht auch auf dieser Ebene eine weitere Blickverschiebung. Das Interesse ist nicht auf die allgemeine Entwicklungstypik, sondern auf die Geschichtlichkeit einzelner Verläufe gerichtet: darauf, wie eine bestimmte kommunikativ oder körperlich-mimetisch entstandene Wirklichkeit für die Entwicklung der Struktur konstitutiv wird. Wulf und Zirfas gehen davon aus, dass der Blickwinkel des Performativen neben einem anspruchsvolleren Begriff des pädagogischen Handelns auch eine komplexere Theorie der Bildung ermöglicht¹⁹⁹ (Wulf und Zirfas 2007:17).

So wird unter dem Begriff der Bildung in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden, die sowohl das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung bezeichnet somit die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken, d. h. in der Lage sind sich selbst eine Form geben zu können (ebd.:11; Hervorh. i. O.).

Auch in Bildungsorganisationen geht es um Selbstentwicklung. Für erziehungswissenschaftliches Denken ist es oft ungewöhnlich, Organisation als einen sozialen Mechanismus der Strukturierung eines sozialen Feldes, d. h. in der spezifischen Differenz zum Personensystem und zu Gruppen zu denken.

199 Stengers Anliegen ist es beispielsweise, die Zeitlichkeit der Bildungsbewegung genauer zu verstehen, durch die Welt eröffnet und Subjektsein konstituiert wird. Sie beschreibt dazu die performative Wirklichkeit eines einzigen Ereignisses/Moments im Zusammenhang mit der Subjektentwicklung eines dreijährigen Jungen (Stenger 2008).

Der Forschungstyp reflexiver Praxisforschung verbindet Forschen und Beraten in der Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen. Die narrative Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung zielt darauf, einen einzelnen Fall auszudeuten, um Aufschluss darüber zu gewinnen, wie in einem organisationalen Kräftefeld performativ eine Wirklichkeit entsteht, die konstitutiv auf die Strukturierung kollektiven Handelns zurückwirkt. Organisation wird damit im Rückgriff auf Weick als eine emergente Struktur aufgefasst.²⁰⁰

Anhand des Vier-Felder-Schemas (Tabelle III-19) kann das Profil einer Interpretation kenntlich gemacht werden. Rekonstruktive Verfahren betrachten das konstituierte Material (Feld 2) als Interpretandum, und das Ergebnis der rekonstruierenden Analyse beschreibt fundierende Hintergrundstrukturen (Feld 1). Die performative und narrative Heuristik der Fallstudie betrachtet die Performance (Feld 2) als sinn- und bedeutungskonstituierende soziale Wirklichkeit (Feld 3) und zielt darauf, den Prozess der Bedeutungsbildung interpretativ zu erschließen. Die Wirklichkeit, die im Kontext des organisationalen Wandels mimetisch-körperlich und kommunikativ entsteht, „verflüssigt“ Sinnengrenzen latenter Hintergrundstrukturen. In der Veränderung von Mustern wandeln sich also auch latente Hintergrundstrukturen. Ein Übergangsetting, das Sinnengrenzen verändert, setzt auf Feld 1 auf, entfaltet sich performativ in Feld 2, hat in prozessualer Perspektive eine konstitutive Wirkung (Feld 3) und führt in der Gesamtwirkung zu emergenten Strukturen (Feld 4).

200 Diese Perspektive steht der poststrukturalistischen Beschreibung der Organisation nahe. „Im Zentrum der poststrukturalistischen Perspektive steht damit die permanente Destabilisierung, die Selbstkonstruktion kultureller Signifikationsysteme und Wissensordnungen, ihr unabweisbares Scheitern von Sinn und die Produktion von neuartigen, unberechenbaren Sinnelementen, von Prozessen, die nur zeitweise durch kulturelle Stabilisierungen, durch scheinbar alternativlose kulturelle Ordnungen gestoppt werden, welche ihre eigene Kontingenz unsichtbar machen.“ Kneer stellt eine Parallele der poststrukturalistischen Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung zu mitunter deutlich älteren Ansätzen der Institutions- und Organisationsforschung fest. „Zu nennen wären etwa Marchs und Olsens Arbeiten zur Mehrdeutigkeit in Organisationen, die Luhmann'sche Systemtheorie mit ihrer nachdrücklichen Betonung des prozessualen Charakters jeglichen Organisationsgeschehens, Friedbergs Beiträge über den fortwährenden Aufschub, die Transformation und Übertretung/Außerkräftsetzen institutioneller beziehungsweise organisationaler Regelwerke, Brunssons Analyse der konstitutiven Bedeutung von Willkür und Irrationalität in Organisationen sowie Weicks Bemühungen um eine Entdinglichung der Organisationstheorie. Zu vermuten ist, dass nicht nur poststrukturalistische Ansätze, sondern die Institutions- und Organisationsforschung insgesamt erheblich davon profitieren würden, wenn die damit angedeuteten Anschlussmöglichkeiten genauer erkundet und für weitere Forschungen fruchtbar gemacht werden könnten“ (Kneer 2008:137).

Fallstudie

Tabelle III-19: Interpretation als Basisoperation – Wahrnehmungsperspektiven und Analyseeinstellungen (eigene Darstellung)

| | | |
|--|---|---|
| <p>Wahrnehmungsperspektiven + Analyse-einstellungen</p> <p>Temporalität</p> | <p>Hintergrundstruktur (der Oberfläche) Es wird angenommen, dass Sozialität in einer Doppelstruktur gründet:</p> <p>Die De-Konstruktion der performativen Oberflächenstruktur wird zugunsten der sie hervorbringenden Sozialstruktur vernachlässigt.</p> <p>Fokus: dokumentarischer Sinn</p> | <p>(Ober-)Fläche Es wird angenommen, dass Sozialität in selbstreferenziellen performativen Akten zum Ausdruck kommt: Die sedimentierte, tieferliegende Ebene sozial hergestellter Wirklichkeit wird zugunsten ihrer performativen Hervorbringung vernachlässigt.</p> <p>Fokus: performativer Sinn – die entstandene Wirklichkeit/Monument</p> |
| <p>Struktur: ein Muster, das als Vorlage zu seiner Wiederverwendung fungiert</p> <p>Prozess: ein offenes, emergentes, nicht auf eine bestimmte Richtung hin festzulegendes Geschehen – Entwicklung</p> | <p>Habitus: stabile, gestaltgebende Hintergrundstruktur und Performativität habituellen Handelns Die zugrunde liegende Sozialstruktur (ggf. Strukturdynamik) kommt sekundär in den Selbstbeschreibungen der Organisation zum Ausdruck.</p> <p style="text-align: center;">1 4</p> <p>Emergente Struktur: Stabilität einer spezifischen Hintergrundstruktur als vorübergehender Zustand in der fortlaufenden Transformation eines veränderungs-offenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten</p> | <p>Performance: selbstreferenzielle performative Akte sowie Performativität kommunikativen Handelns der (reflexiv handelnden, darstellenden) Akteure eines organisationalen Handlungsfeldes (ggf. Beratungssystem, Beratungsdesigns und Beratungswirksamkeit)</p> <p style="text-align: center;">2 3</p> <p>Konstitution: die konstitutive Wirkung der performativ hergestellten Wirklichkeit auf die Hintergrundstruktur, Akt der retrospektiven Sinnstiftung und Prozess der Bedeutungsbildung als Selbstentwicklung der Organisation</p> |

Exkurs: Zur Differenz zwischen dem konjunktiven Erfahrungsraum in der rekonstruktiven Sozialforschung und der enacted narrative eines institutionellen Handlungsnetzes

Geht man vom prekären Charakter alltäglicher Verständigung aus und nimmt an, dass Sozialität erst situativ als Inter-Subjektivität hergestellt werden muss, so gibt die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie auf die Frage, worin Sozialität gründet, eine zunächst überraschende und kreative Antwort: Die Ethnomethodologie argumentiert, dass Akteure wechselseitig eine Übereinstimmung unterstellen. Die objektiven Tatsachen des sozialen Lebens werden mittels der unterstellten Übereinstimmung als eine fortlau-

fende Durchführung der aufeinander abgestimmten Aktivitäten des täglichen Lebens erzeugt. Sozialforschung versteht sich als Beobachtung zweiter Ordnung und fragt deshalb: Wie werden solche gesellschaftlichen Tatsachen hergestellt – beispielsweise der Kriminelle und seine kriminelle Biografie von Polizeibeamten und Richtern (Bohnsack 2007a:58, 2007b:202)? Aus Sicht von Bohnsack hat die Ethnomethodologie einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der methodologischen Probleme des „Subjektivismus“ geleistet, der Handlungen damit erklärte, dass sie sich an einem subjektiv gemeinten Sinn und einem subjektiven Entwurf orientieren (vgl. II 2.3).

An die ethnomethodologische De-Konstruktion der kommunikativen Herstellung von Wirklichkeit konnten Ansätze des empirischen Konstruktivismus in der Devianz-, Gender- und Migrationsforschung anschließen (Bohnsack 2007b:203; Knorr-Cetina 1989). Allerdings ist aus Sicht von Bohnsack die Ethnomethodologie eine halbierte Wissenssoziologie geblieben, denn sie habe die Frage nicht beantworten können, wie ein Zugang zur Indexikalität der fremden milieuspezifischen Wirklichkeit gefunden werden kann (Bohnsack 2007a:59). Die Analyse der Performativität kommunikativen Handelns führt nämlich zu einer De-Konstruktion der Oberflächensemantik, eröffnet aber noch keinen Blick auf eine „tiefer gehende Semantik, auf eine Handlungspraxis unterhalb dieser Common-Sense-Theorien“ (Bohnsack 2007b:203). Diese tieferliegende Ebene bezeichnet Bohnsack als Ebene des habituellen Handelns, die ihre eigene Performativität hat und die vom kommunikativen Handeln und dessen Performativität zu unterscheiden ist (Bohnsack 2007b:203). Bohnsack beschreibt im Rückgriff auf Karl Mannheims Wissenssoziologie die Struktur der habituellen Semantik. Da habituelles Handeln und seine performative Struktur (der Habitus) nicht Gegenstand von Common-Sense-Theorien sind, sind sie auch nicht der direkten Befragung zugänglich; gleichwohl sind sie nicht vollkommen unbewusst. Das habituelle Wissen bezeichnet Karl Mannheim als ‚atheoretisches Wissen‘ (Bohnsack 2008:203).

Dieses Wissen wird einerseits im Medium der Sprache vermittelt, hier in Form von Erzählungen und Beschreibungen, d. h. in Form von Metaphern, von metaphorischen, also bildhaften Darstellungen sozialer Szenarien. Das atheoretische Wissen, das habitualisierte handlungsleitende Wissen, wird aber auch ganz wesentlich im Medium des *Bildes selbst*, im Medium der Ikonizität vermittelt (Bohnsack 2008:203f; Hervorh. i. O.).

Das implizite, nichtdiskursivierte praktische Wissen wird in der auf Mannheims Wissenssoziologie zurückgehenden Methodologie als ein existenzgebundenes Wissen aufgefasst, da es in einem kollektiven Erlebniszusammenhang inkorporiert wird, den Mannheim als ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ bezeichnet (Bohnsack 2007a:59). Die Zugehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraums können sich im Sinne eines „intuitiven Erfassens geistiger Gebilde“ (Bohnsack 2007:61) verstehen, das an den geteilten Nachvollzug einer

Fallstudie

Handlungspraxis und an die Existenz der Handlungspraxis gebunden ist. Das Verstehen gründet in der primordialen Sinnenebene der habituellen Praxis – es bedarf keiner kommunikativen Beziehung, keiner wechselseitigen Interpretation. Die dokumentarische Methode zielt darauf, auf der Grundlage des atheoretischen, existenzgebundenen Wissens den Habitus eines Erfahrungsraums zu rekonstruieren – bzw. die Performativität des habituellen Handelns, das in einer Gruppendiskussion oder in einem Gespräch zum Ausdruck kommt.

Mannheim grenzt die konjunktive Erfahrung von der kommunikativen Erfahrung ab.

Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten „Erfahrungsraum“ gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Damit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende „konjunktive“ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende „kommunikative“ Beziehung. Über die Differenz zwischen beiden Modi der Erfahrung verfügt die Ethnomethodologie nicht und so kann sie auch keine fundierenden Strukturen rekonstruieren (Bohnsack 2007a:59f).

Fundierende Hintergrundstrukturen lassen sich als wechselseitige Steigerung der Redebeiträge in einer Gruppendiskussion auffinden, denn die Kollektivvorstellungen werden durch die Individuen einer Gruppendiskussion in ihrem Zusammenspiel vollzogen (Bohnsack 2007:42).

Es sind die Gruppen selbst, die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens und damit der Kollektivität zu suchen ist, von dem sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe, der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt (Bohnsack 2007a:42).

Zieht man die Unterscheidung zwischen Verstehen und Interpretieren heran, die Mannheim trifft, so ist zu überlegen, ob und wie (Bildungs-)Organisation im Sinne konjunktiver existenzgebundener Erfahrungsräume von Gruppen beschrieben werden kann. Bei einzelnen Communities of Practice (das Team des offenen Bereichs eines Jugendfreizeitheims; alle Trainerinnen eines Teams, die gemeinsam ein IT-Fortbildungsprogramm verantworten) und sogenannten stabilen Belegschaften einer Bildungsorganisation, die ihre geschichtliche Entwicklung als einen unmittelbaren Erlebniszusammenhang teilen, kann man davon ausgehen, dass die Bildungsorganisation auch als ein konjunktiver existenzgebundener Erfahrungsraum „existiert“: Die Generation der Gründer ist ein Stück des Lebensweges gemeinsam gegangen und teilt die Erlebnisse der Aufbauphase der Weiterbildungseinrichtung; die Mitarbeiterinnen eines Bildungsprojekts gehören selbst dem Millieu ihrer Adressaten an, für die sie Weiterbildung organisieren und realisieren.

Organisationen, die zwischen ihren Mitgliedern dauerhafte gemeinschaftliche Beziehungen stiften, die Familien oder Peergruppen ähneln, können im Sinne konjunktiver existenzgebundener Erfahrungsräume beschrieben wer-

den. Die Sozialität der Bildung(sorganisation) ist aber eine andere als die der Community/Gemeinschaft. Dies verändert auch die Annahmen zur latenten Hintergrundstruktur der Bildungsorganisation. Organisation ist ein soziales Kräftefeld – das die relationalen Beziehungen zwischen beweglichen sozialen Kräften (Subsysteme, Communities, Akteursgruppen, Akteure) in einem Handlungsnetz konstituiert (Czarniawska 1997). Die dokumentarische Methode wird deshalb auch modifiziert, wenn sie in der Organisationsforschung angewendet wird. Statt der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen einer Gemeinschaft sind in der Organisationsforschung die interaktiven diskursiven Prozesse zwischen den Akteuren Gegenstand der Interpretation eines Gruppengesprächs. Indem die Analyse auf die Diskursorganisation fokussiert, innerhalb derer die Orientierungsfiguren hervortreten, schließt sie die Mikropolitik der Akteure und Akteurinnen ein (Liebig und Nentwig-Gesemann 2002:161). Bildungsorganisationen konstituieren mit ihrer Geschichte, ihren spezifischen Kontextbedingungen, den von ihnen konstruierten Adressaten, ihren Bildungs- und Beratungskonzeptionen, den Lernarrangements und ihren sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens einen komplexen, vernetzten Erfahrungsraum. Es muss von einer komplexen Mehrdimensionalität der organisationalen Erfahrungswelt ausgegangen werden (Liebig und Nentwig-Gesemann 2002:167).

Bohnsack beobachtet eine weitere Basisunterscheidung der Wahrnehmungs- und AnalyseEinstellung:

Die Performativität des habituellen Handelns ist im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie – nicht primär eine Inszenierung oder Selbststilisierung, also nicht primär ein Darstellungsmodus, eine Metapher des Theatralischen (Bohnsack 2007b:204).

Die dokumentarische Methode differenziert zwischen Existenzweise und Darstellungsmodus, um diese Doppelstruktur zu rekonstruieren. Der narrative Institutionalismus fokussiert hingegen auf die *enacted narrative*, d. h. auf die performative Produktion einer Geschichte und impliziert ebenfalls eine Doppelstruktur. Czarniawska argumentiert, dass einerseits die Beziehungen eines Handlungsnetzes institutionalisiert sind (d. h. durch ein typisches Genre und ein Repertoire an Plots) und dass deshalb auch dessen Produktionen (Narrationen) begrenzt sind; andererseits bringt das Handlungsnetz ein bewegliches, sich selbst schaffendes Organisationsfeld hervor (Czarniawska 1997:181f). Da es sich um Organisationsforschung handelt, stehen die sich in wechselseitiger Interpretation (Beobachtung der Beobachtung) vollziehenden „kommunikativen“ Beziehungen von Akteuren und Akteurinnen im Mittelpunkt. Rollenhandeln, die Gestaltung von Schnittstellen, das Nutzen von Ungewissheitszonen und Interpretationsspielräumen erfordern in Bildungsorganisationen reflexive Akteure, die das eigene Handeln und das Handeln der anderen beobachten. Hier setzt Czarniawska an, die sich gegen die Vorstellung eines passiven Prozesses der Sedimentierung wendet und sich für einen

Fallstudie

narrativen Institutionalismus ausspricht, bei dem kompetente, wissende Akteure reflexiv in Geschichten handeln und ihre jeweiligen Handlungskontexte als „Autoren“ mitkonstituieren. Das kommunikative Interaktionsgeschehen impliziert Autorenschaft, da die Akteure das Handeln sich selbst oder anderen zurechnen und dies auch performativ darstellen. Der performative, phänomenal erfassbare Darstellungsmodus bringt die Lebensformen und Sprachspiele der „Kräfte“ (z. B. die Welt der Zahlen und Fakten des *controllings*, den pädagogischen Raum einer Führungskräfte-Klausur, Begrüßung und Einstiegsrunde der Teilnehmenden eines Seminars) und zugleich auch die Beziehungen zum Kontext des gesamten Kräftefeldes zum Ausdruck. Damit stellen Akteure und Akteurinnen ihre Selbstausslegung für andere zur Schau und inszenieren etwas, das sich nicht bezeichnen oder objektivieren lässt (Wulf und Zirfas 2008:30). In der folgenden Beschreibung einer *enacted narrative* wird die performative Perspektive der narrativen Organisationsforschung deutlich:

But we are never the sole authors of our own narratives, in every conversation a positioning takes place [...] which is accepted, rejected, or improved upon by partners in the conversation. When a new head of department introduces herself to her collaborators, she tells them how she wants to be perceived. Their reactions will tell her how much of this has been accepted or rejected, what corrections have been made, and how the members of the group want to be perceived by their new boss. But the end of the introductory meeting does not end the positioning thus begun; this will continue as long as these people work together, and even longer in the history they will tell later (Czarniawska 2004:5).

Unter einer *enacted narrative* wird also sowohl die interaktive Realisierungsebene als auch das retrospektive Sensemaking verstanden. Ob man von ‚Narration‘ oder ‚Drama‘ spricht, ist aus Sicht von Czarniawska unerheblich, da die Begriffe ohnehin metaphorische Beschreibungen sind. Die Wirklichkeit selbst ist dramatisch strukturiert (Czarniawska 1997:30f vgl. II 2.4.4). Der Begriff des Dramas hebt hervor, dass die Auslegung des Sinns in Interaktionen performativ für andere sichtbar dargestellt wird. Narratives Wissen ist also nicht nur dann im Spiel, wenn eine Geschichte erzählt wird. Diese Vorstellung würde das narrative Wissen marginalisieren (Czarniawska 1997:34). Akteure realisieren Geschichten oder Dramen.²⁰¹ Nach Günthner fungieren

201 Czarniawska selbst hat das performative Vorgehen der Führung von Unternehmen, die in eine Krise geraten waren, dramatisch analysiert. Dafür hat sie Burkes Analysemodell angewendet und verändert. Sie konnte differente Steuerungsphilosophien identifizieren. Ihr Befund ist interessant, weil er illustriert, dass es in den betreffenden Unternehmen eine implizite Übereinkunft darüber gab, wie das Drama der Krise aufgeführt wird. Die Aufgabe des Führers ist es, den Rest der Truppe und die Schauspieler mit der Illusion von Kontrollierbarkeit zu versorgen. Die Zufälligkeit des Lebens – insbesondere des Organisationslebens – ist zu furchtbar, um es sich klar vor Augen zu führen. Ein Führer, der darin scheitert, die gewünschte Illusion zu erzeugen, indem er den Zuschauern die Illusion der Kontrollierbarkeit vor Augen führt und damit das Paradox entfaltet, statt es zu lösen, kann

Gattungen als Orientierungsrahmen, auf den sich Interagierende sowohl bei der Produktion kommunikativer Handlungen als auch bei der Rezeption beziehen können (Günthner 2007:376).

Kommunikative Gattungen gelten hierbei als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme (Luckmann 1988). Sie bezeichnen kommunikative Vorgänge, in denen bestimmte sprachlich kommunikative Elemente zusammengefügt und in ihren Anwendungen vorgezeichnet sind (Günthner 2007:375).

Das Vokabular der performativen Wahrnehmungsperspektive und Analyseinstellung ist allerdings uneinheitlich. Wulf und Zirfas bevorzugen zur Beschreibung pädagogischer Performativität folgende Begrifflichkeit:

Eine pädagogische Situation ist mithin dann gegeben, wenn ein konkreter Inhalt unbewusst oder bewusst zu Lernzwecken thematisiert und (in der Interaktion) für den Educanden erlebbar wird. Die Struktur der pädagogischen Situation wird dabei durch die Art und Weise der Thematisierung modifiziert: durch Ritualisierung, direkte Präsentation, durch Interpretation – und eben auch durch Inszenierung und Arrangement. Ohne hier im Einzelnen auf die Divergenzen und Konvergenzen der Typologie eingehen zu können, steht im Mittelpunkt einer pädagogischen Inszenierung die Intensivierung der Erfahrung des Educanden (Wulf und Zirfas 2007:26).

Im Zusammenhang mit dem organisationalen Lernen und der Selbstentwicklung von (Bildungs-)Organisationen ist es offensichtlich notwendig, vom Modus kommunikativer Beziehungen in den Modus eines gemeinsamen Erlebniszusammenhangs zu wechseln, bei dem man neue Erfahrungen machen kann (Feld 2 und Feld 3 in Tabelle III-19). Veränderungsprojekte versuchen zeitlich befristet einen solchen gemeinsamen Erlebniszusammenhang zu etablieren, der einen erfahrungsgesättigten Sinnstiftungsprozess initiiert und darin die Verflüssigung starrer Muster im Sinne einer Mustertransformation zu bewirken vermag. Sedimentierte habituelle Performativität wird jetzt unter den „Vorzeichen“ von Kontingenz beobachtet, und es ist geradezu das Ziel des initiierten Wandels, neue Erfahrungen zu sammeln. Das Format des initiierten Change-Prozesses hat immer eine primäre performative Ebene. Hier erleben Akteure eine Sondersituation der Kommunikation: Vertrauensvolle Arrangements erlauben, das persönliche implizite Erfahrungswissen zu äußern, neue Horizonte werden erschlossen, indem sinnlich-leibliche Erfahrungen arrangiert werden (z. B. Outdoor-Training). Wie Weick darlegt, erfolgt die Transformation semantischer Strukturen über den Weg der intersubjektiv entstandenen Wirklichkeit (vgl. II 6). Dieser Erlebnis- und Erfahrungsraum ist projektgebunden.

nicht erwarten, dass ihm applaudiert wird. Die Führung muss die Illusion der Kontrollierbarkeit einer Krise unterstützen, was immer es kostet (Czarniawska 1997:38f).

2.6.2 Performative Geschichtlichkeit statt Rekonstruktion und generalisierende Strukturanalyse

Während der Ansatz rekonstruktiver Sozialforschung, wie er in der dokumentarischen Methode entwickelt wurde, auf die wissenschaftliche Beschreibung einer generalisierenden Strukturtypologie zielt, fokussiert die narrative Heuristik dieser Fallstudie auf die Geschichte eines OE-Projekts. Der Aufmerksamkeitsfokus liegt auf den phänomenalen, Wirklichkeit konstituierenden Prozessen und weniger auf den basierenden soziale Strukturen oder Funktionen. Das sedimentierte „Tieferliegende“ oder „Dahinterliegende“ einer sozial hergestellten Wirklichkeit wird zugunsten ihrer performativen Hervorbringung und Produktion vernachlässigt (Wulf und Zirfas 2007:10). In diesem Sinne hat der Ereignischarakter des geschichtlichen Verlaufs eine eigene Dignität. Er lässt die performative Wirklichkeit des SOL-Prozesses entstehen. Bei der Fallstudie handelt es sich um einen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung *in statu nascendi*. Würden Wahrnehmungsfokus und Analyseinstellung auf die Struktur und Funktion umgestellt, würde das den Blick auf das Ereignis und die pfadabhängige Temporalstruktur der performativen Sinnstiftung und Bedeutungsbildung verstellen.

Denn performative Akte sind selbstreferentiell, selbstidentifizierend und selbstexemplikativ: Sie deuten in einem bestimmten Sinn nicht auf sich hinaus, sondern auf sich hin, sie vollziehen das, was sie bedeuten und ihre Bedeutung liegt im Vollzug. Indem sie vollzogen werden, stellen sie eine Wirklichkeit her. Sie stellen ihre Wirklichkeit als die Wirklichkeit her, von der „die Rede ist“. Dadurch haben sie die Kraft konventionelle Differenzierungen zu bestätigen wie zu dementieren, sie können eindeutige wie oszillierende Verhältnisse schaffen und Differenzen zwischen Signifikaten und Signifikanten, Subjekten und Objekten, Akteuren und Zuschauern konservieren oder aufheben (Wulf und Zirfas 2007:17).

Wenn das zu interpretierende Material als performative Wirklichkeit aufgefasst wird, verändert dies den Umgang mit dem Material im Vollzug der Interpretation. Die Annahme der dokumentarischen Methode, dass am Material eine tieferliegende Semantik – ein implizites, atheoretisches und existenzgebundenes Wissen – rekonstruiert werden sollte, wird zugunsten der Vorstellung aufgegeben, dass die Interpretation des Materials eine transparente, intersubjektiv nachvollziehbare Kommunikation mit dem Fall ist, die der Kommunikation in der Beratung ähnlich ist. Die Akteure sind kompetente Akteure, sie sind (selbst)reflexiv und interpretieren die Situationen, in denen sie sich und ihre Handlungen vorgefunden haben. Sie lassen zu, dass eine externe Beobachterin über ihre Version der Geschichte „meta-geht“ und ihnen eine Rückmeldung gibt.

Interpretation hat operativen Charakter und ist wie Beratung eine Beobachtung zweiter Ordnung, denn Interpretation ist ein Prozess, in dem die Forscherin/Beraterin an die Wirklichkeit des Falls Beobachtungen zweiter

Ordnung heranträgt. Da Interpretation im Unterschied zur Beratung eine intersubjektiv überprüfbare Kommunikation ist, ist es erforderlich, den Fall auch für die Leser der Fallstudie darzustellen und zu präsentieren. In der Beratung ist das ähnlich. Auch hier ist zuerst erforderlich, dass ein Kommunikationsgeschehen in Gang kommt, in dem sich die Wirklichkeit narrativ, szenisch „entfaltet“, die beraten werden soll. Beratung muss den phänomenalen Sinn verstehen (immanenter Sinn) und sich davon distanzieren können, um eine beobachtende Haltung einzunehmen. Beratung geht hierbei konsekutiv vor; sie bearbeitet das, was zunächst obenauf liegt, danach die darauffolgende Sequenz usw. Genauso ist es in der Interpretation. Die dokumentarische Methode unterscheidet zwischen der performativen Struktur des Dargestellten und der performativen Struktur des Vollzugs der Darstellung. In der Beratung pendelt die Wahrnehmung der Beraterin ebenfalls zwischen beiden Ebenen.

2.6.3 Performativität der ‚enacted narrative‘ in der Darstellung – Performanz der ‚enacted narrative‘ in der Diskursorganisation

Die Unterscheidung zwischen Performativität und Performanz schließt an die Sprechakttheorie von Austin und Searle und an das Konzept der minimalen institutionellen Struktur an (vgl. II 6.3). Das, was Gegenstand einer sprachlichen Äußerung ist, wird als propositionale Dimension eines Sprechakts bezeichnet und von der performativen Dimension: der *Performanz* unterschieden (Bohnsack 2007b:205). In der performativen Dimension des Sprechakts wird der spezifische intersubjektive, kontextuelle Sinn der Äußerung zur Geltung gebracht; hiervon ist auch die Bedeutung des propositionalen Gehalts abhängig. Deshalb fokussiert die narrative Interpretation (bzw. die rekonstruktive Sozialforschung) nicht auf den propositionalen Gehalt der einzelnen Äußerungen, sondern auf den Sinn einer Äußerung im Kontext darauf bezogener Äußerungen (Bohnsack 2007b:205). Diese Analyseeinstellung geht auf Mead und Goffmann zurück. Da ein einzelner Sprechakt erst seine Bedeutung im Kontext der Reaktionen der anderen Beteiligten erfährt, ist der „Inter-Akt“ die nicht hintergehbare Grundeinheit der Analyse (Bohnsack 2008:205). Die Performanz bzw. der performatorische Vollzug des Gesprächs wird als ‚Diskursorganisation‘ bezeichnet. Im Sinne der *enacted narrative* wird das organisationale Handlungsnetz relationaler Akteure/Akteurinnen durch die interaktive Bezugnahme der Akteure/Akteurinnen performativ hervorgebracht. Performanz und das dazugehörige Adjektiv ‚performatorisch‘ beziehen sich auf den Vollzug, die Durchführung oder Herstellung einer Darstellung (Bohnsack 2007b:206).

Die Performanz – der aktuelle performatorische Vollzug des Gesprächs in der Diskursorganisation – liefert nicht allein Aufschlüsse über die Hinter-

Fallstudie

grundstruktur. Die Hintergrundstruktur hat in der rekonstruktiven Sozialforschung, wie bereits dargelegt wurde, eine habituelle *Performativität*. Bohnsack bezeichnet sie als ‚Performativität der Struktur‘.

Im Unterschied dazu geht die narrative Heuristik der Fallstudie davon aus, dass es sich beim SOL-Prozess um emergente Hintergrundstrukturen handelt, die im Wandel begriffen sind – und dass demzufolge auf einer paradigmatischen Ebene keine feststehende Performativität der Struktur unterstellt werden kann. Gleichwohl übernehme ich die Wahrnehmungsperspektive der rekonstruktiven Sozialforschung, die davon ausgeht, dass der propositionale Gehalt der Gesprächsbeiträge – d. h. der Gegenstand des Gesprächs – auch Aufschluss über den Prozess des Bedeutungswandels (d. h. den performativen Plot der Geschichte) gibt. Diese Beziehung zwischen der Performanz der Darstellung in der Diskursorganisation und der Performativität des Prozesses in den Darstellungen der Konversationen von Akteuren/Akteurinnen eines organisationalen Handlungsnetzes bezeichnet Bohnsack als ‚Homologie‘. Es wird von einer Homologie zwischen Darstellungsprozess und Gegenstand der Darstellung ausgegangen, wobei sich Prozess und Gegenstand in der Interpretation wechselseitig validieren können (Bohnsack 2007b:206). Für die Beratung ist die Homologie zwischen Selbstausdruck und Gegenstand der Darstellung unabweisbar, und sie nutzt diese Homologie bei der Erschließung des Falls und der Bearbeitung des Beratungsanliegens. In der Interpretation wird die Homologie bei der Interpretation des Diskursgeschehens genutzt.

2.6.4 Die Interpretation der Organisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung erfordert gesteigerte Deutungskompetenz

Nur durch gesteigerte Deutungskompetenz kann es gelingen, die reichhaltige und komplexe Wirklichkeit des organisationalen Selbstausdrucks, der Selbstbeobachtung und der Semantik des Organisatorischen in den Diskursen aufzuspüren. Organisation ist nämlich ein überindividueller sozialer Mechanismus der Strukturierung eines sozialen Feldes. Und folglich ist die performative Darstellung in der Diskursorganisation als etwas zu betrachten, das auf etwas anderes: das Organisatorische hinweist. Zunächst können Beraterinnen und Berater hermeneutische Kompetenz in der Interpretation durch ihr Beratungshandeln und den Mitvollzug des Wandels erwerben. Die wissenschaftliche Interpretation erfordert anschließend eine nachträgliche Distanz zum eigenen Engagement, die reflexiv erworben wird. So erweist sich die explizite theoretische Vergewisserung der Pluralität metaphorischer Sprachspiele des Organisatorischen und des darin angelegten Verhältnisses zur pädagogischen

Professionalität als eine wichtige Voraussetzung für die Phänomenologie des Organisatorischen in den Diskursen, um überhaupt wahrnehmungsfähig zu werden. Das SOL-Projekt und die zu interpretierenden Auswertungsgespräche verweisen nämlich auf sich selbst – auf ihre Wirklichkeit. Das, was dort zum Ausdruck gebracht wird, ist weder die Bestätigung einer in der Beobachtungstheorie formulierten Regel noch die Abweichung von einem konstituierenden Allgemeinen. Und so werden die Texte auch in der Interpretation behandelt. Da aber das Interpretieren nicht umhinkommt, Beobachtungen an den Text heranzutragen, liegt die Lösung in der Steigerung der Deutungskompetenz. „Der reflektierenden Vernunft geht es um die Identifizierung, Behauptung und Begründung von Differenz und um die kognitive Bearbeitung der im Einzelnen ausgewiesenen Differenzen“ (Straub 1999:221). Für die Interpretation organisationaler Autokommunikationen habe ich eine Landkarte (II 5) der Unterscheidungen erarbeitet, die zum einen zwischen fünf aufsteigenden und absteigenden Stufungen (und drei Differenzierungen) der Semantik des Organisierens zu unterscheiden vermag und zum anderen auf jeder Stufe die jeweilige Einzelperspektive in Bezug auf folgende Dimensionen expliziert:

- dominante Aufmerksamkeitsfokussierung und Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion des Organisierens
- Wie sind auf der jeweiligen Entwicklungsstufe die Sozialformen Organisation und Professionalität ins Verhältnis gesetzt?
- Das auf der jeweiligen Stufe angenommene Steuerungsparadigma, d. h. die Annahme, wie die Koordination des kollektiven Handelns erzeugt wird
- die auf dieser Stufe kohärenten Auffassungen und Beschreibungen, was unter Selbstorganisation verstanden wird (Semantiken der Selbstorganisation)
- die auf der jeweiligen Stufe kohärente Basisannahme von externer Beratung und Lernunterstützung

Es handelt sich bei den Semantiken um eine aufsteigende und absteigende Stufung der Organisiertheit eines sozialen Kräftefeldes, die sich notwendigerweise durch die wachsende Komplexität des Organisatorischen ergibt. In anderen Worten: Im Vorfeld der Interpretation entwickelt die Interpretin eine Beratungstheorie von dem Feld, in das sie hineinwirkt, und greift im Vorgang des Interpretierens auf das Netzwerk dieser Unterscheidungen zurück. Die Konstruktion der Vergleichshorizonte ist ausführlich in II 5 dargelegt, sodass an dieser Stelle auf eine erneute Darlegung verzichtet werden kann. Um Missverständnissen vorzubeugen, wird darauf hingewiesen, dass es sich bei den Beschreibungen nicht um inkommensurable theoretische Modelle der (Bildungs-)Organisation handelt, sondern um Stufungen der Gestaltbildung.

Fallstudie

Im Abenteuer der Gründung ist es offensichtlich noch zu früh, reflexiv zu werden und korrigierbar festzulegen, wie die Bildungsorganisation beobachtet, was sie bei der Bedarfserschließung, bei den Bildungsprozessen, bei der Finanzplanung usw. beobachtet. Die Professionsorganisation kann im Strukturwandel die Anpassung an ihr Umfeld nicht produktiv lösen, weil in dieser Form der Organisiertheit die arbeitsteilig erbrachte Gesamtleistung der Organisation für ihre Abnehmerumwelten nicht fassbar wird. Die Funktionalstruktur des soziotechnischen Systems erweist sich in Bezug auf die Sozialität von Weiterbildung als orientierungsarm. Das Modell organisierter sozialer Systeme löst dieses Problem und kann aber trotz der Annahme, dass es sich bei der Bildungsorganisation um eine selbstreferenzielles, operativ geschlossenes System handelt, nicht ausreichend die Frage der Integration lösen. In der Beschreibung der Bildungsorganisation als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung wird das Problem der Integration gelöst. Die betriebsförmige Bildungsorganisation ist für die Gesellschaft durchlässig, in die sie eingebettet ist, und von gesellschaftlich institutionalisierten sozialen Praktiken sowie zugehörigen Bedeutungen „durchdrungen“. Deshalb ist es völlig unzureichend, Gesellschaft als die Umwelt des soziotechnischen Systems zu thematisieren, die bestimmte Möglichkeiten bereithält und Probleme aufgibt. Erst ein institutionstheoretisches Verständnis von Organisation führt aus dieser Engführung heraus und öffnet den Blick für den gesellschaftlichen Wandel und für Prozesse der Re-Institutionalisierung Lebenslangen Lernens.

Die Vergleichshorizonte dienen dazu, die Wahrnehmungsfähigkeit beim Interpretieren für die Kontingenz des Organisatorischen zu sensibilisieren. Es wird davon ausgegangen, dass in den Sprachspielen der Autokommunikation mehrere Stufen der Beschreibung des Organisatorischen nebeneinanderstehen und immer wieder neu und anders in den Autokommunikationen relationiert werden. Ich gehe davon aus, dass das SOL-Projekt die Wirklichkeit eines Übergangsprozesses im IT-Zentrum zum Ausdruck bringt, der die Semantiken der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung in den Autokommunikationen des IT-Zentrums verändert. Wenn Interpretation als eine Basisoperation definiert ist, so kann also davon ausgegangen werden, dass in der Interpretation des spezifischen konkreten Einzelfalls die umfassende Landkarte der Unterscheidungen mitläuft. Deshalb kann die Interpretation des Einzelfalls den umfassenden Möglichkeitsraum für ein gesellschaftliches Handlungsrepertoire herausarbeiten – wenngleich es nicht erforderlich erscheint, dieses im Sinne einer Realtypologie als empirisches Forschungswissen nachzuweisen.

2.6.5 Beobachtung der Forscherin und Performativität der Beraterin werden in der narrativen Fallinterpretation verschränkt

Interpretation ist Beobachtung zweiter Ordnung und Kommunikation, denn der Anspruch reflexiver Praxisforschung ist es, Forschungsergebnisse ins Praxisfeld zurückzuübersetzen und sie den Akteuren und Akteurinnen zur Verfügung zu stellen. An dieser Stelle übernehme ich ein Prinzip der dokumentarischen Methode, in der es vor der kontrastiven Fallanalyse zur Typenbildung den Arbeitsschritt der Fallbeschreibung gibt. Bei der Fallbeschreibung ist die Gesamtcharakteristik des Falls oberster Bezugspunkt der Interpretation (Bohnsack 2007a:141). Jedes interpretierte Auswertungsgespräch ist eine eigene Narration (Fallerzählung), d. h. eine einmalig selektive Aktualisierung (Auswahl) und Relationierung der Erfahrungen und Selbstbeobachtungsnetzwerke durch das *emplotment* der jeweiligen Gesprächspartnerinnen. Diese Erzählstruktur des SOL-Projekts bleibt vollständig in der Interpretation erhalten. In einem ersten Schritt wird nämlich eine formulierende Interpretation angefertigt, die den immanenten Sinngehalt wiedergibt, d. h. das, was im Gespräch thematisch besprochen wurde. In diesem Schritt werden auch die Diskurseinheiten festgelegt.

Zu einer Diskurseinheit gehören alle Redebeiträge, die zusammen einen fokussierten Gegenstand betreffen. Wechselt das fokussierte Objekt entweder spontan im Gesprächsverlauf oder durch die Prozesssteuerung der Lernbegleiterin, beginnt eine neue Diskurseinheit. Die vollständige Explikation der Diskursorganisation erfolgt im anschließenden Arbeitsschritt, der reflektierenden Interpretation. Jetzt werden alle Sprachhandlungen mimetisch als interagierende Bewegungen vollständig expliziert. Die Explizierung der interagierenden Bewegungen führt dazu, dass das Transkript, das als Vorlage dient, neu erzählt wird und dass darin integriert Redebeiträge der Akteurinnen wörtlich zitiert werden. Die gewählte Form kommt der Fallbeschreibung in der dokumentarischen Methode sehr nahe, denn sie legt fest, dass in der Darstellung des Falls die Sprachebene der Diskursteilnehmer zur Darstellung kommt.

In den Diskurs- bzw. allgemeiner: den Fallbeschreibungen sollte das Spannungsverhältnis zwischen der Sprachebene der Erforschten, der Diskursteilnehmer einerseits und derjenigen der Interpreten andererseits und damit die Fremdheitsrelationen erkennbar bleiben und möglicherweise pointiert herausgearbeitet werden. Die Auswahl der Transkriptzitate dient somit nicht dem Beleg und der Illustration der Interpretationen, sondern auch der Vermittlung dieser Spannung, die über den Standort und Erfahrungsraum der Interpreten mit deren Aspekthaftigkeit bisweilen ebensoviel aussagt wie über den Erforschten (Bohnsack 2007a:141).

In dieser Phase kommen zwei weitere Aspekte der Interpretation zusätzlich ins Spiel. Einmal sollen Menschen, die das SOL-Projekt nicht kennen, die

Fallstudie

Interpretation verstehen können. Die Akteurinnen der Gespräche konnten aber viele Ereignisse des SOL-Prozesses wechselseitig als bekannt voraussetzen und sich darauf verlassen, dass ihre metaphorischen Beschreibungen verstanden werden. Folglich begann ich, die Explikation der Diskursorganisation und das in der performativen Darstellung Repräsentierte zu ergänzen. Hierbei griff ich auf das Archiv der Dokumente (Tagebuch, weitere Transkripte) zurück. Meine eigenen Erinnerungen halfen mir im Sinne eines Findesystems, etwas zu suchen, von dem ich wusste, dass das Dokument von mir angefertigt und abgelegt wurde. Der dichte Dialog des Transkripts lichtete sich zugunsten erzählender Passagen, die ich in der Diskursbeschreibung mit dem Buchstaben **E** (für Erzählung) markierte, damit erkennbar bleibt, was historisch betrachtet zuerst in dem Gespräch von den Akteurinnen gesagt wurde und wie dies später in der Interpretation der Erzählerin neu erzählt wurde. Angeregt durch Mieke Bal (1999:23) hatte ich für die reflektierende Interpretation folgende Leitfragen formuliert, die ich fortlaufend an den Text herangetragen habe, um mich aus der Haltung des Verstehens in die Haltung des Beobachtens zu bringen:

1. Welche Wahrnehmungsinstanz nimmt welches fokussierte Objekt wahr?
2. Was schlägt das Segment der Autokommunikation vor, was ich als Beraterin und Forscherin glauben soll, vor mir zu sehen?

Die zweite Frage veranlasste mich, die mimetische Explikation der Diskursorganisation immer wieder zu unterbrechen und Beobachtungskommentare zu schreiben, denn ich befürchtete, dass ich meine Beobachtungen wieder vergessen würde, sobald ich in der Diskursanalyse voranschreite. Die Beobachtungskommentare kennzeichnete ich mit dem Buchstaben **K** und setzte sie von der Erzählung ab, indem ich sie mit dem Word-Programm in eine rechteckige Fläche setzte, die eine schwarze Linie umfasste. Die Kommentare haben Diskurseinheiten perspektiviert oder aus einer Beobachterposition heraus kommentiert. Damit wird für die Leserinnen und Leser punktgenau nachvollziehbar, wie ich als Forscherin aus der Akteursperspektive der Beraterin und ihrer Verstrickung in den Gegenstand der Erkenntnis heraustrete, d. h. dieses Subjekt-Objekt-Verhältnis reflexiv transzendiere, um in der Akteursposition der Forscherin das vormalig gegebene Subjekt-Objekt-Verhältnis zu reflektieren.

2.7 Performative und narrative Darstellung

Ähnlich wie die dokumentarische Methode argumentiert, halte ich es für wichtig, dass im Vorgang, ein Interpretandum zur Darstellung zu bringen, die Differenz und die Spannung erhalten bleibt, nämlich zwischen dem ersten

Text (den die Akteurinnen gesprochen haben), der Nacherzählung des Diskurses (die die Forscherin/Beraterin anfertigt, die den Fall damit noch einmal mimetisch entfaltet) und der Beobachtung, die die Forscherin an die vollzogene Falldarstellung heranträgt. Hier ein Beispiel (Auszug):

1. Eröffnung und Erzählauftrag für die Improvisation der Fortbildungsleiterin

K: Eine Narration ist keine Darstellung oder Abbildung von vergangenen Ereignissen. Sie steht nur in einer metaphorischen Beziehung zu den Geschehnissen außerhalb der Narration. Somit ist Narration eine performative und sinnkonstituierende Handlung. Der erste Satz des transkribierten Gesprächs konstituiert den Anfang einer Improvisation von Fortbildungsleiterin und Lernbegleiterin.

(lb 1) „’Anlass‘ und ‚Ausgangspunkt‘ des Gesprächs ist das SOL-Projekt, das im Januar 2001 begonnen hat“, sagt die LB. Sie erinnert an den Start des SOL-Projekts, der mehr als vier Jahren zurückliegt.

K: Das SOL-Projekt ist für die Lernbegleiterin also nicht ein Gegenstand außerhalb der Narration, der retrospektiv dargestellt und ausgewertet wird – sondern ein Ausgangspunkt. Ausgangspunkt wozu?

(fl 11) „Gucke, daran habe ich gar kein Erinnerungsvermögen mehr“, sagt die FL.

E: Der Anfang des SOL-Prozesses liegt jetzt mehr als vier Jahre zurück und ist schon an den Horizont des Bewusstseins verloren. Die LB erinnert daran, dass E-Learning das Thema der ersten Phase des SOL-Projekts war. Darüber ist die FL einen kurzen Moment überrascht. Aus ihrer Perspektive gibt es nämlich ihr (fl 14) „eigenes E-Learning-Ding“. Die FL hat sich zeitlich parallel zum SOL-Projekt aus eigenem Antrieb zur E-Learning-Tutorin in einer webbasierten Fortbildung qualifiziert. Beide erinnern sich, dass das eigene „E-Learning Ding“ damals auch für das SOL-Projekt wirksam wurde. Zu dem Zeitpunkt, da das SOL-Projekt eine Plattform zum webbasierten Lehren und Lernen einsetzte, war die FL die Einzige, die die Wirklichkeit kooperativen Lernens auf einer Plattform schon aus eigener Erfahrung kannte und deshalb auch die Plattform des SOL-Projekts nutzte, die ansonsten von den Mitarbeitenden des IT-Zentrums weniger beachtet wurde, als dies von Lernbegleitung und Steuerungsgruppe erwartet wurde. Die FL war die Einzige, die wusste, was es heißt, (fl 41) „wenn [auf der Plattform] nichts passiert „und „wie anstrengend es ist, immer hinzugehen, und wenn man sich das nicht vornimmt, dass man dann nicht hingehet“. Vor dem Hintergrund mehrerer Stationen des SOL-Projekts, die die LB in Erinnerung ruft, ist der Prozess des FOBILE-Teams am (fl 71) „dichtesten haften geblieben“, und dies führt die FL darauf zurück, dass er im Kontext ihrer Arbeit besonders interessiert.

K: Für die Fortbildungsleiterin ist das SOL-Projekt ein Kontext, der dazu Gelegenheit bot, eine eigene individuelle Lernbewegung zu bahnen. Es gibt ein „eigenes Ding“ und eine Phase, „die am dichtesten haften geblieben ist“, weil diese besonders interessiert. Das Lernen der Fortbildungsleiterin strukturiert sich als eine individuelle Lernbewegung in einem organisationalen Handlungsfeld.

E: Die Eröffnung der Narration endet mit dem Erzählauftrag (lb 75): „Vier Jahre selbstorganisiertes Lernen – Lernen an realen Herausforderungen, würde ich sagen, und [Lernen] an Entwicklungen. Darüber möchte ich mit dir sprechen“, sagt die LB und richtet damit

Fallstudie

den Fokus auf das vierjährige Projekt als Ganzes. Sie fordert die FL auf, selbst einen Einstieg in das Gespräch zu finden.

Die wissenschaftliche Interpretation versteht sich – wie nun dargelegt wurde – nicht als objektivierende Rekonstruktion des organisationalen Wandels, sondern als eine weitere Deutung einer „Sonderkommunikation“ im temporalen Verlauf des SOL-Projekts. Sie schließt demzufolge an die vorhandenen Narrationen des Feldes an. Bruner bezeichnet dies als ‚meta-gehen‘ und weist daraufhin, dass narrative Strukturen sich durch ihre Offenheit und den unabschließbaren Prozess der Aushandlung des Sinns auszeichnen. Die Interpretation behält deshalb in der Darstellung die interaktiven Bewegungen des Diskurses bei und verzichtet auf eine auch für Beratung untypische Deutungsmacht des rekonstruierenden Sozialforschers. Stattdessen wird die Deutungskompetenz der Beraterin/Forscherin auch symbolisch als eine reflexives „Meta-Gehen“ ihres „Beobachtungskommentars“ über den erzählten Diskurs dargestellt. Es gibt nicht die Absicht, eine dahinterliegende Ebene zu rekonstruieren, sondern es wird in der Interpretation eine weitere Narration produziert, die ‚meta-geht‘ – so wie auch Beratung in der Beschreibung das Beschriebene verändert, ist die Interpretation eine Fortsetzung der narrativen Sinnbildung.

Um diese narrative Wahrnehmungsperspektive und Analysehaltung auch in der Darstellung performativ zum Ausdruck zu bringen, habe ich auf eine narrative Darstellungsform und dazu auf das Genre des Rezitativs zurückgegriffen. Im Akt der Verfremdung sehe ich die Chance, möglichst am Material die Geschichtlichkeit des Sinnbildungsprozesses zu re-inszenieren, ohne die Illusion zu erzeugen, die Geschichtlichkeit des Handelns und der emergenten Struktur des organisationalen Kräftefeldes würde mimetisch eins zu eins darstellbar sein. Die Darstellung der Interpretation wird also als eine Aufführung re-inszeniert.

Das Rezitativ (von italienisch *recitare*, „vortragen“) ist der Träger der (Bühnen-)Handlung und wird in einem dem Sprechen angenäherten Gesang in Oper, Kantate, Messe oder Oratorium vorgetragen. Das Rezitativ ist hier der Bericht der Beraterin/Forscherin, sie schildert die Gesprächshandlung. Hier ist die Forscherin verpflichtet, sich an den im transkribierten Text konstituierten Sinn zu halten; er determiniert die Handlung. An solchen Stellen, an denen der Text ein implizites Wissen voraussetzt – schließlich teilen Protagonist und Antagonist Wissen von der ‚erzählten Welt‘, dem SOL-Projekt –, darf die Erzählerin Informationen (kontextgebundenes Wissen) im Sinne von Hinweisen/Verweisen aufnehmen, denn sie erzählt den Text den Lesenden, nicht den Protagonisten der Handlung, die die Narration verstehen sollen. Dazwischen kommen die Akteurinnen – die Fortbildungsleiterin, die Geschäftsführerin und die Lernbegleiterin – selbst zu Wort. Protagonisten und zentrale Figuren der jeweiligen Narrationen sind die Fortbildungsleiterin und

die Geschäftsführerin des IT-Zentrums. Die Gegenspielerin der Protagonistinnen ist die Lernbegleiterin, die als Antagonistin den Raum oder die Bühne für die Protagonisten bereitet und Differenz erzeugt.

Die Sprechakte der Protagonistinnen und ihrer Gegenspielerin werden zitiert – ihre metaphorischen Narrationen lassen die Wirklichkeit nachempfinden, die im Auswertungsgespräch entstanden ist. Es geht um die Re-Inszenierung der Narration, die die vierjährige Geschichte des SOL-Projekts in einer bestimmten Weise emplottet. Der Kommentar steht an der Stelle des Chors – oder er übernimmt die Funktion des Chors. In den Ursprüngen des antiken Theaters bleibt der Chor auf einer Art Vorbühne (*orchestra*) ständig präsent. Er reagiert situationsbezogen auf die Bühnenhandlung. Der an sich gleichbleibende Chor kann verschiedene Rollen repräsentieren und damit eine perspektivierende Funktion übernehmen. Die Kommentare sind Perspektivierungen der Forscherin im Horizont des theoretischen Konstrukts ‚organisationsgebundene Professionalität‘.

Im Prolog werden die Leser und Leserinnen in die Aufführung eingeführt. Sie erfahren, wo das Gespräch stattgefunden hat, wer daran teilnimmt, welche Beziehungen schon bestehen usw. Im Epilog schließt die Forscherin die Narration ab. Bei der Ausarbeitung der Interpretation habe ich den Horizont der Fallbeschreibung insofern überschritten, als ich der Narration einen Titel und eine Gliederung mit Untertiteln hinzugefügt habe, die der impliziten Diskursorganisation im Licht des theoretischen Kontextes eine neue Bedeutung geben.

Wie gesagt: Interpretation ist die Fortsetzung einer *enacted narrative* – ein ‚Meta-Gehen‘ in einem offenen Prozess der Auslegung, der nun den Akteurinnen und Akteuren des Feldes und den Lesenden überlassen bleibt. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Narrationen zu lesen: Möglich ist es, von Kommentar zu Kommentar zu lesen – d. h. Kommentare verknüpfend zu lesen. Der Text kann ohne Kommentierung als Erzählung des Diskurses gelesen werden. Oder es wird vorgezogen, genau nachzuvollziehen, an welcher Stelle die Forscherin aus der Erzählhandlung heraustritt und in einer übergeordneten Position das Erzählte reflektiert.

3 Interpretation

3.1 Entwicklung organisationsgebundener Professionalität: Die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen

Protagonistinnen der Handlung:

- FL und fl (000) Fortbildungsleiterin
- LB und (lb 000): Lernbegleiterin
- E: Erzählerin
Die Forscherin erzählt die Gesprächshandlung unter Einbeziehung der Geschichte des SOL-Projekts, an der sie als Beraterin in der Funktion der Lernbegleitung teilhatte und die sie in einem Projekttagbuch dokumentiert hat.
- K: Kommentar
Die Forscherin kommentiert die Gesprächshandlung mit Bezug auf die Interpretationshorizonte. Ihr Kommentar ist eine interpretative Beobachtung der Gesprächshandlung und perspektiviert die Erzählung. Die Kommentare sind mit einem Rahmenstrich markiert.

Weitere Akteure und Akteurinnen der Handlung:

- VM + Zahl und (vm 000): Mitarbeiter/Mitarbeiterin der Verwaltung
- FL + Zahl und (fl 000): Fortbildungsleiterin und Fortbildungsleiter
- SA + Zahl und (sa 000): Mitarbeiter/Mitarbeiterin der Systemadministration
- FOBILE-Team: die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter, die sich im SOL-Prozess zu einem Team entwickeln
- Online-Coach und Beraterin bzw. Beraterinnen: Sind Mitglieder des Beraterteams und gestalten die aus Mitteln des Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ geförderte Funktion der externen Lernbegleitung des SOL-Projekts.

Die Fundstelle eines Zitats im zugehörigen Transkript wird dem Zitat vorangestellt, damit stets eindeutig ist, wer spricht.

Im spontanen Gesprächsfluss weggelassene Wörter werden von mir eingefügt und in eckige Klammern gesetzt: [Lernen].

Kontextualisierung in Fußnoten: In den Fußnoten stehen ausgewählte Zitate aus anderen Transkripten, die eine bestimmte Diskurspassage innerhalb des Sinnhorizonts des SOL-Projekts kontextualisieren.

Die Gliederung der Interpretation erfolgte nach der Analyse der interaktiven Realisierungsebene des Gesprächs, in der die Diskurseinheiten festgelegt wurden. Sie übernimmt die Struktur der Diskurseinheiten:

1. Prolog
2. Eröffnung und Erzählauftrag für die Improvisation der FL
3. Die Teilhabe am SOL-Prozess strukturiert eine Lernbewegung
4. Selbstorganisiertes Lernen als kollektiver Prozess der Kompetenzentwicklung
5. Die Einführung von E-Learning – eine vielschichtige Erfahrung
 - (1) Lernen am Modell: das Online-Coaching für webgestütztes Lernen und Lehren
 - (2) Signifikatorische Praktiken und translatorisches Handeln
 - (3) Unbestimmtheit: die Entwicklungsaufgabe ‚E-Learning‘
 - (4) Die Sphäre des eigenen Berufs tritt hervor
6. Das Feedback an die LB
7. Selbstorganisationsfähigkeit: das Gesamtteam als Arena heterarchischer Ordnungsbildung
8. Professionalität: Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen
9. Epilog

3.1.1 Prolog

Das Auswertungsgespräch findet ungestört an einem kleinen Besprechungstisch statt. Für dieses Gespräch kommt die FL aus der Strafvollzugsanstalt ins IT-Zentrum zurück. In der Strafvollzugsanstalt arbeitet sie tageweise als Fortbildungsleiterin, IT-Trainerin und Lernbegleiterin mit jungen Strafgefangenen. Auch im Selbstlernzentrum ist sie als Trainerin und Lernbegleiterin tätig und arbeitet mit Frauen. Sie ist Diplom-Sozialarbeiterin und Diplom-Sozialpädagogin. Vor acht Jahren hat sie sich in einer Fortbildung des IT-Zentrums zur Multimedia-Entwicklerin qualifiziert und wurde im Anschluss daran als Fortbildungsleiterin angestellt. Etwa drei Jahre später begann das SOL-Projekt. Der SOL-Prozess startete mit dem Vorhaben, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen. Die FL bildete sich daraufhin aus eigener Motivation bei einem externen Bildungsträger zur E-Learning-Tutorin weiter.

Die LB hat im SOL-Projekt Teams und Personen zu vier Entwicklungsvorhaben des IT-Zentrums beraten:

- E-Learning und selbstgesteuertes Lernen
- Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements

Fallstudie

- Selbstreflexion, Kompetenzorientierung und Kompetenzenbilanz
- Selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums und Aufbau des Selbstlernzentrums

Beratung kreiert eine ‚Plattform‘ für Kommunikation und Lernen und macht damit ein Angebot zur Mitgestaltung. Die LB hat die FL als Mitgestalterin des SOL-Prozesses erlebt. Zur Rolle der LB ist zu sagen, dass sie das SOL-Projekt auch gegenüber dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vertritt. Sie hat den Projektverlauf kontinuierlich dokumentiert, ausgewertet und dargestellt. Sie wird in dieser Rolle akzeptiert. Von ihr wird auch erwartet, dass sie das Gespräch strukturiert. Vor zweieinhalb Monaten hat sie ihre Beratungstätigkeit im IT-Zentrum beendet. Als LB ist sie umfassend über das SOL-Projekt informiert. Von dem Gespräch erwartet sie in erster Linie, dass die Perspektive der FL transparent wird. Die LB und die FL kennen sich aus zahlreichen Workshops und einzelnen Beratungsgesprächen. Gemeinsam hegen sie Wertschätzung füreinander.

3.1.2 Eröffnung und Erzählauftrag für die Improvisation der Fortbildungsleiterin

K: Eine Narration ist keine Darstellung oder Abbildung von vergangenen Ereignissen. Sie steht nur in einer metaphorischen Beziehung zu den Geschehnissen außerhalb der Narration. Somit ist Narration eine performative und sinnkonstituierende Handlung. Der erste Satz des transkribierten Gesprächs konstituiert den Anfang einer Improvisation von FL und LB.

(Ib 1) „Anlass“ und „Ausgangspunkt“ des Gesprächs sei das SOL-Projekt, das im Januar 2001 begonnen hat, sagt die LB. Sie erinnert an den Start des SOL-Projekts, der mehr als vier Jahre zurückliegt.

K: Das SOL-Projekt ist für die LB also nicht ein Gegenstand außerhalb der Narration, der retrospektiv dargestellt und ausgewertet wird – sondern ein Ausgangspunkt. Ausgangspunkt wozu?

(fl 11) „Gucke, daran habe ich gar kein Erinnerungsvermögen mehr“, sagt die FL.

E: Der Anfang des SOL-Prozesses liegt jetzt mehr als vier Jahre zurück und ist schon an den Horizont des Bewusstseins verloren. Die LB erinnert daran, dass E-Learning das Thema der ersten Phase des SOL-Projekts war. Darüber ist die FL einen kurzen Moment überrascht. Aus ihrer Perspektive gibt es nämlich ihr (fl 14) „eigenes E-Learning-Ding“. Die FL hat sich zeitlich parallel zum SOL-Projekt aus eigenem Antrieb zur E-Learning-Tutorin in einer webbasierten Fortbildung qualifiziert. Beide erinnern sich, dass das eigene „E-Learning-Ding“ damals auch für das SOL-Projekt wirksam wurde.

Zu dem Zeitpunkt, da das SOL-Projekt eine Plattform zum webbasierten Lehren und Lernen einsetzte, war die FL die Einzige, die die Wirklichkeit kooperativen Lernens auf einer Plattform schon aus eigener Erfahrung kannte und deshalb auch die Plattform des SOL-Projekts nutzte, die ansonsten bei vielen Mitarbeitenden des IT-Zentrums nicht die Beachtung fand, wie dies von Lernbegleitung und Steuerungsgruppe erwartet wurde. Die FL war die Einzige, die wusste, was es heißt, (fl 41) „wenn [auf der Plattform] nichts passiert“ und „wie anstrengend es ist, immer hinzugehen und wenn man sich das nicht vornimmt, dass man dann nicht hingeh““. Vor dem Hintergrund mehrerer Stationen des SOL-Projekts, die die LB in Erinnerung ruft, ist der Prozess des FOBILE-Teams am (fl 71) „dichtesten haften geblieben“, und dies führt die FL darauf zurück, dass er im Kontext ihrer Arbeit besonders interessiert.

K: Für die FL ist das SOL-Projekt ein Kontext, der dazu Gelegenheit bot, eine eigene, individuelle Lernbewegung zu bahnen. Es gibt ein „eigenes Ding“ und eine Phase, „die am dichtesten haften geblieben ist“, weil sie für die eigene Arbeitssituation wichtig war. Das Lernen der FL strukturiert sich als eine individuelle Lernbewegung in einem organisationalen Handlungsfeld.

E: Die Eröffnung der Narration endet mit dem Erzählauftrag (lb 75). „Vier Jahre selbstorganisiertes Lernen – Lernen an realen Herausforderungen, würde ich sagen, und [Lernen] an Entwicklungen. Darüber möchte ich mit dir sprechen“, sagt die LB und richtet damit den Fokus auf das vierjährige Projekt als Ganzes. Sie fordert die FL auf, selbst einen Einstieg in das Gespräch zu finden.

3.1.3 Die Teilhabe am SOL-Prozess strukturiert eine Lernbewegung

K: Im Konzept des situierten Lernens ist Lernen ein Aspekt der Teilhabe an einer sozialen Praxis. Lernen setzt eine legitime Position des Zugangs zu einem sozialen Feld, seinen Möglichkeiten und Ressourcen voraus. Lernen strukturiert sich als eine relationale (Lern-) Bewegung – d. h. als eine sich fortlaufend verändernde Beziehung der Akteurin bzw. eines Lerners und dem sozialen Feld. Die sich selbst strukturierende Bewegung wird von Lave (1997:13) mit der Metapher „*Changing participation in ongoing changing social practice*“ beschrieben. Was beobachtet die FL in Bezug auf ihre Lernbewegung im relationalen Beziehungsgefüge des organisationalen Feldes?

E: Das SOL-Projekt ist mit dem Vorhaben gestartet, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen (fl 88). „Na ja, ich glaub, was dann wirklich schon damals für mich entscheidend war, das ist einmal dieses E-Learning, was dann aber ja wieder für mich hinten runter gefallen ist, weil-

Fallstudie

nicht?, wir haben's ausgewertet, aber dann ist nicht mehr so viel damit passiert, dann gab's so was wie so'n break dazwischen und dann tauchte es mit SLZ [Selbstlernzentrum] wieder auf“, sagt die FL. In der Startphase des SOL-Projekts hatte man im IT-Zentrum begonnen, die internen Voraussetzungen dafür zu schaffen, damit das IT-Zentrum Projekte mit E-Learning-Komponenten akquirieren kann. Die externe Lernbegleitung hatte ein Online-Coaching für webbasiertes Lernen und Lehren entwickelt und mit dem Gesamtteam erprobt.

Nachdem das zwölfwöchige Online-Coaching im Februar 2002 abgeschlossen und ausgewertet worden war, wurde zunächst versucht, im Zusammenhang mit einem Fortbildungsangebot des IT-Zentrums ein E-Learning-Praxisprojekt zu starten, um auf diese Weise an der Entwicklungsaufgabe weiter zu arbeiten und zu lernen. Als es nicht zustande kam, hat die Lernbegleitung ein flexibles Beratungsangebot in Aussicht gestellt, das alle Interessierten nach situativem Bedarf nutzen konnten. Dieser Verlauf des SOL-Projekts wird von der FL als *break* erlebt. Zum damaligen Zeitpunkt konnte man selbstverständlich noch nicht wissen, dass es der Geschäftsführung zwei Jahre später gelingen würde, die Förderung für ein Selbstlernzentrum zu erreichen. Nachdem ein Jahr später auch die Förderung einer Lernplattform für das Selbstlernzentrum zugesagt wurde, wird E-Learning – das Entwicklungsvorhaben der Startphase des SOL-Projekts – wieder aktuell.

K: Aus Sicht der FL strukturiert sich das organisationale Feld als eine Folge von ‚auftauchenden‘ und ‚abtauchenden‘ Handlungskontexten. Das SOL-Projekt ist also eine lockere Verknüpfung von Handlungskontexten, die von der FL retrospektiv bewertet werden. Im Rückblick stellt sie fest, dass ein bestimmter Handlungskontext entscheidend war: Zu Beginn des SOL-Prozesses war E-Learning entscheidend. Hier kommt es zu einem *break*. Später wird entscheidend, dass sich die Fortbildungsleiter und -leiterinnen als ein „kleines Extra-Team“ gegründet haben. Das war zu der Zeit, als das SOL-Projekt verlängert wurde und die Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen die Lernbegleitung für ihren Prozess nutzen konnte. Es macht also einen Unterschied für die sich selbst strukturierende relationale Lernbewegung eines organisationalen Feldes, ob ein bestimmter Handlungskontext von den Fortbildungsleitern und -leiterinnen entscheidend oder eben nicht entscheidend wahrgenommen wird. Wie wird ein Handlungskontext „entscheidend“?

Ein Handlungskontext wird entscheidend, wenn er für die FL unmittelbar anziehend ist und ein subjektives Bedürfnis erfüllen kann.

E: Welche subjektiven Interessen und Bedürfnisse hat die FL? (fl 100) „Und ich glaub, das Entscheidendste für mich war- oder das Spannendste von dem Ganzen ist der Bereich gewesen, wo wir uns als Fortbildungsleiter und -leiterinnen, als kleines Extra-Team gegründet haben, um zu sagen: ‚Okay‘,

nicht, ‚wir versuchen das [selbstorganisierte Lernen], was wir von den Menschen [in den Fortbildungen] wollen, mit uns selber hinzukriegen‘, und ich glaube ganz wichtig war einfach diese Fallararbeit. Also das ist für mich das Allerwichtigste gewesen, sicherlich auf dem Hintergrund, dass ich das gerne schon vor vielen, vielen Jahren gehabt hätte, als ich hier angefangen hab, so was wie, man kann sich mal austauschen, was ist immer so schwierig und was krieg ich gar nicht gut hin oder womit fühl ich mich ganz elendig. Und ich glaube, das hat für mich einfach viel Veränderung gebracht.“

E: Das FOBILE-Team und die LB hatten die Lernorganisation besprochen. Jeden zweiten Monat findet ein Workshop außerhalb des IT-Zentrums statt. In einem Workshop wird eine Fragestellung bearbeitet, die das Team auf einer Team-Sitzung vorher ausgewählt hat. Die zweite Hälfte des Workshops steht für die Fallarbeit zur Verfügung.

K: Kollegiale Beratung ist ein Bedürfnis, aber keine Selbstverständlichkeit im IT-Zentrum. Hier erfahren wir von einer Konstellation, bei der das kleine Extra-Team die pädagogischen Praktiken der Fortbildung rekursiv auf sich selbst anwendet. Für die Selbstentwicklung des Teams ist das pädagogische Können und Wissen der Fortbildungsleiter und -leiterinnen eine Ressource, die aber erst in dem Moment zur Geltung kommen kann, wenn sich diese mit Unterstützung der LB einen eigenen, lernförderlich konzipierten Rahmen dafür geben. Hierbei haben die strategischen Ziele des IT-Zentrums keine Bedeutung. Für die Fortbildungsleiter und -leiterinnen wird vielmehr entscheidend, dass sie den SOL-Prozess als eine Möglichkeit entdecken, ihre kollegiale Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung zu verbessern.²⁰²

202 Von dem kleinen Extra-Team erzählt auch ein Kollege in einem weiteren Auswertungsgespräch und gibt dem SOL-Prozess folgenden Sinn (fl 1 678): „Wir haben gelernt, gegenseitig Qualitätsbewusstsein und Kontrolle auszuüben, ohne dass die Kontrolle was Negatives ist. Wir haben das konkretisiert an dem Projekt der Kollegin [Name einer Kollegin] erarbeiten können. (.) Weil es ging um die Frage: Was ist mit diesem Projekt? Aus dem heraus dann dieses Selbstverständnis entstanden ist. Das, was da [in dem Projekt] drinsteht, können wir aber auch. Und das haben wir, glaub ich, vor anderthalb Jahren nicht gekannt. Das hätten wir nicht gekannt. Und jetzt können wir Verantwortung für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im IT-Zentrum übernehmen als Team. Wir können uns zusammensetzen und sagen: ‚Es gibt neue Konzepte, neue Paradigmen was Lernen angeht. Wir müssen uns in diese Richtung gemeinsam entwickeln.‘ Diese Team-Kompetenz haben wir durch den SOL-Prozess erworben“.

In einer weiteren Passage erzählt er, wie das Lerngeschehen in den Workshops mit der Lernbegleitung als Anregung genutzt wird, die erfahrenen Methoden selbst anzuwenden (fl 1 Teil 2 87): „Diese Feedback-Sitzung [im 14. Workshop des Gesamt-Teams] war, glaub ich, eine ganz wichtige. Und die konkrete Erfahrung mit der Fallararbeit, dass es tatsächlich so ist, dass Feedback nicht vernichtend sein muss, war auch wichtig. Und das haben wir gelernt in der Zeit, an der Fallarbeit, an dieser Feedback-Sitzung, an der Übung zur Reflexion, die wir im Kompetenzenbilanzierungsprozess hatten, die Offenheit und das Vertrauen zu haben, wir können jetzt hier mal was ausprobieren, von den Kolleginnen halt

Fallstudie

E: Nachdem die Verlängerung des SOL-Projekts bewilligt war, haben sich die Fortbildungsleiterinnen und -leiter im ersten Workshop selbst eine Entwicklungsperspektive gegeben: Die Gruppe sollte ein Forum für den offenen Austausch werden, man wollte klarer werden für außen und deshalb Funktionen, Zugehörigkeit und Koordinationsaufgaben der Gruppe klären. „Die Gruppe ist eine Stelle, wo wir unsere Kraft herholen“, stand auf einem Flipchart.²⁰³ In den kommenden Monaten entwickelten sich in der Gruppe eine höhere Verbindlichkeit, mehr Selbstverantwortung und eine sich selbst verstärkende Selbststeuerung in den Belangen der Koordination und Konzeptionsentwicklung. Die Fortbildungsleiterinnen und -leiter verstanden sich auch als eine lernende Gruppe und experimentierten mit neuen Formen der Selbstreflexion. Dabei wurden sie in den Workshops durch die Lernbegleitung unterstützt. Die Gruppe entschied auch, sich als ein Team zu definieren.

K: Der Begriff des Kollegiums, wie er für Schulen üblich ist, passt nicht zum IT-Zentrum, das sich aus einem Projekt gegründet hat. Im IT-Zentrum gibt es Gruppen: das Gesamt-Team, die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter, die sich monatlich zu Arbeitssitzungen trifft, und die Kompetenzzentren. Im SOL-Prozess entstand der Wunsch nach Veränderung. Er betraf die Kultur kollegialer Zusammenarbeit. Der Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen wurde es möglich, eine lebendige Community of Practice zu

in der richtigen Form das Feedback auch zu geben, dass es erträglich ist, sozusagen, nicht? (4) Und sozusagen uns vertrauend, dass wir das beides können, war ja Basis, um überhaupt auf die Idee zu kommen: Wir können das ja mal untereinander ausprobieren. Und natürlich auch, dass wir verstanden haben, dass das ein gemeinsamer Entwicklungsprozess ist, dieses selbstorganisierte Lernen in ein Unterrichtskonzept zu wandeln.“

Eine andere Kollegin beschreibt, in welche Richtung sich das Team weiterentwickeln könnte (fl 5 493): „Und da steckt natürlich dahinter auch die Zielstellung, wie könnte sich so' ne Gruppe überhaupt entwickeln, als welches Gremium. Also ich stell mir vor, dass es ein Gremium ist, das über die Fortbildung Bescheid weiß, über die augenblicklichen, über Inhalte und Ziele der laufenden Fortbildung, und darüber hinaus sich Gedanken macht, wie geht es weiter, wie kann man bestehende Fortbildungen zu qualitativ anderen, besseren, mit anderen Methoden versehenen Fortbildungen entwickeln. Und auch welche neuen [Fortbildungen] könnte es geben. Und- also eine konzeptionelle Arbeit in der Hinsicht. Und nicht zu vernachlässigen, vielleicht auch den Überblick über die Kompetenzen und Möglichkeiten der einzelnen Fortbildungsleiterinnen zu haben. Und das sollten nicht nur die Koordinatorinnen, sondern die andern auch wissen von- den anderen, um sie entweder- das gezielt alles abstimmen zu können in den Fortbildungen, da so sich gegenseitig einsetzen zu können für den Unterricht. Oder auch zu sagen: ‚Moment, hier fehlt irgendwas, an der Stelle. Da müssten wir, wer entwickelt die und die Kompetenz, damit wir dorthin gehen können, dort eine neue Fortbildungen machen können oder so?‘ Also auch dass wir vielleicht aus so' ner Sicht heraus Kompetenz noch neu entwickeln können. Und das können die zwei [Koordinatorinnen des Bereichs] zwar koordinieren, aber das können sie nicht alleine festlegen. Also dazu brauchen sie schon die Zusammenarbeit mit den anderen [im Team].“

203 Siehe in der Dokumentation ‚Projekttagbuch‘/Eintrag 81.

werden. Ein Prozess sich selbst verstärkender Vergemeinschaftung kam in Gang, der Aufwind erhielt, nachdem die Förderung des Selbstlernzentrums zugesagt wurde und die neu ernannte Leiterin ihre Kolleginnen und Kollegen in die Entwicklung der Konzeption einbezog. In dieser Phase war das Team der Fortbildungsleiter und -leiterinnen, das sich FOBILE-Team nennt, Motor des Wandels im SOL-Prozess. Das FOBILE-Team differenzierte sich als ein Subsystem aus dem Gesamtsystem des IT-Zentrums heraus und entwickelte eine eigene Gruppenkultur. An welcher Unterscheidung konnte es seine eigene kulturelle Identität bilden?

E: Die FL vergleicht das Gesamt-Team²⁰⁴ mit dem FOBILE-Team (fl 126): „Dieses ganze Gesamtteam habe ich als nicht so was – Gutes – verhaftet in Erinnerung, also wo ich so denke, ‚Wow, da bin ich aber echt Schritte weiter gekommen.‘ Also da hab ich so kleine Parts mitgenommen, die aber auf der Schiene liegen, ‚Wie kann ich reflektieren, wie kann ich reflektieren über meine Fähigkeiten‘, und ich glaub, ich habe [dabei] viel mitgenommen-wie man es nicht machen sollte, wenn man Mitarbeiterinnen keine Angst machen möchte. Also ich hab es [die Kompetenzenbilanz] mehr als etwas erlebt, was für alle [eher] ein ungeheurer Druck war, als dass es eine Erleichterung war. Also das [der Prozess des Gesamt-Teams] war für mich so was, das hat fast immer das, was wir in unserm SOL-Team hatten, wieder rückgängig gemacht. Weil das war so Angstbesetztes, weil nicht klar war, was passiert damit [mit der Kompetenzenbilanz] (...) Da ist nicht positiv oder lebensfroh mit umgegangen worden, (...) sondern ich fand, es [der Prozess der Kompetenzenbilanz] wurde immer so bleischwer. Von dem, was ihr [die Lernbegleitung] oft eingebraucht habt, was man machen kann, toll, aber von dem, was draus geworden ist: nicht toll.“

E: Alle fest angestellten Mitarbeitenden des IT-Zentrums sind Mitglieder des Gesamt-Teams. Im Projektzeitraum waren es zuerst 16, später 22 Mitarbeitende. Die Geschäftsführung des IT-Zentrums ist einerseits Mitglied des Teams und steht ihm andererseits als Leiterin und GF vor. Das Gesamtteam ist, systemisch betrachtet, das Gesamtsystem (ohne Vorstand des Trägervereins und ohne Honorar-dozentinnen und -dozenten des IT-Zentrums). All dies

204 Eine Kollegin des PR-Bereichs beschreibt das Gesamtteam so (PRM 18 2365): „Ja, ich würde nur gerne irgendwie für mich aus dieser Gruppenohnmacht raus, also aus diesem Bedrückenden so. Da hilft nichts als, ja, irgendwie weiter mehr Risiken eingehen, kommunizieren, wie’s einem geht, was man sieht, aber auch vielleicht was man fühlt, was man für Fragen hat.“ (PRM 18 2680) „Also das heißt, es gibt, glaub ich, schon ne Vielfalt an Gründen dafür, was einfach subjektiv sich da abspielt und was dann-, glaub ich, kollektiv diese Lähmung ist, ist dass da niemand drüber redet und jeder sich in diesem Amorphen verstecken kann. Dass alle unterschiedliche Gründe vielleicht haben, aber irgendwie haut’s nicht hin. (...) und dass das so oft Situationen gibt, wo Menschen, mit vielleicht unterschiedlichen Motiven sich blockiert fühlen. (...) und das bedeutet, ich zieh mich zurück und ich sag nix. Oder: ich bin genervt, aber ich sag auch nix.“

scheint einen Unterschied zu machen, denn auf den Sitzungen und in den Workshops des Gesamt-Teams erleben sich die Mitarbeitenden anders als in Gruppen bzw. Subsystemen des IT-Zentrums. Die FL beobachtet, dass die LB dort nicht so wirksam werden kann wie im FOBILE-Team.

3.1.4 Selbstorganisiertes Lernen als kollektiver Prozess der Kompetenzentwicklung

K: „Wow, da bin ich aber echt Schritte weiter gekommen“ – eine solche Erfahrung transformativen Lernens war der FL in dem kleinen Extra-Team und eben nicht im Gesamtteam des IT-Zentrums möglich. Ein Lernkontext wird durch die kollektiven Wirklichkeitsannahmen, Absichten und Überzeugungen der Beteiligten geschaffen. Hier liegt ein Interventionspunkt der Lernbegleitung.

E: Die LB greift den Gedanken der FL auf (lb 129): „Wenn ich dir zuhöre, wird deutlich – gerade an deiner Kontrastierung [zwischen dem Gesamtteam und dem kleinen Extra-Team], wie wichtig der Kontext ist, in dem etwas [Lernen und Lernbegleitung] steht.“

E: Für die FL ist der Prozess des Gesamt-Teams dennoch eine Erfahrung, bei der sie (fl 131) „eine Menge mitnehmen kann“. Sie kann auf einen Prozess zurückblicken und Schlussfolgerungen ziehen (fl 130): „So soll man es nicht machen.“ Sie weiß jetzt: „Ich brauche ein anderes Beiwerk.“ (fl 139) „Ja, also das heißt für mich auch wirklich, mich in so’ ne Lage hineinzusetzen, wie ist denn das zum Beispiel, wenn eine mit E-Learning anfängt und ihre ganzen Ängste und Sorgen hat, ja oder mir vorstelle, die wurde von ihrem Chef verdonnert das zu machen, ja, und jetzt soll da unbedingt was bei rauskommen. Da ist man nicht mehr so locker und offen und entspannt und geht an irgendeine Sache ran.“

E: Die LB interpretiert das Gehörte (lb 140): „Nee. Und es ist dann auch nicht selbstorganisiert.“ (fl 144) „Nee“, lacht die FL: „Selbst- selbst- nee, das ist gar nichts. Das ist fremdverordnet und ‚jetzt mach es, bring ein Ergebnis.“

K: In einem retrospektiven Akt der Sinnstiftung bringen die LB und die FL die im SOL-Prozess gebildete Unterscheidung zwischen selbst- und fremdorganisiert ein weiteres Mal zur Geltung. Die Bezeichnung ‚selbstorganisiertes Lernen‘ fungiert als Chiffre für ein fallbezogenes Regelwissen. Aus Sicht der FL kann man nicht von selbstorganisiertem Lernen sprechen, wenn in einem Betrieb das zu erzielende Lernergebnis durch die Vorgesetzten vorgegeben und den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verordnet wird. So hat die FL den Lernkontext des Gesamt-Teams erlebt und interpretiert.

E: Die LB wendet den Blick wieder auf das FOBILE-Team und fragt (lb 148): „Wäre das FOBILE-Team [deiner Meinung nach] ein Kontext, wo man wirklich von Selbstorganisation sprechen kann?“ Die FL blickt auf den Prozess und das Vorgehen der Gruppe und stellt fest, dass das FOBILE-Team das selbstorganisierte Lernen (fl 152) „in Parts reingeholt hat“. „Also na ja, klar, Selbstorganisation in Teilen. Ich glaube, manchmal in Teilen auch nicht, weil wir haben ja auch viel abgegeben.“ Die FL beobachtet hier das Zusammenspiel der Handlungsinitiativen seitens der Lernenden und seitens der Lernbegleitung. Aus ihrer Sicht scheinen sie in einem komplementären Verhältnis von Selbst-/Fremdorganisation zu stehen und so kann man auch beobachten, (fl 155) „wie weit das selbstorganisierte Lernen geht“.

E: Es gab im SOL-Prozess Arbeitstreffen des FOBILE-Teams, die ohne Lernbegleitung stattgefunden haben (fl 171). „Ich erinnere mich deutlich daran, als wir mit der Lernberatung angefangen haben, dass ich gesagt habe ‚Okay, ich kümmerge mich mal da drum, ich guck mal, was es im Netz gibt und dann kriegt ihr Informationen dazu, und dann können wir da drüber diskutieren.‘ Das ist ein Part gewesen, der sehr selbstorganisiert ist. ‚Was ist Lernberatung – was [ist] Lernbegleitung?‘, ‚Können wir das so nennen? Werden wir das so nennen?‘ Ich erinnere mich, dass wir geguckt haben, was soll in dieser Lernberatung überhaupt inhaltlich stattfinden. ‚Wie weit soll Lernberatung gehen? Und ist Lernberatung gleich Lebensberatung?‘ Wir haben auch damit angefangen, Konzepte zu strukturieren. Und das [ein solches Vorgehen, wie es hier beschrieben ist] haben wir manchmal auch mit anderen Themen hingekriegt.“

K: Als Selbstorganisation werden hier zunächst die koordinierenden Tätigkeiten des Teams beschrieben. Das Thema ‚Lernberatung‘ wird auf die Agenda eines Arbeitstreffens gesetzt. Eine Mitarbeiterin ergreift die Initiative, recherchiert und informiert ihre Kolleginnen und Kollegen. Dann sitzt das Team zusammen. Es wird gesprochen. Es kann vermutet werden, dass über die recherchierten Informationen gesprochen wird. Es wird auch über die eigene Praxis gesprochen – die vorhandene und die zukünftige Praxis. Offensichtlich steht die Frage im Raum: ‚Können wir das [was wir machen] so [Lernberatung/Lernbegleitung] nennen? Werden wir es so nennen?‘ Es kommt zu einem Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung: Generieren des Erfahrungswissens, Konzipieren der zukünftigen Lernberatung, Interpretieren der Texte, Vergleichen der Interpretation mit dem generierten Erfahrungswissen und den gemeinsam generierten Konstrukten und Schlussfolgern in einem Akt des Bezeichnens. Das Bezeichnen ist hier ein reflexiver Prozess und ein expliziter Akt der Selbst-Veränderung, eine kollektive Entscheidung des Teams. ‚Das Bezeichnete‘ sind die Fortbildungsleiter und -leiterinnen selbst, die mit der neuen Bezeichnung die Veränderung ihrer Identität füreinander sichtbar machen. Der Akt der Selbst-Veränderung

ist eingebettet in eine kulturelle Praxis des Lehrens und Lernens, die im Sprechen von Lernberatung performativ in Kraft gesetzt und die Wirklichkeit des IT-Zentrums verändert (Identität für andere).²⁰⁵ Selbstorganisation ist – wie hier zu sehen ist – mehr als die Selbstkoordination des FOBILE-Teams. Selbstorganisation des FOBILE-Teams lässt hier einen konstituierenden Vorgang entstehen, der das organisationale Netz der Bedeutungen entscheidend verändert: Diese Veränderung wird bis auf Weiteres für das Leistungsprofil und das Rollen- und Aufgabenverständnis der Fortbildungsleiter und -leiterinnen Konsequenzen haben.

Der Begriff ‚Selbstorganisation‘ ist nicht substanziell zu bestimmen und so wird ein changierendes Begriffsverständnis bis zum Abschluss des Gesprächs mitgeführt. Die Differenz zwischen Selbstorganisation im Sinne der Selbstkoordination in einem gegebenen Kontext (Qualifizierung) und Selbstorganisation als konstituierende Handlung (Lernbegleitung zur Klärung der Lernorganisation in Bezug auf eine emergente Entwicklung) wird zwischen den Akteurinnen und Akteuren nicht explizit getroffen und ist somit auch als Unterscheidung nicht reflexiv verfügbar. Die Bezeichnung ‚selbstorganisierendes Lernen‘ hat viele implizite Horizonte und wird im Sinne einer ‚Brückensemantik‘ produktiv.

E: Dieser Part [des FOBILE-Teams] war aus Sicht der FL sehr selbstorganisiert. Das Team fing daraufhin an, sich weiter mit der gemeinsamen Strukturierung von Konzepten zu beschäftigen (fl 189). „Und wir haben auch [damit] angefangen, wie können wir Konzepte strukturieren. So, was ich dann oft fand ist, manchmal hatten wir dann nicht die Zeit, es zu Ende zu führen, weil dieses tägliche Alltagsgeschäft einem das manchmal klaut, und was

205 Diese Entscheidung wird vom FOBILE-Team im IT-Zentrum vorgeschlagen. Die GF führt die offiziellen Bezeichnungen der professionellen Rollen in das IT-Zentrum ein. Die Bezeichnungen (Lehrgangsteiter/-in, Dozent/-in, Trainer/-in, Lernbegleiter/-in) wandeln sich und sind Ergebnis von Aushandlungsprozessen, an denen die pädagogischen Mitarbeiter/-innen und die/der Geschäftsführer/in beteiligt sind. Die GF hatte sich dafür eingesetzt, die im Praxisfeld arbeitsmarktpolitischer Weiterbildung lange gebräuchliche Bezeichnung des Lehrgangsteiters/der Lehrgangsteiterin auszuschließen, da sie sie fachlich für falsch hielt. Für die aufgabeninterne Selbstbeschreibung trifft die GF eine Unterscheidung, die die Institutionalform markiert. Bei den Dienstleistungen des IT-Zentrums handelt es sich nicht um einen „Lehr-Gang“, sondern um eine „Fort-Bildung“: Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass das Management die Semantik der Selbstbeschreibung institutionsbezogen reflektiert und es als seine Aufgabe betrachtet, auf die Semantik und auf die Sprachspiele einzuwirken. Es kam zu einer Festlegung der Corporate Identity und es wurde immer wieder daran erinnert, dass es „Fortbildungsleiter/-in“ heißen soll, obwohl die Festlegung lange vor dem SOL-Projekt getroffen wurde. Für das Selbstlernzentrum hält man den Begriff ‚Dozent/Dozentin‘ für unpassend. Hier war die Geschäftsführung an der Aushandlung beteiligt und hat sich für den Begriff ‚Trainer/-in‘ entschieden. Im Zusammenhang mit dem Selbstlernzentrum wird außerdem die Bezeichnung ‚Lernbegleiter/-in‘ eingeführt.

ich immer noch nicht rausgefunden hab, ist es, manchmal hilfreicher zu sagen ‚Es ist egal, wir koppeln uns jetzt trotzdem kurz ab, wir machen das zu Ende, weil dann haben wir’s‘, und das ist es, was ich manchmal schwierig daran finde und das ist auch [et]was, wo ich denke ‚Hm, das kann auch frustrierend, zum Beispiel [wie] im Bereich E-Learning sein‘, nicht, wo du dich ja die ganze Zeit auch selbst motivieren musst, wenn du aber anfängst, hinterherzuhängen, weil du irgendwas nicht erledigt hast, dann bröckelt deine Motivation immer mehr ab, weil du keine Erfolgserlebnisse mehr hast. Zu sagen ‚Okay, das haben wir uns vorgenommen, das wird auch gemacht und wir sind auch soweit gekommen und das ist nicht perfekt, aber damit können wir erst mal was arbeiten.‘ Und dann (...) wenn man immer so’n Gefühl hat, so’n Scheibchen fehlt noch, selbst wenn’s nicht perfekt sein soll, aber es einfach überhaupt zum Abschluss zu bringen.“

K: Das Team bekommt es mit einer Problemstellung der systemischen Abstimmung von unterschiedlichen Zeitstrukturen zu tun: also mit Synchronisation. Offensichtlich schließt die Selbstorganisation des Teams auch die Reflexion des Kontextes ein, der die Bedingungen für den Gruppenprozess setzt. Es ist aus Sicht der FL nicht entscheidbar, ob sich nicht eine höhere organisatorische Rationalität ergäbe, wenn man sich länger aus dem Alltagsgeschäft herausziehen würde und die Zeit dafür nutzte, ein Vorhaben zum Abschluss zu bringen. Die Vorstellung von einer perfekten Lösung fördert bei den Fortbildungsleiterinnen und -leitern die Haltung, die Zeit für Recherche und Diskussion zu verlängern und die Entscheidungsfindung hinauszuschieben. Dies ist unbefriedigend, weil man im kollektiven Prozess der Kompetenzentwicklung nicht dazu kommt, das Erreichte in der Praxis zu erproben und es zu reflektieren. Der Erwartungsbogen an einen kollektiven Prozess schließt auch den Moment einer *skillful performance* ein. Vor diesem Hintergrund entsteht das unbefriedigende Gefühl, dass „immer ein Scheibchen fehlt“, um begonnene Entwicklungen zu einem Abschluss zu bringen.

E: Die LB bittet die FL, diese Beschreibung an einem Beispiel zu verdeutlichen (fl 226). „Was mir am deutlichsten vor Augen ist, ist unsere Diskussion über Zertifikate. Also wie machen wir die, was ist eine Teilnahmebestätigung, was ist ein Zertifikat, wie sollen sie einheitlich aussehen? Und das hat lange gedauert, wir haben dieses Thema immer wieder besprochen, es [das Thema] gab’s auf hundertneunundneunzig Team-Sitzungen immer mal wieder und dann hatten wir’s fast fertig und es fehlte wieder ein Punkt. Ja? Und dann blieb es liegen und es lag wieder ein halbes bis drei Viertel Jahr auf Eis, bis die Nächste ein Zertifikat schreiben musste. Zwischendrin wurden schon drei andere geschrieben, weil’s immer noch nicht klar und fertig war und das, find ich, macht’s so mürbe und das ist so unbefriedigend. Ja? Wo ich so denke, ich hätt’s dann manchmal gerne zum Abschluss und dann kann ich sagen ‚Okay‘, und wir können’s austesten und wenn wir dann nach einem

Fallstudie

Jahr feststellen, ‚Ist Blödsinn, was wir da rein schreiben, können wir nicht so machen‘, dann kann man’s wieder ändern. (...) Ja, es wird immer ein Stück weit offen gelassen, weil’s noch nicht perfekt genug ist. Und mir ist es manchmal lieber zu sagen ‚Okay, und das ist unser Status quo, damit arbeiten wir und dann gucken wir uns das danach an und dann reflektieren wir wirklich‘, ich kann gar nicht reflektieren, wenn Dinge nicht fertig sind dann kann ich mir einbilden, wie es hätte sein können. Und das – das ist was, das finde ich dann unbefriedigend. (...) Das ist eigentlich der Punkt bei der ganzen Lernerei, ob es [das Lernen] zu einer Praxis kommt.“

K: Jede FL muss am Ende jeder Fortbildung den Lernenden ein Zertifikat ausstellen und weiß diese Anforderung zu handhaben. Das Vorhaben, die Zertifikate zu vereinheitlichen, führt dazu, dass das Zertifikat im Team als ein fachliches Problem thematisiert wird. Dies verändert die Situation. Die Gruppe informiert jetzt jeden Fortbildungsleiter und jede Leiterin, was zu entscheiden ist, und erweitert reflexiv die Komplexität dessen, was ggf. zuvor in erster Linie ein Routinevorgang am Ende einer Fortbildung war. Doch die Gruppe tut sich schwer damit, auch die Autorität einzunehmen, eine verbindliche Entscheidung für alle Fortbildungsleiter und -leiterinnen zu treffen. Der sich selbst strukturierende Prozess wirft immer weitere Fragen auf und die Kriterien für die zu entscheidende Problemlösung verändern sich mit dem Zuwachs an Wissen. Als Konsequenz loser Kopplung entsteht auch keine Notwendigkeit, das Problem bis zu einem bestimmten Termin zu entscheiden, und so bleibt das Vorhaben liegen. Am Beispiel der Entwicklung einheitlicher Zertifikate legt die FL den Fokus der Beobachtung auf die Fähigkeit der Gruppe zu einem vollständigen Prozess der Kompetenzentwicklung. Kompetenz zeigt sich als eine system-, kontext- und situationsspezifische Leistung. Hier arbeitet das FOBILE-Team an einer Verbesserung der systemspezifischen Leistung des IT-Zentrums für die Nutzerinnen und Nutzer und dazu ist es erforderlich, auch das systemspezifische Fachwissen zur Kenntnis zu nehmen und in den Fortbildungsbereich des IT-Zentrums einzuführen.

E: Die LB interpretiert das Gehörte (lb 233): „Und wir haben, was ich da raushöre, auch sehr viel im SOL-Projekt gemacht, wo es [das Lernen] nicht zu einer Praxis gekommen ist. Oder wo das die Beziehung zwischen dem, was wir im SOL gemacht haben, und der Praxis nicht so eine direkte war. Und das macht einen Unterschied für dich.“

E: Die FL reagiert auf den Impuls (fl 260): „Ja. Das macht’n erheblichen Unterschied. Also ich hab das jetzt gemerkt, als wir vor kurzem Team-Sitzung gehabt haben und es um unser Infosystem ging. Und dann hab ich gedacht- ‚Oh, stimmt, unser Infosystem‘, und ich musste so unendlich in meinem Kopf graben und hab richtig gemerkt, ich fange an abzuschalten, weil das ermüdet mich, es ermüdet mich ungemein, weil ich gedacht habe ‚Gott, das haben wir vor anderthalb Jahren gemacht, jetzt wird’s langsam fer-

tig‘, zwischendrin hab ich nichts gehört und jetzt soll ich wieder anfangen. Das ist wie, ich wühl mich langsam wieder vor, mit welchem Stand haben wir aufgehört, und es ist fast so wie ‚Ich erinner mich an nichts‘. Und dann denk ich, ‚Mannomann‘, klar erinnere ich mich irgendwie dann, ‚Oh, da haben wir doch tatsächlich gessen und da gab’s doch’n Workshop und da haben wir doch was definiert und da haben wir‘ – So, aber es ist weg, weil ich keinen Bezug in der Zeit dazwischen hatte. Ja, ich weiß, das habe ich geschrieben und ich hab’s aber in der Zwischenzeit überhaupt nicht mehr eingesetzt. Also ich könnte jetzt nicht mal sagen, ‚Hat dieses System Sinn‘, oder kann ich an dieser Stelle schon sagen ‚Ohoho, nee, seitdem wir ganz andere Projekte haben, nützen uns diese Checklisten hier gar nix mehr‘, ja, sondern ich hab das Gefühl, ich guck mir alles wieder an und kann wieder von vorne anfangen, weil ich nichts hatte, zum Ausprobieren, um schon mal zu sagen ‚Hm, also an der Stelle hat das immer gehakt, da fehlt was‘.“

E: Jeder Versuch einer Organisation, ein Wissensmanagementsystem zu etablieren, stellt in Rechnung, dass ein organisiertes Vorgehen den spontanen, informellen Prozess der Wissenskommunikation ergänzt oder gar ersetzt. Es handelt sich immer um den Versuch, über eine schwer verfügbare Ressource der Organisation organisierend zu verfügen. Der erste Ansatz des IT-Zentrums erfolgte auf Initiative der Geschäftsführung etwa zwei Jahre vor dem Start des SOL-Projekts. Es wurden mehrere Arbeitsgruppen zu innovativen Themen installiert, die ihre Arbeitsergebnisse im Intranet zur Nutzung für alle Mitarbeitenden hinterlegen sollten. Die GF hatte die Arbeitsgruppen eingeführt, die selbstorganisiert ihren Gruppenprozess steuerten und als Kompetenzzentren bezeichnet wurden. Das Ziel war, die Wissensbasis des IT-Zentrums für die Beantragung von Projekten zu verbreitern, denn man hatte die Erfahrung gemacht, dass das individuelle, personengebundene Wissen Einzelner bei der Projektakquise an Grenzen stößt. Der zweite Ansatz wurde im Rahmen des SOL-Projekts entwickelt und versucht, das noch unzureichend gelöste Problem der Kontextsteuerung der Arbeitsgruppen und der Integration ihrer Ergebnisse in die Organisation zu lösen. In einem Organisationsentwicklungsprozess, an dem die GF und das Gesamtteam beteiligt waren, wurde das Modell einer Entwicklungsgruppe erarbeitet. Die Entwicklungsgruppe sollte entscheiden, welches Zukunftsthema bearbeitet wird, sie sollte Projekte vorbereiten und prüfen, welche Organisations- und Personalentwicklungsprozesse der Einführung neuer Dienstleistungen vorausgehen müssen.

Der Ansatz der Entwicklungsgruppe, in der die GF und drei Kolleginnen zusammenarbeiten, wurde im IT-Zentrum nicht wirksam. Parallel wurde für ein ESF-Projekt eine Expertin für Wissensmanagement gewonnen. Sie begann, intern im Intranet des IT-Zentrums ein Informationssystem aufzubauen, und beteiligte die Kollegen und Kolleginnen daran. Das Informationssystem

Fallstudie

orientierte sich am Modell der Prozessorganisation und dokumentierte folglich den gesamten arbeitsteilig zu erbringenden Prozess der Leistungserbringung von der ersten Idee bis zur Evaluation einer Fortbildung bzw. eines Projekts. In dem Informationssystem sollten alle Kolleginnen und Kollegen relevante Informationen und Checklisten finden, die sie im Prozess der Arbeit brauchen.

K: Das Infosystem systematisiert die Vielzahl organisierender Einzeltätigkeiten als formale Prozessstruktur und dokumentiert sie im Intranet des IT-Zentrums. Darin integriert, wird das implizite oder unsystematisch dokumentierte Verfahrenswissen systematisiert. Mittlerweile liegt der Workshop eininhalb Jahre zurück, in dem gemeinsam an den Definitionen des Informationssystems gearbeitet wurde. Die FL entdeckt, dass einzelne Checklisten, die damals aktuell waren, inzwischen nicht mehr zutreffend strukturiert sind, weil sich die Dienstleistungen des IT-Zentrums fortlaufend verändern. Von der FL wird in der Team-Sitzung erwartet, dass sie nach einer anderthalbjährigen Unterbrechung die Mitarbeit am Informationssystem fortsetzt. Sie beschreibt, wie sie sich anstrengen muss, erneut Anschluss an das sich im Aufbau befindliche Vorhaben zu finden. Deutlich wird, wie sie das SOL-Projekt aus der Perspektive ihres Erlebens als Beteiligte an den Veränderungsvorhaben wahrnimmt. In einer gestalttheoretischen Perspektive strukturiert sich das SOL-Projekt als ein Strom von Kontaktprozessen. Mit der Einführung eines Veränderungsvorhabens in die Organisation geht die FL, gestalttheoretisch betrachtet, in Kontakt mit dem Vorhaben, es baut sich ein Kontaktzyklus auf, der dann wieder unterbrochen wird. Der unmittelbare Bezug zum Veränderungsvorhaben geht verloren und das Veränderungsvorhaben verliert sich an den Hintergrund. Andere Veränderungsvorhaben tauchen am Horizont auf, auf die sich die FL nun einstellt. Wie erleben Menschen eine Organisation, die sich gleichzeitig in mehreren Übergangsprozessen befindet?

E: Die FL hat die Geschichte von der Team-Sitzung erzählt, die offensichtlich etwas Typisches zum Ausdruck bringt, das sie auch in anderen Veränderungsvorhaben erlebt hat. Sie zieht folgendes Resümee (fl 266): „Und das ist das, glaube ich, was ich an dem gesamten Projekt so schlimm finde, weil da- da ist ja viel draus hervorgegangen, das ist ja auch wichtig, aber dieses – wenn man dann so fünf Baustellen hat, ist ja die Frage, auf welche konzentriert man sich, wenn man alle fünf nicht abdecken kann.“

K: Wandel und Veränderung der Organisation werden in dieser Beschreibung als eine zusätzliche Anforderung an die Mitarbeitenden und ihre Selbststeuerungsfähigkeit erlebt. In dieser Beschreibung der FL wird der Bruch des SOL-Projekts mit dem bürokratischen Organisationsverständnis professioneller Arbeit zum Ausdruck gebracht. Die administrativen organisatorischen Vorstrukturierungen der Formalorganisation haben den Vorteil, die Professionellen für ihre aktiv zu gestaltenden, unbestimmten, nicht routini-

sierbaren Aufgaben zu entlasten. In Veränderungsprozessen wird nun die Organisationsentwicklung selbst zu einer unbestimmten, nicht routinisierten und aktiven Gestaltungsaufgabe, für die die Mitarbeitenden Zeit, Aufmerksamkeit und Engagement aufbringen müssen. Sie müssen ihre Teilhabe selbst steuern und entscheiden, wie sie sich beteiligen und wo sie mit ihren eigenen Vorstellungen wirksam werden wollen.

E: Der von der FL formulierte Anspruch an ein Entwicklungsvorhaben, nämlich, es im Sinne eines vollständigen Kompetenzentwicklungszyklus auch zu einem Abschluss zu bringen, wird von der LB geteilt (lb 269). „Ja, also ich kann dir da sehr gut folgen, und es ist fast schon ein Aspekt wirklich des Gelingens, dass es überhaupt zum SLZ IT [Selbstlernzentrum-IT] gekommen ist.“ Es war eben ungewiss und die LB konnte es auch nicht erwarten, dass ein neues, innovatives Lernarrangement eine Projektförderung finden würde. Im Zusammenhang mit dem Selbstlernzentrum geraten die didaktischen Überlegungen zum selbstorganisierten Lernen in eine neue Phase der Klärung (lb 279). „Weil dadurch hat es [das SOL-Projekt] eine Praxis kriegen können, an der man was Neues an didaktischen Fragen klären muss. Entweder klappen diese Infoveranstaltungen, Lernberatungen oder nicht. Man hat ja eine andere Art von Antwort. Zu Lernberatung habt ihr heute ein anderes Wissen, weil es Lernberatung hier gibt und weil sie verändert wird und sich bewähren muss und es ist [dann] überhaupt wahrscheinlich auch die Erkenntnis, dass Didaktik nicht etwas ist, was ich am grünen Tisch mache, sondern Didaktik ist das, was mit den Teilnehmerinnen passiert.“

K: Das pädagogische Wissen setzt sich aus unterschiedlichen Wissensbeständen und Wissensformen zusammen. Didaktik umfasst das diskursive bzw. konzeptionelle Wissen von der Gestaltung der Lehre und der Lernprozesse und das praktische Wissen, das im Vollzug des Handelns gewusst wird und retrospektiv als Erfahrung beschrieben wird. Werden beide Wissensformen kontrastierend aufeinander bezogen, wird reflexives Wissen erzeugt, das im Sinne einer systemischen Kompetenz erst produktiv wird, sofern Konsequenzen gezogen und Entscheidungen getroffen werden. „Didaktik ist etwas, was mit den Teilnehmenden passiert“, sagt die LB und bringt damit ein relationales Konzept von Didaktik zum Ausdruck, das auf systemischen Grundannahmen der Selbstorganisationsfähigkeit sozialer Systeme beruht. Beim neuen Selbstlernzentrum-IT kommt hinzu, dass sich erst bei der Eröffnung herausstellen kann, inwiefern das im SOL-Prozess entwickelte Leitbild des selbstorganisierten Lernens der Individualisierung des Lernens an die Erwartungen der Nutzerinnen anschlussfähig ist. Werden die Nutzer und Nutzerinnen die neuen Praktiken des selbstorganisierten Lernens auch als eine *skillful performance* des IT-Zentrums bewerten? Diese Frage hatte vor der Eröffnung

des Selbstlernzentrums zu einer ziemlichen Anspannung im FOBILE-Team geführt.²⁰⁶

206 Eine Mitarbeiterin, die am Empfangstresen des Selbstlernzentrum-IT arbeitet, berichtet (fl 3/11/320): „... was wir teilweise ja auch sehr theoretisch diskutiert haben, das war mir von Anfang an klar, dass das irgendwie auch in die Praxis umgesetzt werden muss. Und zwar so, dass alle Menschen das auch verstehen. Und diese theoretischen Diskussionen, die- die helfen mir teilweise für mein eigenes Verständnis, um mein eigenes Bild oder dieses lebendige Bild zu entwickeln, aber helfen mir im Alltag jetzt nicht wirklich, dass ich- dass ich Richtlinien hätte. (...) Ja, die hab ich selbst- ja, die musst‘ ich selbst erfinden. (...) Ja, nee, manchmal ist es- wirklich sehr schwierig, ne? Weil in meiner Position da unten an diesem Tresen muss ich halt praxisorientiert sein. Und- manchmal denk ich dann: ‚Ach, könnte man ja auch in diesen Diskussionen einfach schon mehr auf die praktische Ebene gehen. Dann muss ich nicht noch immer mein Bild entwickeln oder erfinden halt. Ich weiß ja nicht, ob’s richtig is.‘ (...) und ich kann mich dran erinnern, dass ich zu der Eröffnung des Selbstlernzentrums halt immer noch ein etwas wirres Bild im Kopf hatte, noch keine klaren Vorstellungen: ‚Wie soll das funktionieren? Wie soll ich Interessierte einladen? Wie soll ich sie beraten?‘ Das war mir noch nicht klar, ja, ziemlich diffus, was ganz Versponnenes im Kopf. Das war’n unwohles Gefühl, weil ich finde, dass in Beratungen oder in Informationsgesprächen sollte keine Unsicherheit rüberkommen. Und das kann ich nur vermeiden, indem ich’n relativ klares Bild im Kopf habe und mich gut informiert fühle. (...)“

Mit der Zeit entsteht ein inneres Bild von dem Lernbegleitungshandeln (fl 3/13/373) „Und das ist schon schwer. Also da muss man sich wirklich immer selber so’n bisschen-ständig kontrollieren. (...) Also (...) dieser Drang, dann einfach zu sagen: ‚Du hast nicht markiert, darum geht es nicht“, ne? Ähm das [diese Tendenz so vorzugehen] ist schon da. (...) Also es ist schon eine ganz andere Arbeit. Man muss sich wirklich vorher halt auch überlegen, also wenn jetzt eine Frage kommt halt, eine Frage zu beantworten ist leicht, sondern die Frage, die sich ja dann für eine Trainerin stellt, ist: Wie kann ich das jetzt in einen Prozess umwandeln, dass die Frau (...) selber auf die Lösung kommt? Und das ist schwer.“

Nach dem Start wird erst die neue Wirklichkeit erlebt und verstanden, worin der Bruch der neuen Lernform mit den bewährten Fortbildungen in Gruppenveranstaltungen besteht (fl 2/Seite 20/626): „Wer die Selbstlernzeiten wahrnimmt, das haben wir jetzt‘ mal’n bisschen evaluiert, es sind die Akademikerinnen. (...) das dämmt mir so langsam, [das Selbstlernen] hat auch was mit dem Vertrauen zu den (Trainerinnen, oder der Bindung zu den Trainerinnen zu tun. Dass die sich nicht irgendwas ausdenken, was (...) blöd ist oder bequem. (...), sondern dass das Sinn macht und dass man sich darauf einlassen kann. Und [im Unterschied zu den Fortbildungen mit Gruppen] diese fremden Frauen, die hierher kommen, die haben das nicht.“

Die Verunsicherung ist am Anfang groß: (fl 2/848) „Oder- die- [Kollegin] die sofort sagt: Zurück, das geht so nicht, wir müssen das Konzept ändern. Die den Frust nicht aushält. Und- und einige, die Mehrheit eigentlich – die auch sagen: ‚Wir machen das jetzt mal weiter. Wir müssen das halt auswerten. Wir müssen es gut auswerten, aber wir müssen das\ (...) noch mal angucken. Und wir müssen noch mal (...) dabeibleiben.“

Kollegen und Kolleginnen sind in anderen Lernarrangements das Risiko Veränderung eingegangen und können von Erfolgen berichten (fl 2/11/323): „Also von daher diese Experimente, die wir da gemacht haben, also gerade mit Lernungewohnten, fand ich irgendwie sehr spannend. Und’s war auch sehr aufregend. Und ich hab manchmal nicht gut \((lachend:)) geschlafen.\ weil=ich=dachte-: ‚Was machen wir mit denen? Das geht eigentlich-\ das geht eigentlich gar nicht. Überfordern wir sie nicht total?‘ Und das haben

E: Hieran schließt die FL an (fl 294): „Also ja, da fängt’s für mich an, natürlich kann ich mich an den grünen Tisch setzen und mir erst mal überlegen, ‚Was glaube ich, kommt auf mich zu, wer sind meine Teilnehmerinnen, mit was kann ich die konfrontieren, was könnte sinnvoll sein, was kann ich ihnen entlocken, was wollen sie, ja?‘ Und dann kann ich danach gucken, ‚Okay, das ist meine Planung und das hab ich mir so gedacht‘, und dann sitzen die da und sagen mir was ganz anderes. Ja? Und dann kann ich gucken, ‚Okay, wie kam ich zu der irrigen Annahme?‘ oder ‚Warum sind die anders als erwartet?‘ oder ‚Was- was macht den Unterschied aus?‘, also irgendwas, aber so solange es in einem Stadium [entweder der Theorie oder Praxis] verharrt, nützt mir das nichts. Also wenn hier auch einfach nur so Teilnehmerinnen reinkommen, da hab ich ja auch nichts zum Abgleichen, weil ich keine Theorie hab. Ja?“

E: Konzeptionelles Weiter-Denken und praktische Erprobung ergeben also erst zusammen einen gelungenen Entwicklungsprozess. Die FL zieht folgendes Resümee: „Und das ist das, was ich in dem Zeitraum schwierig fand, dass es so Sachen gibt, wo ich gedacht- ‚Hm, hm, die haben wir [im SOL-Prozess] angefangen und ich krieg- ich krieg sie manchmal zu nichts richtig mehr hinverbunden‘.“

K: Die FL beschreibt aus ihrer Perspektive, was es heißt, an einer bestimmten Stelle im Netz der Organisation verortet zu sein und an einem Organisationsentwicklungsprozess teilzunehmen, der nacheinander mehrere Entwicklungsaufgaben verknüpft. Sie erwartet, dass sie die Entwicklungsvorhaben und die Ergebnisse der Workshops und Beratungsgespräche selbstaktiv zu ihrer Arbeitspraxis ‚hinverbinden‘ kann und findet es deshalb schwierig, wenn ihr das nicht möglich ist. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie das IT-Zentrum mitgestalten möchte und sich dabei in einer Position sieht, die Vorhaben und Ergebnisse der Workshops und Arbeitsgruppen in die Praxis zu bringen und sie dort umzusetzen. Das SOL-Projekt erzeugt aber eine Komplexität mehrerer paralleler Entwicklungsverläufe. Das entspricht nicht dem Bedürfnis nach einer transparenten Organisation, in der Prozesse sich selbst tragen und einen kohärenten Entwicklungsverlauf haben. Es gibt stattdessen viele lose Fäden, die gehalten werden müssen, und alle Vorhaben sind ständig im Fluss.²⁰⁷

wir sie vielleicht auch. Zum Teil haben wir sie vielleicht auch überfordert, aber der Erfolg hat uns da irgendwie gezeigt, dass das [selbstorganisierte Lernen] offensichtlich funktionieren kann. Also gerade in dieser Diskussion, dass SOL man immer nur mit den Menschen machen kann, die das- Lernen gewohnt sind, finde ich, stimmt so nicht. Stimmt wirklich nicht.“

207 In einer Rückspiegelung der externen Beraterinnen aus der Anfangszeit des SOL-Projekts findet sich eine ähnliche Wahrnehmung der Organisation. Sie hatten die Rückspiegelung für ein Arbeitstreffen der Steuerungsgruppe formuliert: „Im Zusammenhang mit der Einführung von E-Learning haben bereits Selbstorganisationsprozesse der Mitarbeiter/-

3.1.5 Die Einführung von E-Learning – eine vielschichtige Erfahrung

K: Professionen stehen für den Typus einer Rationalität, die reflektierend und selbstorganisierend ist. Zum Ethos der Professionen gehören die Selbstbindung der Professionellen an die Arbeitsaufgaben des Berufs und ihre Selbstverpflichtung zur Einhaltung professioneller Standards. Zu den Standards professioneller Arbeit gehört auch die Erwartung, dass sich die Professionsangehörigen aus eigenem Antrieb fortbilden. Das Koordinatengefüge professioneller Arbeit verändert sich, wenn sie eine stärkere organisatorische Einbindung und Steuerung erfährt. Der SOL-Prozess hat an die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums die Erwartung adressiert, in einer betrieblich organisierten Weiterbildung kooperativ zu lernen, um E-Learning in die Fortbildungen einzuführen.

(1) Lernen am Modell: Das Online-Coaching für webgestütztes Lernen und Lehren im SOL-Prozess

E: Auf den Auftrag des SOL-Projekts, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen, reagierten die Mitarbeitenden zu Beginn recht verhalten und man begann, Experten und Expertinnen in die Workshops des Gesamt-Teams einzuladen. So fing die Auseinandersetzung mit den neuen Lernformen allmählich an und um diesen Prozess zu verstärken, schlugen die Lernbegleiter und -begleiterinnen ein zwölfwöchiges Online-Coaching für webbasiertes Lernen und Lehren vor. Man erwartete in der Steuerungsgruppe, dass sich die Ausgangssituation verändern würde wenn das webbasierte Lernen und Lehren einfach schon einmal auf Probe im IT-Zentrum stattfände. Wenn man erst einmal eigene Erfahrungen mit den Praktiken virtuellen Lernens und Lehrens machte, würde dies auch den internen Klärungsprozess voranbringen, dachten die Beraterinnen, und die GF und auch die Koordinatorin des Fortbildungsbereichs teilten diese Auffassung. Daraufhin wurde eine erfahrene Online-Coach in das Team der Lernbegleitung aufgenommen, die in Absprache mit dem IT-Zentrum eine Lernplattform einrichtete. Sie gestaltete eine virtuelle Lernumgebung für das kollaborative Lernen aller Mitarbeitenden und war auch die Tutorin des webgestützten Online-Coachings, beant-

innen begonnen. Diese Selbstorganisationsprozesse in den Aufgabenbereichen der einzelnen Mitarbeiter/-innen sind eingebettet in eine unübersichtliche, vage und verständlicherweise noch nicht klar ausgerichtete Strategie und Planung der Organisation. Das verunsichert die Mitarbeiter/-innen. Sie fühlen sich nicht gut informiert. Ihre Feedbacks innerhalb der Workshops zeigen uns, dass sie sich mehr Konkretion und weniger ‚lose Enden‘ wünschen. Ihre Vorstellung von der Effektivität des Lernens scheint sich daran zu messen, wie hoch der Beitrag zur praktischen Umsetzung ist“ (aus: Rückspiegelung von Organisationsrealitäten durch die Beraterinnen für die Reflexion des Projektverlaufs am 3.7.2001).

wortete Fragen, konnte Aufgaben stellen und Feedback geben. Die Online-Coach arbeitete eng mit den Beraterinnen zusammen, die begleitend für die Kontextsteuerung verantwortlich waren. Auf einem eintägigen Workshop mit dem Gesamtteam wurden die Mitarbeitenden in das virtuelle Angebot eingeführt. Aus Sicht der FL hatte man aber bei der Vorbereitung des Online-Coachings vergessen, die Sichtweisen aller Mitarbeitenden einzubeziehen und zu beachten, wie die Dinge für sie standen und welche Regelungen sie für ihre Teilnahme als notwendig erachteten. Im Unterschied zu anderen Kollegen und Kolleginnen beteiligte sich die FL jedoch an dem Online-Coaching (fl 313): „Weil ich’s ernst genommen habe“, erklärt sie. Folgende Erwartung hatte sie (fl 320): „Es geht darum, mit den Kollegen zusammen Erfahrungen zu machen und auszutesten, wie E-Learning ist. (...) Wenn ich auf der Plattform war, dann kann ich evaluieren.“

E: Es gab also für die FL selbst eine Dringlichkeit, E-Learning auszutesten. Das war entscheidend und deshalb ist sie auch auf die Plattform gegangen, während viele Kolleginnen und Kollegen diese Erfahrung vermieden haben. Immerhin mehrere Fortbildungsleiter und -leiterinnen bildeten in der letzten Phase des Online-Coachings eine virtuelle Arbeitsgruppe und bearbeiteten eine Arbeitsaufgabe kooperativ. Einführung und Verlauf des Online-Coachings wurden schon im SOL-Prozess diskutiert. Im Auswertungsgespräch wird diese Erfahrung erneut Kristallisationspunkt einer intensiveren Reflexion.

K: Strittig war bei Einführung und Auswertung das Thema der Koppelung von Lern- und Arbeitszeiten. Das Phänomen der Koppelung von Zeitstrukturen kann man besser verstehen, wenn man systemtheoretisch informiert annimmt, dass die Subsysteme eines Gesamtsystems differente Zeitstrukturen haben – die systemische Zeit ist nicht identisch mit der Konvention der Zeitmessung, die anscheinend objektiv weltweit gültig und für alle gleich ist. Arbeiten und Lernen haben spezifische Zeiten oder eigene Logiken, wie ihre Zeit verläuft. Die Synchronisation der Zeiten ist deshalb eine besondere Anforderung an die Koordination von Handlungen in einer Kollektivstruktur. Wenn wir uns beispielsweise die strategische Steuerung als ein Subsystem vorstellen, dann wird erkennbar, dass hier die Zeitlogik von Strategieentwicklung, Implementierung, Innovation, Umsetzung und Bewertung der Resultate gültig ist. Im Arbeitssystem ist wiederum eine andere Zeit gültig, nämlich die Zeit, die es braucht, Kompetenzen zu entwickeln, eine Fortbildung zu konzipieren, zu organisieren, die Eigenzeit pädagogischer Prozesse mit Lernenden usw. Die Steuerung interdependenter Kontexte bekommt es deshalb mit Fragen der Synchronisation von Zeitstrukturen zu tun.

E: In der retrospektiven Betrachtung richtet die FL ihren Blick auf die Beziehung von Lern- und Arbeitszeiten (fl 361): „Und ich glaube, was da einfach deutlich geworden ist, und das tun wir hier schnell ab, das [webge-

Fallstudie

stützte Lernen] ist zeitintensiv und ich glaube, was wir schon im Vorfeld alle gespürt haben, also das ist zumindestens meine Vermutung erst mal, – ‚Oh Gott, und wenn wir damit arbeiten und was wir dafür vorbereiten müssen, das ist noch zeitintensiver, weil das kannst du nicht mehr wegquatschen, das ist dann da und das ist so da, wie’s da ist und ich kann nichts mehr korrigieren‘. Ja, und da glaube ich, uns ist schon allen im Hinterkopf irgendwie bewusst gewesen ‚Oh Gott, oh Gott, das braucht viel Zeit.‘“

E: Im IT-Zentrum erleben alle Mitarbeitenden, dass Zeit eine besonders knappe Ressource ist. Es gab eine formale Lösung für das webgestützte Online-Coaching im Rahmen vorhandener Arbeitszeitregelungen. Die vorhandenen Regelungen stecken einen zeitlichen Rahmen ab, wie viel Zeit für welches Aufgabenbündel anberaumt ist, und überlassen ansonsten die Arbeitsplanung den Mitarbeitenden selbst.²⁰⁸ Pro Monat sind in der Arbeitsplanung acht Stunden für die Teilnahme am SOL-Projekt ausgewiesen. Dieses Kontingent stattet also formal alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Lernzeiten aus, die wahrscheinlich nicht ausreichen, wollte man das Potenzial des Online-Coachings entsprechend der Zielsetzung nutzen. In der Startphase haben die Mitarbeitenden geahnt, dass sie selbst – jede individuell – das Problem der Synchronisation von Lernzeiten und Arbeitspensum zu lösen hätten, und sie haben Lösungen entschieden – unter anderem, die Gelegenheit für den Einstieg in das webbasierte Lernen und Lehren nicht zu nutzen.

E: Aus Sicht der FL kam dabei erschwerend hinzu, dass die Kolleginnen und Kollegen damals schon angenommen haben, dass die mit dem webbasierten Online-Coaching in Aussicht gestellte Einführung des E-Learnings in die Fortbildungen des IT-Zentrums eine sehr zeitintensive pädagogische Arbeit sein würde (fl 367). „Und das passt ja nicht so sehr in das, was wir hier manchmal haben, nämlich tatsächlich Zeit und das ist das, was ich jetzt wieder entdecke mit der Einrichtung unserer E-Learning-Plattform [der neuen Plattform des Selbstlernzentrums], man stellt da nicht einfach einen Text rein. Ja? Wenn ich möchte, dass Leute motiviert bleiben und lesen, kann ich da nicht sieben Seiten Bleiwüste reinkloppen.“

E: Weder die Lernberater und -beraterinnen noch das IT-Zentrum hatten damals in der Startphase des SOL-Projekts Erfahrungswissen zur Einführung von E-Learning-Systemen in Bildungseinrichtungen. Aus Erfahrung weiß die FL heute, dass E-Learning noch weitere tief verankerte Strukturen der Synchronisation differenter Eigenzeiten einer Weiterbildungseinrichtung betrifft. Das IT-Zentrum hat seit kurzem eine eigene Plattform und alle Fortbildungs-

208 Dieses Planungsinstrument koordiniert die Zuweisung von Mitteln aus diversen Projektförderungen auf Personenarbeitszeitkontingente. Jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin weiß, wie viele Arbeitsstunden seiner bzw. ihrer regelmäßigen Wochen- oder Monatsarbeitszeit für welche Aufgabenbündel und welches Projekt bzw. aus welcher Projektförderung zugewiesen wurden.

leiter und -leiterinnen sollen sich daran beteiligen, diese mitzugestalten, denn es ist der Anspruch, dass die Fortbildungen in der Struktur von *blended learning* realisiert werden. Daraus ergibt sich ein praktisches Problem, denn man kann nicht einfach die bereits erarbeiteten Lernmaterialien des Präsenzunterrichts auf die Plattform stellen. Das würde eine Bleiwüste ergeben (fl 393). „So, also muss ich mich hinsetzen und mir Gedanken machen, wenn es schon viel Blei ist, was ich dabei verschießen muss, wie kann ich's strukturieren, dass man's nicht mehr so merkt, dass man da viel Text grade kriegt, ja? Und solche Gedanken, wie kann ich-(...) ich didaktisch was verpacken, damit's gut ankommt. Wie kann ich's anders verpacken, damit's Spaß macht, ja? Im Unterricht ist das in Präsenz ist das nicht so schwierig, da sehe ich auch viel mehr. Wenn sie [die Lernenden] dann alle so'n müdes Gesicht haben, dann kann ich mir noch schnell überlegen, ob ich die Übung abwandle, das kann ich aber schnell per Mund machen ja? Das kann ich da [in einem virtuellen Arrangement] nicht mehr. (...) Wir brauchen auch für unsere Lernplattform Zeit und für die Einrichtung und die Überlegung und jeder aus dem Team, der ab jetzt davon betroffen sein wird, weil's ja überall E-Learning geben soll, wird es irgendwann merken. Weißt du, es reicht nicht mehr, zu sagen ‚Und hier ist jetzt die Aufgabe‘, ja? Weil die [Lernenden] können jetzt grade nicht mehr nachfragen, sondern ich muss die Aufgabe so gestalten, dass sie verständlich ist, dass es keinerlei Nachfragen mehr bedarf, ja? Und ich muss sie vielleicht auch so gestalten, dass sie Spaß machen kann und ich muss sie so gestalten, dass sie irgendwo [in dem virtuellen Lernarrangement] hingehen kann und jemand die [Aufgabe] sich anguckt, weil mit rumlaufen und ich guck mal und sag ‚Wow, das sieht ja gut aus, machst du klasse‘, weißte? Ist nicht mehr. So und ich muss mir andauernd was einfallen lassen. Und das merken wir jetzt, das braucht Zeit. Das macht man nicht mehr nebenbei.“

K: Die FL vergleicht den Präsenzunterricht mit den Möglichkeiten virtueller Lernumgebungen. Spürbar wird, dass ‚in Präsenz‘ oder ‚in virtueller Lernumgebung‘ performativ jeweils völlig verschiedene pädagogische Ausdrucks- und Wahrnehmungs-, Interaktions- und Steuerungsmöglichkeiten etablieren. Sich auf das Neue einzustellen, hat Konsequenzen. Man muss sich umstellen, Handlungswissen „verlernen“ und insgesamt flexibler werden. Lehr- und Arbeitszeiten werden in virtuellen Arrangements neu ins Verhältnis gesetzt. Zunächst muss Zeit im Arbeitssystem verfügbar sein, um die virtuelle Lernumgebung vorzubereiten, die dann an die Stelle der unmittelbaren Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden tritt.

E: Die Vorbereitung der Lernumgebungen für das neue *blended learning* im IT-Zentrum kann man nicht nebenbei erledigen, argumentiert die FL. Aus ihrer Sicht haben diese wichtigen Erfahrungen bei der Auswertung des dreimonatigen Online-Coachings zu webbasiertem Lehren und Lernen kein Gewicht erhalten (fl 412). „Ich glaube, dass wir das [im Online-Coaching] vorne

[zu Beginn des SOL-Prozesses] als Erfahrung gemacht haben. (...) Wir haben die Auswertung ja auch relativ kurz dann gemacht. Also- (...) wir haben die Auswertung gemacht, aber das [kooperative Lernen in einem webbasierten Online-Coaching] ist sehr zeitintensiv. Aber wir haben nicht geguckt, was zeitintensiv heißt, also zeitintensiv für uns einmal als Nutzerin, aber wir haben das ja nicht nur als Nutzerin gemacht, wir waren immer zweigeleisig in der Plattform, also ich zumindestens war's immer, ich war drinnen als Nutzerin, zu gucken ‚Aha, wie komm ich hier klar, wie gefällt mir das und wie find ich hier durch und find ich das gut‘ und gleichzeitig hatte ich einen zweiten Blick auf all diese Sachen, ‚und ich muss das später mal von der anderen Seite machen‘. Und über den [zweiten Blick] haben wir nicht viel geredet.“

E: Dieser zweite Blick zielt darauf, die Erfahrungen des Online-Coachings für den Transfer in die pädagogischen Handlungsfelder der Mitarbeitenden zu erschließen. Das zweigeleisige Lernen war von der Lernbegleitung und der Online-Coach schon bei der Planung intendiert, wie folgendes Zitat aus den Planungsunterlagen dokumentiert: „Im Projekt sind die Fortbildungsverantwortlichen des IT-Zentrums selbst Lernende, sollen sich aber gleichzeitig als E-Designer erleben, indem sie die virtuelle Lernumgebung dazu nutzen, beispielhaft ein eigenes E-Learning-Angebot für eine neue oder bestehende Zielgruppe zu gestalten. Dazu wird auf der Lernplattform ein zweiter Kurs eingerichtet, in dem sie selbst Designerrechte haben. Die Doppelrolle als Lernende und Lehrende und der damit verbundene Wechsel der Handlungsperspektive soll sie dazu befähigen, das eigene Lern- und Kommunikationsverhalten weiterzuentwickeln, aber auch, es zu reflektieren, um daraus Rückschlüsse für die eigene Arbeit ziehen und konkrete Handlungsanleitungen ableiten zu können. Der pädagogische Beratungsprozess fördert somit einerseits die professionelle Selbstklärung, andererseits zielt er direkt auf eine Erhöhung der Professionalität der Mitarbeiterinnen und somit auf die pädagogische Innovationsfähigkeit des IT-Zentrums ab“ (aus: Online-Coach: Planungsunterlagen).

E: Die Auswertung des kooperativen virtuellen Lernens fand in einem zweitägigen Workshop des Gesamt-Teams statt und dauerte anderthalb Stunden. Der Fokus der Beraterinnen richtete sich nämlich darauf, den spontanen Selbstorganisationsprozess des sozialen Systems zu stärken, da aus ihrer Sicht der Verlauf des Online-Coachings gezeigt hatte, dass die Idee des SOL-Projekt noch nicht zum Durchbruch gekommen war.²⁰⁹ In dem Auswertungs-

209 Dazu haben sie ihre Deutung der Mitarbeitergespräche, die sie parallel zum Online-Coaching im IT-Zentrum führten, kraftvoll in den Workshop eingebracht, um auf diese Weise die „Blockaden in der Kommunikation des Gesamt-Teams aufzubrechen“. Diesen Prozess dokumentieren sie im Projekttagbuch vom Februar 2002: „Die Mitarbeiter/-innen und die Geschäftsführung haben das Modell der Unterscheidung der Interventionsebenen Person, Gruppe/Team und Organisation kennen gelernt. Sie haben ihre Sichtweisen von dem organisationalen Lernen und den Lernhemmnissen darin verortet. Geschäftsführung

gespräch, das lebendig verlief, haben alle Mitglieder des Gesamt-Teams über sich und ihre Erfahrungen berichtet. Es ergab sich ein vielschichtiger Gesamteindruck davon, wie die Mitarbeitenden und die GF das Online-Coaching erlebt und genutzt hatten. Mehrmals wurde betont, dass der Zeitpunkt ungünstig gewählt gewesen sei. Folgende Handlungsmotive geben Aufschluss darüber, warum das Online-Coaching weniger als erwartet genutzt wurde:

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wussten nicht, was das Online-Coaching mit ihren Arbeitsaufgaben zu tun hat.

Die Art und Weise, wie der Entscheidungsprozess im Einführungs-Workshop gelaufen ist, hat verärgert.

Die Arbeitszeitregelung (acht Stunden im Monat Fortbildungszeit für das Online-Coaching) definiert formal Zeitressourcen für das Online-Coaching, die real in den Monaten November, Dezember und Januar aus Sicht einiger Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nicht verfügbar waren. Hierzu gibt es eine differente Einschätzung der Geschäftsführung, die davon ausgeht, dass diese minimalen Zeitressourcen für die meisten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zur Verfügung standen.

Die Informationen, die in der Literaturphase zur Verfügung gestellt wurden, wurden gelesen und der Zeitumfang, der erforderlich war, entspricht auch den Erwartungen, die die Coach hatte. Das Feedback der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zeigt, welche Lernerfahrungen sie damit gemacht haben. So blieb beispielsweise der Text über Modelle und Szenarien abstrakt und dieses abstrakte Wissen konnte von einer Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppenphase nicht praktisch genutzt werden.

Die Coach beobachtete, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Literaturphase keine Fragen gestellt haben und dass keine Diskussion entstanden ist.

und Mitarbeiterinnen haben mithilfe des Modells ihre Beziehungsdynamik gedeutet: „Es gibt ein Bedürfnis nach mehr Verständigung auf der Ebene Organisation. Hiervon versprechen sich die Mitarbeiter/-innen mehr Klarheit, wenn die Prioritäten der Organisation erkennbar werden. Das Lernmuster im IT-Zentrum ist es, *on demand* parallel zu akquirierten Projekten zu lernen. Das erschwert es, in dem E-Learning-Projekt vorausschauend kooperativ zu lernen. Die Mitarbeiter/-innen haben der Geschäftsführung gespiegelt, wie sie die Einführung neuer Projekte durch die Geschäftsführung (z. B. Kompetenzzentren) erleben. Einzelne Mitarbeiter/-innen sehen dabei auch, dass sie eigene Gestaltungsspielräume beim ‚Nehmen‘ von Innovationsvorschlägen der Geschäftsführung nicht nutzen. Die Beziehungen und Dynamiken in den Teams haben eine große Bedeutung, dies ist bisher aber nicht gerne thematisiert worden“.

Es hat insofern eine Verständigung über den Begriff des selbstorganisierten Lernens stattgefunden, als Beraterinnen und Mitarbeitenden sich wechselseitig darin vergewissert haben, dass das, was sie tun, selbstorganisiertes Lernen ist. Die Berater/-innen haben darauf hingewiesen, dass die Lernerfahrungen in dem Beratungsprojekt auch deshalb für die Mitarbeiter/-innen bedeutsam seien, weil zukünftig Lerndienstleistungen immer häufiger in Organisationen oder andere komplexe Kontexte eingebunden sein werden. Dafür werden spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten nötig, die sie hier erwerben können“ (aus: Projekttagbuch vom 18./19.2. 2002).

Fallstudie

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellten fest, dass sie an die Arbeitsaufgabe so herangegangen wären, wie sie es gewohnt seien.

Ein Posting der Online-Coach hatte eine demotivierende Wirkung auf die Mehrzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich an der Gruppenphase beteiligt hatten. Diese Interaktion wurde gemeinsam reflektiert. Die Mitarbeitenden hatten zum damaligen Zeitpunkt vor, rasch mit ihrer Gruppenarbeit weiterzuarbeiten. Die Aufforderung der Coach, damit zu warten, bis sie ihr Feedback gegeben habe, führte dazu, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihre Arbeit beendeten. Nur eine von insgesamt sechs Mitarbeitenden erlebte die Reaktion der Coach als eine hilfreiche Unterstützung. Die Coach hatte sich in dem betreffenden Posting für die Nachricht mit der Gruppenarbeit bedankt und angekündigt, dass das Feedback kritisch ausfallen würde und sie deshalb die Arbeitsgruppe bitte, erst einmal nicht in der geplanten Weise weiterzuarbeiten. Anhand dieser Interaktion wurden die Bedeutung der virtuellen Kommunikation und der Aspekt der Selbststeuerung im Lernprozess näher beleuchtet. Es wurde geäußert, dass der Ton verärgert habe. Warum haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich zurückgezogen, statt die Situation zu klären? Hierzu gab es unterschiedliche Annahmen. Eine Mitarbeiterin vermutet, dass hier ein weibliches Verhaltensmuster wirksam sei, demzufolge Frauen dazu neigen, sich bei Kritik zurückzuziehen und ihre Interessen aufzugeben. Rückblickend wurde ersichtlich, dass es zwischen der Coach und der Arbeitsgruppe zu Missverständnissen gekommen ist. Das Posting der Coach war irritierend.

Die Coach hielt als Fazit fest, dass der Charakter des Online-Coachings nicht eindeutig gewesen sei.

„Die angebotene Kommunikation wechselte zwischen Coaching und Wissensvermittlung. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben auf Interventionen der Coach reagiert, d. h. die Artikel gelesen, eine Arbeitsgruppe eingerichtet usw. Nur wenige haben im Online-Coaching eine Möglichkeit gesehen, entsprechend ihren Lernbedürfnissen die Coachaktiv zu nutzen“ (aus: Projekttagbuch Eintrag Nr. 41).

E: Die Auswertung fokussierte also auf die von den Mitarbeitenden geschaffene Wirklichkeit des SOL-Prozesses, nämlich darauf, dass nur so wenige von ihnen die Plattform ausprobiert hatten. Man hatte dies im IT-Zentrum als Scheitern interpretiert. Es ging deshalb in der Auswertung vorrangig um die Nutzer (-innen)-Perspektive.

K: Das Online-Coaching startete Ende Oktober. Zum Jahresende wird der Spielraum zur individuellen Aussteuerung von Arbeitsaufgaben im IT-Zentrum regelmäßig „enger“, denn der Jahreswechsel setzt für viele Overhead-Arbeiten feste Termine. Der SOL-Prozess hat in dieser Situation zusätzlich den Modus von loser zu fester Kopplung gewechselt. Das Online-Coaching mutete eine feste Terminierung zu. Beteiligung und Kommunikation wurden für die Coach transparent und sind auf der Lernplattform auch für die anderen Beteiligten dokumentiert. Ein spontaner Prozess der Selbstorganisation, der bei loser Koppelung keinen Misserfolg darstellen muss, wird nun unter dem Vorzeichen fester Koppelung im IT-Zentrum als Scheitern interpretiert. Die Lernbegleiter und -begleiterinnen bieten in der Auswertung des Online-Coachings ein *reframing* an und deuten das Scheitern als eine

Chance im Prozess der Kompetenzentwicklung.²¹⁰ Die Selbstanwendung des E-Learnings in der Form eines kooperativen Lernprozesses bot aber zusätzlich weitere Möglichkeiten für eine reflexive Professionalitätsentwicklung, die in der Auswertung nicht produktiv gemacht wurden. Die vorhandene Möglichkeit wurde nicht genutzt, weil die Stärkung des spontanen Selbstorganisationsprozesses im Gesamtteam vorrangig war. Der Reflexionsprozess war also zu kurz und blieb dadurch vordergründig. Neue Erfahrungen erzwingen Schlussfolgerungen und das Online-Coaching war wirklich eine neue Erfahrung. Doch Schlussfolgerungen können Kurzschlüsse sein, wenn nicht ausreichend reflektiert wird. Reflektieren erfordert es, die spontanen Bewertungen zugunsten eines nachträglichen Erkundungsprozesses zu sus-

- 210 Vom *reframing* und seiner Bedeutung erzählt folgende Passage eines Auswertungsgesprächs (fl 2/43): „-Damit [mit dem Projektantrag] war schon alles klar. Also wir konnten das nicht mehr entscheiden, ob wir das wollten oder nicht, sondern das war schon festgelegt, dass es dieses SOL-Projekt gab und dass es (.) verhältnismäßig (.) lange Zweifel gab überhaupt, was das ist, und wofür das eigentlich gut sein soll. (.) So. Und dass wir dann (.) versucht haben, das ja in so'ne Handlung umzumünzen. Also eben in was Praktisches. Was (.) brauchen wir, wenn sich (.) Lehr- und Lern(.)methoden verändern im Laufe der näheren Zukunft auch. Dann müssen wir selber (.) als (.) Fortbildungsleiterinnen und Dozentinnen da ran. So. Und dann haben wir dieses E-Learning-Projekt (.) im Selbst-versuch sozusagen ausprobiert. ((lacht)) Das (.) war ja – was (.) mehr oder weniger gescheitert ist, weil wir uns, glaube ich, damit überfordert haben. Also wir wollten E-Learning-Module entwickeln, gleichzeitig 'ne E-Learning-Plattform ausprobieren und das alles noch evaluieren und- und beurteilen, um das dann im Unterricht einzusetzen. Und dieser Druck, gleichzeitig (.) das (mit) anzugucken, weil wir's- (.) weil wir's für unseren Unterricht oder für unsre Fortbildungen brauchen, plus es selber (.) zum allerersten Mal zu machen, war einfach- (.) es scheiterte daran. Also war- (.) das- ne? Das waren so praktische Sachen, dass wir uns zu bestimmten Zeiten verabredet hatten, hier im Haus, dass wir an dieser Plattform arbeiten und mit dieser Plattform arbeiten und (.) dass zwischendurch Kolleginnen anriefen und sagten: ‚Wie geht's denn jetzt?‘ (.) Was also das Thema E-Learning sozusagen scheitern ließ. So, und dann hatten wir ziemlich lange mit dieser Frustgeschichte zu tun, dass das gescheitert ist, dass wir das nicht hingekriegt haben. Und an diese Sitzung [im Gesamtteam auf einem zweitägigen Workshop] kann ich mich auch noch gut erinnern, dass das- ein ziemlich langer Prozess war, von morgens neun bis abends sechzehn Uhr, bis, glaube ich, viele der Kolleginnen begriffen hatten, dass dieses Scheitern so wichtig war fürs Lernen. (.) So. Und ich glaube, das ist einer- (.) der Punkte, die jetzt ((nachdrücklich:)) die jetzt immerzu durchschlagen. Also wenn ich SLZ-Infoveranstaltungen angucke oder Lernberatung mit unseren Kolleginnen- mit den einzelnen Frauen, die in die Lernberatung kommen, dann geht es immer um dieses [Thema], was nicht zu schaffen, Fehler zu machen und daraus zu lernen und Konsequenzen zu ziehen, um weiterzumachen und was Positives daraus zu entwickeln. (1) Das war was ganz Entscheidendes, dieses- Scheitern mit dieser Plattform oder mit diesem Arbeiten.“ Hier führt die spätere Erfahrung in der Lernberatung zu einer nachträglichen Konstitution der Bedeutung des Scheiterns. Das Scheitern markiert die Differenz zwischen Qualifizierung (ein vorgegebenes Ziel erreichen und es richtig machen) und Kompetenzentwicklung (in einem unbestimmten Möglichkeitsraum Ziele über entdeckendes Lernen bestimmen).

pendieren, bei dem man sich selbst nach den eigenen Erwartungen, Vorannahmen, nach den Bedingungen und nach möglichen Ausnahmen der Erfahrung befragt. Reflexive Professionalität entwickelt eine hohe Komplexität, da die neuen Erfahrungen mit dem Online-Coaching in die Position der Lernenden übersetzt werden müssen, damit das erfahrungsgebundene Wissen in der Position der E-Learning-Designerin oder Online-Tutorin produktiv werden kann. Das Potenzial dazu war vorhanden.

E: Jetzt, in der Gegenwart des Gesprächs, entdeckt die LB, welche Chance im SOL-Projekt nicht realisiert wurde. Die LB spricht es aus (lb 417): „Da war ein Potenzial – ein Möglichkeitsraum.“ Möglicherweise hatte auch die FL bis zu diesem Moment ihre Einschätzung noch nicht explizit zur Sprache gebracht (fl 427): „Ja, als Möglichkeitsraum war das Potenzial da“, bestätigt sie. Doch er konnte nicht realisiert werden, sagt sie, da die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen schon als Nutzer überfordert waren (fl 428). „Das, was wir damals gemacht haben, heißt eigentlich, wir haben eine Fortbildung bekommen, wie man E-Learning durchführen kann, [und das] heißt, man braucht diese Kapazitäten auch wirklich im Job. Wenn gemogelt wird und das heißt ‚Natürlich können Sie das während Ihrer Arbeitszeit machen, aber leider müssen Sie Ihre ganze Arbeit auch erledigen‘, dann kann ich’s nicht während meiner Arbeitszeit machen.“

K: Im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung wird die Strukturstärke arbeitsintegrierten Lernens betont, in der das Lernen Bestandteil des Arbeitens ist. In der Startphase des SOL-Prozesses wird aber auch die Strukturchwäche arbeitsintegrierter Lernprozesse erkennbar. Die FL thematisiert die Strukturschwäche in Bezug auf die Organisation von Lernzeiten. Die Überforderung der Kollegen und Kolleginnen resultiert nicht nur aus der formalen Struktur, sondern auch aus der Problematik, in Prozessen der Kompetenzentwicklung Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit in Beziehung zu setzen. Beim Start des SOL-Prozesses war E-Learning eine Innovation und es war schwierig, für den vom Management initiierten Prozess der Kompetenzentwicklung bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Anschlussfähigkeit zu erzeugen. E-Learning war bis auf einen einzelnen randständigen Auftrag kein Arbeitsinhalt der Mitarbeitenden und so konnten diese auch nicht erwarten, unmittelbar für die eigenen Arbeitsaufgaben zu lernen. In dieser Situation wäre es ein realistischer Anspruch gewesen, von Horizonsweiterung zu sprechen und das Erschließen der neuen Möglichkeiten virtueller Arrangements in den Vordergrund zu bringen. Stattdessen zielte das Online-Coaching nicht nur auf Horizonsweiterung, sondern auch darüber hinaus auf weitere kooperativ zu erbringende performative Leistungen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sollten in Praxisübungen erste Komponenten virtuellen Lernens und Lehrens für den Gebrauch erarbeiten.

(2) Signifikatorische Praktiken und translatorisches Handeln

K: Lernen am Modell ist ein komplexes Lernen, wenn man in Rechnung stellt, dass das, was im Kontaktgeschehen mit dem Modell verstanden wurde, in einen anderen Kontext übersetzt werden soll. Dies wird auch als Translation bzw. translatorisches Handeln bezeichnet. Das unmittelbare Kontaktgeschehen mit dem Modell in einem Lernkontext 1 ist Ausgangspunkt des Lernens. Das Kontaktgeschehen wird reflexiv als Erfahrung verarbeitet und kann in einen Handlungskontext 2 ‚übersetzt‘ werden. Im Vollzug des Übersetzens erhält der spezifische Sinnzusammenhang des Modells im Kontext 2 jenseits (*trans*) desjenigen Kontextes 1, in dem er einst situiert war oder noch ist, eine spezifische, neue und andere Bedeutung. Im besten Fall kommt es zu einer kreativen Fortsetzung oder Neu-Konstitution.²¹¹

- 211 In den Auswertungsgesprächen wird erkenntlich, dass das Modell des selbstorganisierten Lernens und die Rolle der Lernbegleitung im Sinne eines komplexen symbolischen Sinnzusammenhangs, eines aktiven interpretatorischen Wissens und als Handlungsgrammatik erschlossen werden.

Die Leiterin des Selbstlernzentrum-IT spricht darüber (fl 11/36/1150): „Nee, nee, ich meine das schon mit vorbildhaft, weil du hast ja natürlich auch, dadurch, dass du es auch immer mal wieder thematisiert hast, deine Rolle, hast du ja uns schon auch vorgeführt, wie kann Lernbegleitung sein, ich erinnere mich an eine Situation, wo wir dir gesagt haben: ‚Hier jetzt tritt mal zurück, du mischst dich zu sehr ein.‘ Und des fand ich interessant, weil, jetzt so in der Erinnerung, denke ich, dass wir da so einen Begriff von Lernbegleitung (.) hatten also an dem Punkt, weil, sonst hätten wir das gar nicht sagen können. Ja? So, das heißt, wir haben erwartet, von dir als Lernbegleiterin, wir ham erwartet, dass du wenig steuerst, nää? Glaube ich, ab nem bestimmten Punkt. Das war am Anfang vermutlich ganz anders. Ja/also ich würde mal vermuten, dass es am Anfang eher so war, dass wir auch mit unseren üblichen Erfahrungen in so ein Seminar oder Workshop kommen und sagen ‚So, mal gucken, was uns hier geboten wird, wir warten mal ab‘, nää? Also das wäre ja so normales Seminarverhalten. Und ich vermute mal- also das muss sich ja geändert haben, sonst hätten wir an diesem Punkt, ich weiß nich, wann das war, vor nem Jahr, vor nem halben Jahr, sonst hätten wir da nicht gesagt: ‚Hör mal, jetzt tritt mal n Schritt zurück, das machen wir alleine.“

Ein Fortbildungsleiter hebt die Bedeutung der Lernmethoden hervor (fl 5/35/1077): „Also und ich habe die Lernbegleitung vor allen Dingen darin jesehn, dass wir dieses selbstorganisierte Lernen ja auch lernen sollen, und demzufolge sind ja Methoden wichtig, ne? (...) Also mich hat fasziniert die Sachen mit der Reflexion, diese ganzen Herangehensweisen. Weil das hätte ich intuitiv- oder habe das schon x mal so jemacht an verschiedenen Stellen, und dachte: ‚Donnerwetter. Das ist also ne richtige Herangehensweise, ((klopft)) wo sich Leute lange damit beschäftigt haben, dass das eine Methode ist (.) (um) zu reflektieren und ((lachend:)) dicke Bücher darüber geschrieben haben und so was, det machs=du doch schon immer so, ne? Un da muss es also noch mehr geben, wie dieses Lerntagebuch, als wir das eingeführt haben ((klopft:)) und so. Da muss doch noch mehr geben, muss noch andre Sachen geben.“

Kompetenzen werden erst durch die Translation einer Methode erworben, wenn eine FL in ihrem Feld kommunikativ einen entsprechenden Sinnkontext erzeugt, die Methode einsetzt, sich und die Teilnehmer beobachtet, reflektiert und ihre Handlungsweise verändert.

Fallstudie

E: „Wenn man vom Chef verdonnert und bestimmte Arbeitsergebnisse erwartet werden, kann man nicht mehr so locker und offen und entspannt an eine irgendeine Sache herangehen“, so hatte die FL den SOL-Prozess im Gesamtteam beschrieben. Die LB setzt einen Impuls, um den Blick auf das Handeln zu richten, das die Erfahrungen des SOL-Prozesses ‚übersetzt‘ (Ib 434): „Und welche Schlussfolgerungen ziehst du selbst – ist das [was im SOL-Prozess entdeckt und erkannt wurde] jetzt Beratungswissen für dich?“, fragt sie die FL. (fl 456) „Das ist für mich Beratungswissen. Das ist für mich wirklich zu sagen, also: ‚Gucken Sie, ob Sie die Zeit haben‘- weil wenn da steht acht Stunden pro Woche, die sie während ihrer Arbeit [lernen], dann heißt das im Prinzip, wenn man fünf Tage in der Woche da ist, muss ich eigentlich zwei Stunden pro Tag aus meiner normalen Arbeit raus sein und das heißt, ich muss mir gut überlegen, was kann ich jeden Tag zwei Stunden einfach liegen lassen. Was kann ich wirklich abgeben?‘ Weil sonst funktioniert es nicht. Und wann wird diese Zeit [des Lernens] sein? Weil sie dann immer nach Feierabend ist, ist sie nicht während der Arbeitszeit. Und das meine ich, ist dann diese Überforderung, die kommt. (...) Das ist was ich da wirklich deutlich mitnehme aus meinen beiden Erfahrungen, meine eigene Weiterbildung und das was wir auf der Plattform im [SOL-Prozess] gemacht haben und (...) das, was mir dann andere auch noch erzählen, die alle sagen ‚Mh, mh, mit der Zeit das hat nicht hingehauen‘.“

E: Die LB deutet das Gehörte und setzt es in Beziehung (Ib 468). „Du hast ja zu Beginn, als es um das FOBILE-Team ging, gesagt, dass es einen Unterschied macht, wenn etwas [z. B. ein Konzept] Praxis wird. (...) Und

(fl 11/5/147). „Ja, ich habe am Anfang erst mal versucht, es [das Lerntagebuch] vorzustellen, was ist Lerntagebuch? Und hab am Anfang gemerkt, ‚Hm, du kannst es gar nicht richtig rüberbringen‘ und dann hab ich gemerkt, das liegt daran, dass ich selber gar nicht wirklich überzeugt bin und dass ich gar nicht genau weiß, was es soll. Also hab ich mir noch mal überlegt, ‚Was soll das eigentlich, was will ich denn damit?‘, und wenn ich das nicht sinnvoll finde, sollte ich es nicht einsetzen. So, und dann kam ich aber dazu-, und das ist doch ne gute Sache, ich muss es nur ausführlicher darstellen, ich muss es mehrmals darstellen, ich muss Beispiele bringen.‘ (...) Ich hab gemerkt, dass Teilnehmerinnen am Anfang dazu neigen, den inhaltlichen Unterrichtsstoff zu referieren. Und da- genau das zu erklären, dass es darum nicht geht. Dass es nicht wichtig ist, was ich so an Fakten gelernt habe, ja. (.) M- also da noch mal den Unterschied zu machen, dass es nicht so’n Berichtstagebuch is, sondern dass es um Lernerfahrungen geht. Und ich mach das auch jetzt manchmal, wenn Teilnehmerinnen denn so in der Runde erzählen, ‚Das hat mich völlig frustriert und ich weiß gar nicht, ob ich [in der Fortbildung] weitermachen soll‘ oder so, dann sag ich immer das ist doch’n wunderbares Beispiel das ins Lerntagebuch zu schreiben, ‚Warum bin ich frustriert, was ist da passiert und‘ Weil die Teilnehmerinnen in der Gruppe auch häufig merken, dass einzelne frustriert sind und andere sind völlig beglückt. Ja, dass des auch ne unterschiedliche Herangehensweise und Lernerfahrung is und dass es nicht daran liegt- mhm- der erste Eindruck, den Teilnehmerinnen dann häufig haben: ‚Ich bin blöd, deswegen frustriert und verstehe das nicht und (.) die andere ist sozusagen viel intelligenter und deswegen ist sie zufrieden.“

jetzt beim E-Learning sind wir bei dem Faktor Zeit (...) da wird nicht mehr einfach über E-Learning ‚Hm, hm, hm‘ verkündet, sondern da geht’s ja wirklich um Zeitfragen (...) – ich würde fast sagen- in Dimensionen von Lebenszeiten, Schlafzeiten, Essenszeiten, also [da] wird ja Lernraum etwas sehr körperliches, sehr, sehr konkretes.“

K: In der zirkulären Bewegung des gemeinsamen Erkundens entfaltet sich reflexiv die gemeinsame Vergewisserung des SOL-Prozesses, und zwar „da-zwischen“ – also zwischen dem am eigenen Leib erfahrenen Kontaktgeschehen mit dem Modell und dem für potenziell möglich gehaltenen Kontext translatorischen Handelns. In ihrer Suchbewegung greifen die FL und die LB zurück, es kommt zu einer nachträglichen, retrospektiven Sinnstiftung, und sie greifen voraus auf eine mögliche Re-Produktion des Modells in einem anderen – betrieblichen – Kontext, für den es im Leistungsprofil des IT-Zentrums noch keine gesicherte Angebotsstruktur gibt.

Wenn es um die Funktion der Lernbegleitung in den Dienstleistungen des IT-Zentrums geht, liegt der Zusammenhang mit dem SOL-Prozess und der dort etablierten externen Lernbegleitung nahe. Im Dialog zwischen der LB und der FL, die in den Kontexten ihres translatorischen Handelns gleichfalls in der Position der Lernbegleitung ist, zeigt sich performativ die ‚Leistung‘ der externen Lernbegleitung im SOL-Prozess: Die externen Beraterinnen haben im SOL-Prozess die Praktik der Lernbegleitung performativ einaktiert, die symbolisch auf sich selbst verweist und diese in den Sprachspielen situiert – also ‚punktgenau‘ – auch bezeichnet. In ihren Sprachspielen haben sie die Semantik kooperativen und organisationalen Lernens in die Autokommunikationen des IT-Zentrums eingeführt und ihre Beobachtungen dem System zur Verfügung gestellt. Lernbegleitung kann deshalb als eine signifikatorische Praktik aufgefasst werden. Es wird eine *mini--culture*, d. h. ein kleines Repertoire pädagogischer Praktiken des selbstorganisierten Lernens im IT-Zentrum eingelebt, die übrigens deswegen anschlussfähig war, weil das IT-Zentrum aus einem selbstorganisierten Bildungsprojekt hervorgegangen ist. Das translatorische Handeln ist die Leistung der Mitarbeitenden, die für die Entwicklungen der Kompetenzen entscheidend ist und deshalb einen Eigenwert hat. Einmal werden die Praktiken vom FOBILE-Team für den Eigengebrauch übersetzt. Sie werden aber auch in die Lerndienstleistungen des IT-Zentrums transferiert und haben auch dort den Charakter einer signifikatorischen Praktik.²¹²

212 In einer Veröffentlichung einer Entwicklungspartnerschaft der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL aus dem Jahr 2007 beschreibt eine FL des IT-Zentrums das Konzept eines geförderten Projekts und bezeichnet dessen pädagogische (also kulturelle) Praxis mit dem Titel „Lernbegleitung und selbstorganisiertes Lernen in einer ...“: „Das Herzstück der Qualifizierung der jungen Frauen bildet die qualifizierte Lernbegleitung, die die Teilnehmerinnen zu einer Reflexion ihrer eigenen Lernprozesse und -fortschritte befähigen

Fallstudie

E: Die FL greift die Überlegung der LB auf (fl 496): „Also, das mein ich, wenn ich an meine [eigene] Fortbildung denke, also die ich hier gemacht hab, dann denke ich ‚Oh-, das war toll.‘ Weil das war wie Arbeit, man hat mir gesagt: ‚Geh acht Stunden jeden Tag dahin, und da lernst du was.-(...)‘ Bei E-Learning find ich das unendlich viel schwerer, dieses zu haben und zu sagen: ‚Okay, wo ist diese Zeit? Wo nehme ich sie konkret her?‘ Und das ist auch das, was ich im SLZ [Selbstlernzentrum-IT] da unten erlebe, dass einige kommen und sagen, ‚Ja, wann mach ich denn das? Nee, da kann ich nicht.‘ Ja? Weil- es gibt einfach Bausteine im Leben, die hat man und wenn man nicht weiß, auf was verzichtet [man] oder sagt, ‚Okay, das lass ich jetzt mal ein Vierteljahr lang außer Acht, das ist nicht das Wichtigste‘ (...) Dann wird es echt schwierig und die meisten, glaub ich, scheitern an diesem Frust. Dass sie gerne was machen wollen und die Zeit nicht finden.“

E: Für die FL ist die Organisation von Lernzeiten eine wichtige Tatsache des Lernens. Die LB reagiert darauf und hebt noch einmal hervor, dass der SOL-Prozess es den Lernenden überlassen hat, ihre Lernzeiten selbstgesteuert zu organisieren. Genauso war es auch im SOL-Prozess. Rechnerisch gab es einen Acht-Stunden-Tag pro Monat für das Online-Coaching. Diese Tatsache war im SOL-Prozess das (lb 522) „Organisationsphänomen“, sagt die LB. „Du kennst es [das Problem, Lernzeiten zu organisieren] jetzt wirklich aus eigener Erfahrung“, sagt sie zur FL. „Und welche Schlussfolgerungen ziehst du? Hätten wir als Lernbegleitung es anders machen müssen? Hätte die

soll. Die Lernbegleitung beginnt mit der Aufnahme der Teilnehmerinnen in die Qualifizierungsmaßnahme...“

Aus dem Programm des IT-Zentrums 2009: „Mit unserem modular aufgebauten Programm und einer flexibel nutzbaren Lernumgebung bieten wir Ihnen so viel Vielfalt und Freiheit wie möglich, damit Sie Ihren Fortbildungsbedarf punktgenau, kostengünstig und flexibel decken können. Für das Gelingen dieser individuellen Lernplangestaltung ist unsere Lernberatung zum Fortbildungseinstieg ein wichtiger Grundstein. Bei Bedarf und auf Wunsch bieten wir auch weitere Termine zur Begleitung Ihrer Lernprozesse an. In der persönlichen Erstberatung legen wir mit Ihnen gemeinsam Ihre Lernziele fest und erstellen Ihren individuellen Lehrplan. Dabei knüpfen wir immer an dem an, was Sie mitbringen: Ihren Stärken und (beruflichen) Vorerfahrungen, an Ihrem aktuellen Lernbedarf und Ihren Lernbedingungen – und natürlich auch an Ihren Zukunftsvorstellungen.

Ihre Bedingungen – unser Rahmen: Flexible Lernumgebungen ...

Ihre Ideen – unsere Beispiele: Kombination von Lernangeboten ohne Grenzen...

Ihr Vorteil – unser Bonus: Selbstorganisiertes Lernen ohne Termine ...

Lernen in Eigenregie

Folgende Themen können Sie auch als SOL-Angebote (selbstorganisiertes Lernen) wahrnehmen: ...

Montags um 10:00 Uhr finden Infotermine statt. Hier kommunizieren die Fortbildungsleiterinnen und Lernbegleiter, wie Interessierte das IT-Zentrum nutzen können und in diesem Sprachspiel wird das selbstorganisierte Lernen einaktiert und mit Begriffen bezeichnet.“

Organisation [das IT-Zentrum] es anders machen müssen? Oder war es eine Lernerfahrung, die dich jetzt befähigt.“

E: Auf diese direkte Ansprache hin beginnt die FL, ihre Überlegungen zu entfalten, was sie tun würde, wenn sie ein virtuelles Lernarrangement für ein Unternehmen entwickeln würde (fl 562): „Also ich find’s erst mal als Lernerfahrung [im SOL-Prozess] in Ordnung, (...) weil das stimmt ja, die Realität in Organisationen ist manchmal so, (...) und für mich ist eine Frage, kann man daran was ändern, grundsätzlich ja? Und kann ich sagen: ‚Okay, ich muss die Bedingungen ändern, also ich muss die Realität an der Stelle ein bisschen verändern, dass es [die Organisation von Lernzeiten] möglich ist‘, oder aber sag ich: ‚Gut, die Realität ist an dieser Stelle nicht veränderbar, dann muss die andere Seite aber klar haben, auf was sie sich einlässt, nämlich: [auf] Nacharbeit.‘ Morgens unausgeschlafen sein und einen irren Stress haben für drei Monate, weil man muss es hinkriegen. Man muss sich auf diese Plattform begeben, man muss lernen, man muss sich austauschen, man muss seine Aufgaben erledigen, egal wie man das dann gesteuert kriegt, ja? Macht man das vor der Arbeit, nach der Arbeit, in der Mittagspause, auf jeden Fall in Zeiten, die die man nicht irgendwo geschenkt kriegt, (...) das erlaubt die Lebensrealität, die Arbeitsrealität da draußen grade nicht. Und das sind für mich einfach Sachen, so was zu wissen und da Leuten behilflich zu sein, und diesen Prozess klar zu haben. Also wenn sich jemand überlegt in einem Unternehmen und sagt: ‚Oh, das möchten wir gerne für unsere Mitarbeiterinnen haben‘, ja? ‚Sollen die [E-Learning-Tutorinnen des IT-Zentrums] machen‘, dann ist ja eine Frage, wie kann ich die [Beteiligten] denn beraten? Kann ich denen sagen ‚Mhm, haben Sie darüber nachgedacht, ob Sie wirklich freie Kapazitäten haben, also können Sie auf was verzichten? Und wenn Sie nicht auf was verzichten können, glauben Sie wirklich, Ihre Mitarbeiterinnen sind so motiviert, also was haben die davon? Wenn sie das freiwillig tun, sie bekommen keinen Zeitausgleich dafür, sie machen’s, damit sie ein bisschen besser qualifiziert sind, das kommt Ihnen selbst als Firma zugute, wo glauben Sie, ist der Anreiz für Ihre Mitarbeiterin?‘ Weil wenn die [Mitarbeiterin] keinen [Anreiz] hat, außer dass sie weiß, sie muss noch in ihrer Freizeit lernen, ja? Sie kriegt keine Gehaltserhöhung, sie kriegt keinen Aufstieg, (.) das würde ich [dann] jemandem mit auf den Weg zum Denken geben.“

E: Die LB bestärkt die FL in ihrem Entwurf, als E-Learning-Tutorin beratend tätig zu werden (lb 568): „Und denken wir [hier] mal [zusammen] den Ort, wo du diejenige bist, die das [was du gerade entwickelt hast] verhandelt, wo bist du da? Du hast ja [in dieser Situation, die du dir vorstellst] wirklich die Kompetenz, du hast es [E-Learning und die Frage der Organisation von Lernzeiten] wirklich voll geblickt. Es sind die Fragen, die zu klären sind und die können auf der Persönenebene geklärt werden, wenn sie [die Nutzerin-

Fallstudie

nen] hierher [ins IT-Zentrum] kommen, oder wenn du für eine Firma arbeitest.“

E: Die FL reagiert auf den Impuls der LB (fl 578): „Ich hab mir vorgestellt, eine Firma bucht hier bei uns, weißt du, sie sagen, ‚Wir wollen jetzt, [dass] unsere ganzen Sachbearbeiterinnen- [eine Qualifizierung] zu Datenbanken bekommen, weil wir möchten jetzt hier irgendwas in unserm Betrieb verändern.‘ Und dann ist ja eine Frage, wie machen sie das. Und da würde ich – ihnen die Fragen mitgeben. Sich das zu überlegen, weil, ich glaube, wenn sie [die Firma] – anderen sagt, wir [im IT-Zentrum] sollen jetzt Datenbanken machen, ja, und die [Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen] sollen das alles nebenbei machen, ich glaub nicht, dass das erfolgreich ist.“

E: Die LB nimmt nun erneut auf den SOL-Prozess im Sinne eines Modells Bezug, an dem alle Beteiligten gelernt haben (lb 579). „Und wenn es so Wischiwaschi bleibt wie im SOL-Projekt, dass du keine Organisation hast, die das klärt?“ (fl 597) „Gute Frage“, antwortet die FL, „wenn man keine Organisation hat, die das klärt, dann hab ich zum Schluss nur noch die Teilnehmerinnen. Und dann kann ich sie drauf aufmerksam machen, dass sie vielleicht in so Zeiten reinfallen werden, wo sie sich fragen, warum sie’s überhaupt machen. (...) Also das mein ich, das ist ja ein Stück weit dann vorprogrammiert und dann machen sie vielleicht nicht so richtig mit, weil sie’s gar nicht mehr schaffen können und dann haben sie’s nicht richtig gelernt und wenn’s dann eingeführt wird in der Firma-. So, aber das meine ich, das wäre ein Szenario, das würde ich der Firma schon sagen, [ich] würde sagen: ‚Was meinen Sie, was Sie denn davon haben? Nur, weil Sie das anbieten, können Sie da niemanden mehr verpflichten‘, also, ja? Für mich jedenfalls wäre das was, wo ich denke, wenn das dann mit nichts verbunden ist, ja? Und das meine ich und wenn’s aber zwangsangeordnet wird, dann kann ich das nicht in die Freizeit schieben, weil ich kann nicht über die Freizeit meiner Mitarbeiter verfügen.“

E: Die FL führt ihre Schilderung des Szenarios einer firmeninternen Online-Qualifizierung zu Ende, indem sie ihre eigenen Erfahrungen im SOL-Prozess zitiert. Daraufhin spiegelt die LB ihre Wahrnehmung von der FL (lb 603): „Bisher kenne ich Lernberatung mehr als Profil des SLZ IT [Selbstlernzentrum-IT] und was mir auffällt, wenn ich dir zuhöre, – dass du als Lernberaterin – wie stark du jetzt mit E-Learning auf (...) organisationale Kontexte reflektierst.“ (fl 604) „Klar“, antwortet die FL. (lb 603) „Klar?“, fragt die LB überrascht und weist in ihrem nächsten Satz darauf hin, was dies aus ihrer Sicht bedeutet: „Das ist doch eine Veränderung deines Profils.“ Jetzt ist die FL überrascht (fl 604): „Ja. ((lacht)) Das hab ich noch nie so betrachtet.“ Die FL beginnt, ihren eigenen Veränderungsprozess zu reflektieren (fl 617). „Also das [Reflektieren auf Organisationskontext] gehört jetzt für mich zwangsläufig dazu, weil das sind meine Erkenntnisse daraus. Mhm.

((kurze Pause)) Das stimmt, das ist vielleicht das, was ich jetzt entdeckt habe als Hintergrund [meiner Tätigkeit als Lernberaterin]. Vergleichbar dem, als ich hier [im IT-Zentrum] meine Ausbildung gemacht habe, habe ich gelernt, Webseiten zu bauen. Im Kontakt mit meinen Auftraggebern hab ich gelernt, das reicht nicht aus, eine Webseite zu bauen. Nein. Da hab ich dann auch gelernt, was nicht geklärt ist, kann ich nicht bauen. Wenn die [Auftraggeber] nicht klar haben, was sie transportieren wollen, kann ich's nicht bauen.“

K: Die FL reflektiert ihren Lernprozess. Sie ruft sich eine Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Auftraggebern bei der Gestaltung von Webseiten ins Gedächtnis und entdeckt die Strukturähnlichkeit der Erfahrung. Erfahrungen können so aussagekräftig sein, dass sie als paradigmatische Fälle verfügbar bleiben. Man kann dann auch später auf die paradigmatische Erfahrung zurückgreifen. Die Ereignisse und Situationen solcher Erfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie neue Probleme aufwerfen, die dazu zwingen, bisherige Handlungskonzepte und eingespielte Verhaltensweisen infrage zu stellen. Eine solche paradigmatische Erfahrung verändert die Wahrnehmung und sie ermöglicht später ein schnelles Erfassen von ähnlichen Situationen und orientiert folglich im Handeln. Man kann sich also immer wieder Situationen ins Gedächtnis rufen, die einst das pädagogische Aufgabenverständnis verändert haben. Als Programmverantwortliche, Trainerin, Lernbegleiterin weiß die FL, dass die Wirksamkeit eigenen Handelns dadurch bedingt ist, wie es gelingt, dass Nutzer/Auftraggeber sich selbst klar werden. Diese paradigmatische Erfahrung aus der Tätigkeit als Multimedia-Entwicklerin gewinnt im Gesprächsverlauf an Komplexität, denn die FL setzt sie mit der Erfahrung des SOL-Prozesses in Beziehung.

Lernbegleiter und -begleiterinnen, Berater und Beraterinnen oder *Fascilitatoren* schwingen mit Personen und Gruppen mit, die sie beraten und bekommen es mit spontanen Phänomenen zu tun. Der emergenten Entwicklung, die im Prozess erst hervortritt, geben sie für die Fortsetzung des Prozesses eine Bedeutung. Beratungsprozesse sind in einen Kontext und Sinnzusammenhang eingebettet. In dieser Passage des Gesprächs wird erkennbar, dass die LB eine Funktion des SOL-Projekts performativ zur Geltung bringt. Sie fokussiert auf die Fähigkeit der Fortbildungsleiter und -leiterinnen, ihre Erfahrungen aus dem SOL-Prozess als eine Ressource wahrzunehmen. Sie hält es durchaus für möglich, dass die FL in absehbarer Zeit Firmen bei der Installation von E-Learning-Angeboten berät. Zum einen wird im Zusammenhang mit dem Strukturwandel in der Weiterbildung diskutiert, dass Weiterbildungseinrichtungen sich zu Dienstleistern für kleine und mittlere Unternehmen entwickeln. Zum anderen macht das IT-Zentrum kleinen und mittleren Unternehmen und Institutionen das Angebot passgenauer IT-Fortbildungen. In der Schilderung des fiktiven Szenarios bringt die FL das Profil ihrer pädagogischen Professionalität zum Ausdruck. Sie entwirft sich

in dem Szenario als ‚Anwältin‘ der Lernenden und versucht durchzusetzen, dass die betriebliche Qualifizierung lernförderlich strukturiert ist.

(3) Unbestimmtheit: Die Entwicklungsaufgabe E-Learning

K: Der gesellschaftliche Hintergrund des SOL-Projekts ist ein übergreifender Prozess der Re-Institutionalisierung pädagogischer Felder, der auf einen Paradigmenwandel hinausläuft. Das Paradigma selbstorganisierten Lernens ist eine Antwort auf ein thematisiertes Steuerungsdefizit der Lernorganisation. Im Zusammenhang mit Transformationsprozessen erkannte man, dass aus einer externen Position weder der Ausgangszustand noch das Ziel einer Lernbewegung bestimmbar ist und es deshalb funktionaler ist, auf solche externen Festlegungen zu verzichten, wie sie im Modell der Qualifizierung üblich waren und in bestimmbareren Fällen auch weiterhin funktional sind. An die Stelle externer Festlegungen tritt das Muster zielgenerierender Lernwege, die beratend begleitet werden. In ihrem Gespräch ‚weben‘ die LB und die FL ein Netz von Unterscheidungen: selbstverantwortetes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbstorganisiertes Lernen und selbstgesteuertes Lernen. Hierzu benötigen sie keine Verständigung über semantische Begriffsgehalte. Sie generieren die Unterscheidungen, indem sie ihre pädagogischen Felder beobachten: Die Bedeutungsgehalte der Unterscheidungen explizieren sich durch die Verwendung der Begriffe.

E: Die LB nimmt den Impuls der FL auf, für die es eine paradigmatische Erfahrung war, zu erkennen, dass sie als Multimedia-Entwicklerin (damals) bzw. als LB (heute) erst wirksam werden kann, wenn die Auftraggeber „klar“ haben, worauf es in der Zusammenarbeit hinauslaufen soll (Ib 628): „Mhm, ich meine, damit sprichst du ein Problem an, das wir [beim Lernen] haben – nämlich das Problem von Gewissheit und Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Das SOL-Projekt – so würde ich das beschreiben – war in weiten Bereichen unbestimmt.“

K: Die LB ‚streut‘ drei Begriffe in den Gesprächsfluss, die zusammengenommen ein großes Maß an Unschärfe erzeugen – andererseits aber mit einem Hinweis versehen sind, dass sie selbst mit diesen Unterscheidungen den SOL-Prozess beobachtet. Der Impuls „Gewissheit und Bestimmtheit und Unbestimmt beim Lernen“ setzt einen Prozess des deutenden Klärens in Gang. Gleichzeitig führt die LB an dieser Stelle das „Wir“ in das Gespräch ein. Welches „Wir“ ist wohl gemeint?²¹³ Welches Beziehungsangebot wird in dem „Wir“ zum Ausdruck gebracht?

213 Je nach Sprachspiel wird eine bestimmtes „Wir“ zur Geltung. Es kann z. B. eine asymmetrische Beziehung performativ gültig werden: „Haben wir schon unsere Suppe aufgegessen?“ Welches ‚Wir‘ ist also in dieser Narration gemeint?

E: Zwei Lernbegleiterinnen sprechen hier über zwei Fälle bzw. Handlungskontexte. Eine von ihnen bringt zum Ausdruck, dass die Selbstwirksamkeit davon abhängt, dass Nutzer/Auftraggeber sich selbst klar werden. Die Kollegin erkennt darin eine Problematik wieder, mit der sie selbst im SOL-Projekt konfrontiert war: „Du sprichst es an...“ Sie kombiniert das Gehörte mit dem SOL-Prozess (der wieder als Modell fungiert) und bietet eine Interpretation an, die eine übergreifende Außensicht auf beide Fälle andeutet. Es ergibt sich erneut eine zirkuläre, erkundende Denkbewegung, beide sind wechselseitig resonant und ihre Beobachtungen pendeln zwischen dem SOL-Prozess, der als Modell fungiert, und der antizipierten Praxis der FL.

E: Die FL interpretiert erneut den SOL-Prozess (fl 631): „Ich fand es gut, dass es diese Offenheit hat zu gucken.“ Sie fährt fort: (fl 638): „Es hätte auch die Möglichkeit gegeben, alles festzuzimmern“. Dann kannst du sagen: ‚Das ist jetzt so und so und so‘ und dann kann man gucken und sagen: ‚Nö, das find ich blöd, dagegen rebelliere ich, das gefällt mir auch nicht, das ist völlig neben der Spur‘, so war es erst mal offen. Ich bin davon überzeugt, dass nichts davon [von dem SOL-Prozess] überflüssig ist, es ist eine Frage, was nehme ich davon mit, wie reflektiere ich und wie kann ich’s in meine Erfahrungen einbauen.“

E: Die Beobachtung der LB, dass Lerninhalte und Lernziele im SOL-Prozess unbestimmt waren, interpretiert die FL als „Offenheit zu gucken“ und meint damit die Freiheit autonomer Lernender, das in didaktisierten Arrangements „Gelernte“ zu reflektieren und selbst zu bewerten. Die FL wendet sich hier gegen eine Kultur des Belehrens. Die LB entgegnet, dass die Frage, die sie stellt, auf etwas anderes ziele. Sie fragt sich vielmehr, ob „wir“ mehr Gewissheit einfordern wollen oder ob man anerkennen sollte, dass es das Pädagogische heute mit Unbestimmtheit zu tun bekommt (lb 654). „Früher war es vielleicht anders“, sagt sie. (fl 675) „Das glaub ich nicht“, antwortet die FL. „Das glaub ich nicht. (...) Weißt du, in die Schule zu gehen und was zu lernen, klar kann ich sagen, gibt’s eine Vorschrift für und wir haben ein Gesetz, und du kannst dich gar nicht entziehen, ja? Aber was ich danach in meinem Leben noch mache und welche Ausbildungen ich mache, das ist ja auch erst mal sehr selbstbestimmt. Und ob ich sie dann so mache, wie das jemand von mir will, oder sie nicht so mache, hat ja Konsequenzen. Ja? Ich kann sagen: ‚Ich find die Ausbildung, so wie die läuft, Scheiße, ich will des mal anders machen, (.) kann ja sein, dass das auch klappt, dass ich mir Dinge völlig anders beibringe und trotzdem die Prüfung schaffe, dann habe ich das gleiche Ergebnis gekriegt, ja? Kann aber auch sein, dass ich deswegen durch die Prüfung falle. Dann hab ich keine Ausbildung – dann hab ich kein Scheinchen. Habe keinen Beruf.‘ Ja? Dann kann ich sagen: ‚Mir egal, ich hab trotzdem genug gelernt, das reicht‘, (.) ja? Also ich glaube das nicht, ich glaube, was für mich durch dieses selbstorganisierte [Lernen] viel mehr wird, ist, die Ver-

Fallstudie

antwortung wird dir mehr in die Hand gegeben und jetzt offiziell. (.) Früher war das nicht (.) so offiziell.“ (lb 676) „Obwohl es da auch schon das selbstverantwortete Lernen gab“, führt die LB die Überlegung weiter und die FL schließt an: (fl 678) „Ja, wenn ich nicht lernen will, dann will ich nicht.“

E: Die FL unterscheidet hier also zwischen selbstbestimmtem Lernen und Schulpflicht sowie zwischen abschlussbezogener beruflicher Bildung und dem Weiterlernen im Bereich der Zusatzqualifikationen (fl 687). „Was ich glaube, ist, man winkt nicht mehr so mit den Abschlüssen und hmhmhm, ja? Also dieses Selbstorganisierte ist ja momentan viel mehr im Bereich von Zusatzqualifikation. Das ist ja noch gar nicht im Bereich von ‚Und nu machen Sie mal so völlig selbstorganisiert Ihre Berufsausbildung‘. Da sind wir ja noch gar nicht.“

E: Die Berufsausbildung gründet in einem institutionalisierten Berufsbild und orientiert sich am Qualifizierungsmodell – sie ist noch lange nicht selbstorganisiert, argumentiert die FL und die LB zieht jetzt eine Schlussfolgerung (lb 689): „Wir [beide] sind nicht im Qualifikationslernen, wir sind in der Kompetenzbegleitung [tätig].“

E: Die Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz wird hier eingesetzt, um das eigene pädagogische Aufgabenverständnis zu umreißen. Wir arbeiten in einem pädagogischen Feld, in dem es um Kompetenzentwicklung geht, die wir begleiten. Die FL präzisiert die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens (fl 701): „Ja und deswegen [weil die Berufsausbildung nicht selbstorganisiert ist], da gibt’s schon so’n Vorbau und an den kann immer noch was ran und das muss aufgefrischt werden, erneuert werden, aktualisiert werden und dafür ist selbstorganisiertes Lernen jetzt, wunderbarst geeignet. Alles andere ist ja noch so, finde ich, wie bisher. Da wird dir ja schon relativ vorgegeben, (.) so ist die Ausbildung. (.) Ja? (...) Ja und das mein ich, deswegen ist das für mich nicht wirklich was ganz Neues. Die Möglichkeiten, (.) selbstorganisiert zu lernen, hätte ich auch schon vorher gehabt. (.) Wir sind es nicht gewohnt“, argumentiert die FL.

K: Die Metapher ‚selbstorganisiertes Lernen‘ fungiert im Strukturwandel der Weiterbildung als eine Chiffre für den Wandel der Lernformen. Aus Sicht der FL hat sich das System der abschlussbezogenen beruflichen Bildung nicht in Richtung Selbstorganisation verändert. Das selbstorganisierte Lernen ist für sie in erster Linie ein didaktischer Diskurs, der die Verantwortung für das Lernen den Lernenden in die Hand gibt. Die Differenz zwischen beruflicher Qualifizierung und dem SOL-Prozess, der durch die Begriffe ‚Gewissheit, Bestimmtheit und Unbestimmtheit des Lernens‘ eingeführt wurde, bleibt unscharf. Später bietet die LB spontan zwei neue Begriffe zur Unterscheidung an: ‚Qualifikationslernen‘ und ‚Kompetenzbegleitung‘, doch sie machen für die FL keinen Unterschied. Aus ihrer Sicht legt die Berufsausbil-

dung eine Struktur im Sinne eines „Vorbaus“ fest, an dem später in der Weiterbildung etwas ‚angebaut‘ und ‚erneuert‘ wird.

In dieser Passage fällt mir die Wiederholung auf, denn auch im Diskussions- und Klärungsprozess des Forschungsverbands bzw. in den Diskursen des gesamten Forschungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung fand eine Auseinandersetzung über Lernkontexte, Lernformen und Lernresultate statt. Im gesellschaftlichen Prozess der Re-Institutionalisierung Lebenslangen Lernens bilden sich gefestigte Sinnhorizonte von Lernformen heraus, so wie sich Genres in den Feldern Film, Literatur, Musik usw. als gefestigte Sinnhorizonte für Künstlerinnen, Produzenten und Mediennutzerinnen durchsetzen und erkennbar sind. So wie Medienkompetenz voraussetzt, dass man das Genre einer Produktion (er)kennt und bezeichnen kann, setzen Lehrkompetenz und Lernkompetenz voraus, dass man ebenfalls die Lernform oder das Genre (er)kennt und bezeichnen kann. Die begriffliche Unschärfe der Lernformen kann deshalb als Ausdruck eines Übergangsprozesses gewertet werden, in dem eine lernende Gesellschaft bzw. ihre Professionen, Disziplinen und Bildungseinrichtungen sich ihrer institutionalisierten Lernformen neu vergewissern müssen, weil diese kontingent sind. In der Zeit des Übergangsprozesses verfügen sie aber noch nicht über eine konventionalisierte Begrifflichkeit, die den Genrewechsel von Lernformen disziplinenübergreifend und im lebensweltlichen Horizont der Lernenden markieren könnte. Die Bezeichnung des Lernens als selbstorganisiertes Lernen bedeutet in den Diskursen folglich jeweils etwas Unterschiedliches. Nach der Beendigung des SOL-Prozesses bleibt die Bezeichnung ‚selbstorganisiertes Lernen‘ weiterhin einer nicht zu Ende kommenden diskursiven Differenzbildung unterworfen. Der Fokus der Wahrnehmung kann im Gespräch jedoch weg von den diskursiven Sinnzusammenhängen hin zum IT-Zentrum und der dort in Kraft gesetzten Bedeutung des selbstorganisierten Lernens gerichtet werden: d. h. auf die *enactments* des SOL-Prozesses.

E: Wir sind das selbstorganisierte Lernen nicht gewohnt, argumentiert die FL. Diese Beobachtung wendet die LB auf den SOL-Prozess an (lb 702): „Ja, [wir sind es nicht gewohnt] und dann ist man hier im SOL-Projekt konfrontiert gewesen, E-Learning selbstorganisiert zu lernen. Diese E-Learning-Geschichte war am Anfang in einem hohen Maße im Bereich der Unbestimmtheit. Es war noch nicht klar, gibt es dazu Projekte [im IT-Zentrum], es war noch nicht klar, welche Mitarbeiterin macht was, es war eigentlich würde ich mal fast sagen- [ich] würd dich am liebsten fragen, was war eigentlich klar?“, fragt die LB.

K: Anhand der Unterscheidung ‚bestimmbar‘ und ‚nicht bestimmbar‘ wird das Problem der Anschlussfähigkeit der ersten Entwicklungsaufgabe thematisiert. Die LB bleibt hier weiterhin vage und präzisiert nur ein wenig, was die Unterscheidung zwischen ‚Bestimmtheit‘ und ‚Unbestimmtheit‘

meinen könnte. Im Falle des SOL-Projekts ist es so, dass man im Kontext der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens im IT-Zentrum von der Möglichkeit virtueller Lernarrangements weiß. Institutionen sind *enabling structures* und ‚zirkulieren‘ im Sinne von potenziellen Möglichkeiten Lebenslangen Lernens in einem öffentlichen Diskurs.

E: In dem Projektantrag hatte die GF ein Bild skizziert, wie sich die pädagogische Institutionalform der IT-Qualifizierungen wandeln wird. „Zukünftig wird jedoch ein höheres Maß an Individualisierung des Lernens notwendig sein, nicht nur weil die ständigen Veränderungen der neuen Technologien dies erfordern, sondern v. a. weil die sogenannte Erneuerung des Wissens heute schneller denn je erfolgt. Das bedeutet, dass die Lernenden der Zukunft erforderliche Kenntnisse und Kompetenzen in einem sinnvollen Mix aus selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in Bildungsinstitutionen angebotenen, vor Ort vermittelten Know-hows erwerben müssen. Und – last but not least – dass die Lehrenden entsprechend neue Präsentationen der Angebote (online/offline) entwickeln müssen“ (Projektantrag: 3).

Der Projektantrag formuliert den Anspruch, dass der Institutionalisierungsprozess Lebenslangen Lernens vom IT-Zentrum mitvollzogen werden soll. Alles Weitere bleibt offen. Wie also kann eine Weiterbildungseinrichtung in dieser Offenheit bzw. Unbestimmtheit einen Anfang finden? Zum Zeitpunkt der Projektbeantragung hatte im IT-Zentrum ja noch keine Selbstklärung in Bezug auf den Wandel pädagogischer Institutionalformen stattgefunden. In dieser Situation der Offenheit geschieht der Anfang dadurch, dass ein Projektantrag gestellt wird.²¹⁴

E: „Was war eigentlich klar?“, fragt die LB und die FL antwortet (fl 724): „Mhm, das frage ich mich ehrlich gesagt jetzt im Nachhinein auch. Ich könnte dir jetzt sagen, dass ich den Part mit E-Learning ganz zu Anfang völlig vergessen hatte. Obwohl’s für mich ein ganz wichtiger gewesen ist. Aber wo ich so denke: „Stimmt, das war’s doch eigentlich, nicht? Wir wollten selbstorganisiert mit dem E-Learning umgehen.“ (...) SOL ist im weitesten Sinne- gehört zu E-Learning dazu, auf der andern Seite könnte ich auch sagen, muss gar nicht zu E-Learning dazugehören, ich kann E-Learning auch genauso klassisch machen wie [ich] Präsenzunterricht klassisch mache.“

214 Bei der Beantragung des Projekts im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des BMBF waren die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des IT-Zentrums nicht an dieser Entscheidung beteiligt. Zum Zeitpunkt der Beantragung war das IT-Zentrum mit der Vorbereitung und Durchführung einer großen internationalen Tagung ausgelastet. Aus Sicht der Geschäftsführung war E-Learning eine gesellschaftliche Entwicklung, mit der sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IT-Zentrums auseinandersetzen sollten. Sie sah in dem geförderten Projekt eine Chance für die Weiterentwicklung des IT-Zentrums. Für die Beantragung von Projekten ist außerdem die Geschäftsführung zuständig. Nachdem das Projekt bewilligt war, informierte die GF die Kollegen und Kolleginnen, indem sie eine Kopie des Projektantrags in ihre Fächer legte.

E: Die LB präzisiert erneut (Ib 724): „SOL hieß ja am Anfang nur, dass ihr Mitarbeiter selbstorganisiert in einer Entwicklungsaufgabe des IT-Zentrums lernen könnt.“ Die FL reagiert darauf ironisch (fl 728): „Mhm, und da hatten wir uns E-Learning rausgesucht.“

E: In der Alltagssprache meint „heraussuchen“, dass ein Kurs oder eine Fortbildung aus einem Programmangebot herausgesucht wird. Die LB bleibt ernst und erwidert (Ib 730): „Das hatte [Name der GF] rausgesucht.“ Daraufhin präzisiert die FL ihre Aussage (fl 730): „Ja. Das meinte ich mit ‚Wir‘. Also es wurde uns ausgesucht.“

K: Selbstorganisiertes Lernen – so beobachtet die FL – setzt voraus, dass die Lernenden über ihre Lernvorhaben entscheiden. Während die FL hier das E-Learning im Sinne einer individuellen Fortbildung denkt, die man sich in einem Kursverzeichnis heraussucht, argumentiert der Projektantrag gegenüber dem Programmträger, dass das IT-Zentrum den gesellschaftlichen Prozess der Institutionalisierung virtuellen Lernens mitvollziehen will. Damit ist auf einer konstituierenden Ebene der Organisationspolitik die Frage aufgeworfen, wie das Profil des IT-Zentrums zukünftig aussehen soll. Die Konsequenz davon ist, dass das gegebene Profil erneut bestimmungsbedürftig, also kontingent wird. Dies ergibt zusätzlich ein weiteres Moment von Offenheit und Unbestimmtheit. In dieser Situation nimmt der Prozess durch den Projektantrag seinen Anfang. Die Lernbegleitung interpretiert den Projektantrag so, als ob das IT-Zentrum ein Organisationsentwicklungsprojekt entschieden hat, in dem sie im Namen des selbstorganisierten Lernens die Kolleginnen und Kollegen begleiten soll, die gemeinsam E-Learning in die Fortbildungen einführen. Management und Lernbegleitung bedienen sich also eines Vorgriffs auf etwas, was erst noch durch das Projekt einzulösen ist. Der Anfang wird dadurch gemacht, dass die GF das Projekt will, eine Projektbegleitung, durch das Forschungsprogramm finanziert, ihre Aufgabe erfüllen soll, monatlich acht Arbeitsstunden für die teilhabenden Kolleginnen und Kollegen an dem Projekt zur Verfügung gestellt werden und regelmäßig Workshops stattfinden. Damit ist immerhin ein Raum für einen sich selbst verstärkenden Prozess abgesteckt, aus dem eine Organisationsentwicklung hervorgehen kann.

E: Die FL war an der Entscheidung des Projektantrags nicht beteiligt und hat ihn auch nicht geschrieben. Sie wurde darüber von der GF informiert. Ihre Interpretation und Bewertung des Projektvorhabens und diejenige der Kolleginnen und Kollegen erzeugen den organisationalen Kontext des SOL-Prozesses (fl 730). „Das meinte ich [ironisch] mit ‚Wir‘ [haben uns die Entwicklungsaufgabe ausgesucht] Also, (.) es [die Entwicklungsaufgabe] wurde uns [von der GF] ausgesucht ((lacht)).“ Genauso haben die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IT-Zentrums das Projektvorhaben in der Startphase bewertet – nämlich als eine Entscheidung der Vorgesetzten, die die Mitarbeitenden mit der Umsetzung beauftragt und ihnen eine Lernbegleitung

Fallstudie

an die Seite stellt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verhielten sich zurückhaltend und stiegen in das Vorhaben nur zögerlich ein. Die Lernbegleitung interpretiert ihr Verhalten. Aus ihrer Sicht zeigt es, dass die Mitarbeitenden daran festhalten, selbstorganisiert lernen zu wollen. Die Beraterinnen reflektierten den Beratungsprozess des ersten Jahres wie folgt: „Das Lösen der technischen wie der sozialen und organisatorischen Probleme, die mit der erfolgreichen Einführung von E-Learning in Unternehmen und Bildungseinrichtungen einhergehen, kann nur durch kontinuierliche Aushandlungsprozesse zwischen den jeweils Beteiligten gelingen. Selbstorganisiertes Lernen im Zusammenhang mit Innovationsvorhaben setzt solche Aushandlungsprozesse voraus. Wenn dabei keine zufriedenstellenden Ergebnisse erreicht werden, kann es zu zwei Reaktionen kommen: verordnetes fremdorganisiertes Lernen oder selbstbestimmtes Nichtlernen. Die Beteiligten des IT-Zentrums haben sich im ersten Jahr des Projekts immer wieder auch für ihr selbstbestimmtes Nichtlernen entschieden. Ihr Verhalten steht dafür, dass sie selbstorganisiert lernen wollen. Auf der individuellen Ebene hat selbstgesteuertes Lernen stattgefunden und die Beraterinnen gehen davon aus, dass sie über Umfang, Tiefe und Lerninhalte nur sehr eingeschränkt Transparenz haben. Beobachten können sie aber, dass das selbstgesteuerte Lernen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Gesamtprozess für die Organisation noch nicht ausreichend wirksam ist. Insgesamt gesehen hat das erste Jahr gezeigt, wie schwierig die Umsetzung des Anspruchs ist, selbstorganisiert zu lernen“ (aus einer Selbstbeschreibung des Projekts für das Forschungsprogramm).

E: Jetzt – in der Gegenwart des Gesprächs – entdeckt die LB die Parallelen zwischen dem SOL-Prozess und ihrer eigenen Rolle als LB und der fiktiven Online-Qualifizierung des Selbstlernzentrums IT für eine Firma sowie der Rolle, die die FL darin haben würde. Dazu äußert sie sich so (lb 749): „Ja, was du gerade reflektiert hast, haben wir im [Lernbegleitungsteam] auch [damals im SOL-Prozess] reflektiert – die Organisation als Kontext. Das ist spannend für mich. Etwas, worauf du gerade als Lernberaterin auch reflektiert hast (...) [welche] Schlussfolgerung du ziehen würdest, wie du Organisationen dazu beraten würdest, wenn sie E-Learning bei euch buchen würden. Ist ja spannend für mich, wie du's [machen würdest] (...) Ja, für mich ist das hochinteressant. (...) Wir waren alle zusammen in einem Erfahrungsraum und jeder hat für sich und seine Lernbiografie etwas mitgenommen, anschlussfähig [an weitere Kontexte] Schlussfolgerungen gezogen und bei dir habe ich rausgehört, einmal, wie du die Organisation beraten würdest und mir ist aufgefallen, (...) im Kontrast zu unserer Anfangssituation, dass du mehr Gewissheit herstellen würdest [als wir das in der Startphase des SOL-Prozesses gemacht haben]. Das ist eine Hypothese – kann ich das so sagen?“

E: Die FL ist jetzt herausgefordert und präzisiert, was sie unter Gewissheit versteht (fl 753). „Gewissheit im Sinne von ‚Sie wissen, auf was Sie sich

dann einlassen.“ Die LB fragt erkundend (fl 755): „Also du würdest die Entscheidung dann auch bei der Organisation lassen?“ Daraufhin präzisiert die FL ihr Beratungsziel (fl 770): „Also, das heißt für mich nur, dass sie ungefähr sehenden Auges wissen, was ihnen entgegenkommt. Also damit sie damit umgehen können. Was wird denn passieren? Also, werden sie plötzlich konfrontiert mit einer kleinen Masse nörgelnder Mitarbeiterinnen, die immer schnaufen, ja? Oder werden sie damit konfrontiert, ‚oh‘, niemand wird sich da irgendwie aufregen, weil die [Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen] lassen einfach ihre Arbeit liegen, aber dann heißt es was für die Organisation, weil da liegt dann [nicht erledigte] Arbeit. Ja, also, das ist für mich das. Damit sie wissen, mit was können sie umgehen, was können sie händeln und wo können sie dann die Entscheidung treffen und sagen: ‚Nein, das geht nicht, das können wir gar nicht.‘ (.) Also ich glaub, für mich ist so was [wie es Beratung ist], eine Klarheit zu kriegen. Und eine bewusste Entscheidung zu treffen.“

E: Die LB deutet die Schilderung des Beratungshandelns und bezeichnet es (lb 783): „Also, wenn ich das [was du beschrieben hast] in eine professionelle Kategorie überführen würde, würde man sagen, [du willst] einen klaren Kontrakt. (...) Das, was du mit ihnen besprechen [willst], gehört zum Kontraktieren, nicht?“ (fl 789) „Ja, es gehört zum Kontraktieren“, sagt die FL und überlegt im Sprechen, wie sie in dem fiktiven Beispiel den Kontrakt verhandeln könnte (fl 799): „Weil (.) dann kommt in den Vertrag rein, dass ich nicht die Verantwortung dafür habe, dass bei ihnen Arbeit liegen bleibt, oder dass die Mitarbeiterinnen nicht die Verantwortung dafür übernehmen müssen, das sie das Endergebnis nicht erreichen, wenn ich [dann] drei Bedingungen habe, die es [das Online-Lernen am Arbeitsplatz] nicht ermöglichen, denn find ich das nicht in Ordnung. Also, das würde für mich heißen- (.) das hätte ich dann drinne [im Kontrakt] oder ich würde tatsächlich sagen: ‚Nein. Unter den Bedingungen macht das überhaupt keinen Sinn, wir machen Ihnen kein Angebot.“

E: Erneut begründet die FL ihr Vorgehen am Beispiel des SOL-Prozesses (fl 808): „Was nützt mir eine Gruppe Mitarbeiterinnen, die dahin [zu dem Online-Kurs] kommen? Ich sag jetzt mal, so ‚ne Gruppe, zehn Leute, die sollen Datenbanken machen, ich hab mir ein supertolles Programm überlegt, auf der Plattform ist alles vorhanden, ich weiß, wie ich sie motiviere, ich habe alle Bedingungen, aber es kommt nie einer [der Teilnehmenden auf der Plattform] vorbei. Ja? Ich schriebe ihnen von mir aus fünfundzwanzig Mails zur Motivation und nie kommt jemand, ich meine, das ist ja der Part, den du auch [aus dem SOL-Projekt] kennst, nicht?“ Das Online-Coaching für webbasiertes Lehren und Lernen im SOL-Projekt hatte einen Vorlauf, in dem es mit der Steuerungsgruppe kontraktiert wurde. Es gab auch ein schriftliches Angebot. In dem Angebot wurden allerdings nicht die Bedingungen der Kol-

Fallstudie

leginnen und Kollegen des IT-Zentrums präzisiert und geklärt, nach welchen Regeln sie entscheiden dürfen, um das Arbeitspensum mit dem Lernpensum situativ zu vereinbaren.

E: Die LB deutet daraufhin das Vorgehen der FL in der fiktiven Online-Qualifizierung des Selbstlernzentrums IT für eine Firma im Spiegel eines veränderten professionellen Aufgabenverständnisses (Ib 840): „Das ist eine hochprofessionelle Frage für mich als Weiterbildnerin“, sagt sie. „Jedes Lernsystem, auch das Angebot [Name eines mehrwöchigen Bildungsangebots für Berufsrückkehrerinnen] schließt an eine Lebenswelt an und das ist eine strukturelle Koppelung. Und ich würde sagen, dass die Art und Weise, wie diese strukturelle Koppelung aufgebaut wird, [das] ist erst einmal eine professionelle Arbeit. (...) Dadurch, dass wir so lange schulmäßig dachten, dachten wir immer schon, der Kurs ist ja das Lernsystem, dann waren wir blind dafür, wie viel eigene Arbeit es ist, ein Lernsystem zu entwickeln, das richtig aufsitzt auf einer Lebenswelt, systemisch gesehen und dass dieses [zu tun] Teil der [professionellen] Arbeit ist. Ich glaube, dass das Pädagoginnen oft nicht gesehen haben, weil die [Lehrenden] immer bestellt wurden, wenn dann der Kurs schon da war oder [Teilnehmer und Teilnehmerinnen] sich angemeldet hatten, wie viel in der Angebotsplanung, in dem Image in der Organisation und in der Angebotsinformation eigentlich an Sinn- und Bedeutungsbildung stattgefunden hat, damit Lebenswelt sich anschließen kann- und diese Koppelung passiert. Und sie ist eben wahrscheinlich bei euren sehr guten Fortbildungen für arbeitslose Akademiker, [man denke] allein schon das Arbeitsamt, sehr viel im Vorfeld gelaufen. Wenn du jetzt in einen Betrieb gehen würdest und müsstest ein E-Learning aufbauen, wäre deine Arbeit, überhaupt erst diesen Bedeutungskontext und dieses Lernsystem aufzubauen. Ich finde das total spannend, und ich glaube, dass sich für uns selber als Pädagogen damit unser Verständnis für die Arbeit [-saufgabe verändert] – weil etwas, was früher blind gelaufen ist, das ist jetzt richtig Teil der professionellen Arbeit, mit dem Betrieb zu reden, mit den Leuten und zu gucken, wie genau dieses E-Learning-Angebot- an welchen Betriebsrealitäten es anschließt. Und du bist dahin [zu dieser Fragestellung der Kontextsteuerung] gekommen aufgrund der Erfahrung mit den Lernzeiten [im SOL-Projekt]. Also das Transferfeld ist der Betrieb, du würdest es [da] machen, nicht? Unser Lernfeld ist das SOL-Projekt? Da kann ich sagen, wir haben überhaupt in diesem Projekt sehr lange gebraucht, diesen Sinn und Bedeutungszusammenhang des gesamten Projektes gemeinsam zu entwickeln.²¹⁵ Weil es eben ein großes Feld der Unbestimmtheit gab. Ich habe da auch sehr viel dran gelernt.“

215 Erst im Verlauf des SOL-Prozesses verändert sich die Wahrnehmung. Eine Mitarbeiterin der Verwaltung sieht es so (vm 7/22/637): „Ich hab draus gelernt, ja dass dieses selbstorganisierte Lernen ständig da ist. Was (ich) mir gar nicht so bewusst war. Und dass es- ohne das Wissen nicht funktioniert, ne? Ohne- ohne- ohne dieses selbstorganisierte (.)

E: In dem Abschluss-Workshop des Forschungsprogramms bringt es die LB bei ihrer Moderation einer Arbeitsgruppe so auf den Punkt: „Reflexion und Kommunikation sind unerlässlich, um Irritation, differente Sichtweisen und überraschende Perspektiven aufscheinen zu lassen – ob es zu wirksamen Resonanzen in dem System einer Weiterbildungseinrichtung kommt, hängt

Lernen (.) bleibt jede oder jeder auf der Stelle stehn. So. Wenn du weiter willst, als Person, als Organisation, (.) geht es gar nicht anders, du musst (.) dich weiterentwickeln.“ Die Mitarbeiterin spricht darüber, wie es ihr allmählich gelang, den Sinn des SOL-Projekts zu verstehen. Offensichtlich handelt es sich um eine paradigmatische Erfahrung, bei der man eine völlig neue Lernform kennen lernt, von der man bis dahin noch nichts wusste (vm 7/26/764): „Was mich irritiert hat? (...) Ich- das waren also oft die Gefühle, was ich ja schon sagte, dass ich gedacht ha’: Och ja toll. Jetzt haste alles im Griff und (ganz schön). Und das nächste Mal dacht’ ich: ‚Uuh, was hat das denn mit dem ändern alles tun jetzt-?‘ Das war ich-war ich dann schon irritiert. Und das hat dann ganz lange gedauert, bis ich dann die Dinge miteinander verknüpfen konnte. (...) Ja, wenn du so Einzelpunkte hast, die du mal was verstehst, da mal nichts verstehst und du kannst es nicht miteinander verbinden, dann hat’s keinen Sinn. (...) Heute kann ich dem einen Sinn geben. (...) Ich mein, der Sinn stand ja vorher- eigentlich stand’s ja schon n bisschen fest. Theoretisch. Aber wenn du das nich nachvollziehen kannst. Ich konnt’s dann nicht nachvollziehen, diesen Sinn, dieses Team-Lernen und diese Entwicklung und so weiter. Da konnt ich erst nix mit an(fangen). Und erst später, als ich die einzelnen Punkte miteinander verknüpfen konnte, sah ich, ja klar, logisch, so is das. (...) Deswegen muss es so sein. (1) Damit das Team oder eben auch das IT-Zentrum insgesamt sich entwickelt und weiterkommt. (2) Vorher hab ich das nicht begriffen. (...) Aber ich- ich fühle mich mehr drin. Ich fühle mich jetzt nich mehr so am Rand. (...) Ja, du bist einfach mehr eingebunden, in die Dinge, in die Abläufe, in das, was passiert. Du nimmst teil. Also teil- oder- oder- bewirkt selber auch mal was, dadurch dass du drin bist. Und nich am Rand stehst und nur guckst.“

Auch in der Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und Fortbildungsleiter setzt sich die Erkenntnis durch, dass man im IT-Zentrum permanent lernen muss und dies als eine Chance deuten kann (fl 3/27/659): „... Ja, es ist schon so, dass, sag ich mal, die- Weiterentwicklungsmöglichkeiten hier [im IT-Zentrum] am stärksten sind. Das heißt, also weil selbstorganisiertes Lernen dringend notwendig ist, weil die Organisation sich ständig weiterentwickelt, ständig was Neues kommt, und dass es ja nicht so’n- so’n Punkt der Routine, der Ruhe hier ist, sondern- die Organisation ist immer in Bewegung und das funktioniert halt nur durch die Aneignung von neuem Wissen und neuen Kompetenzen. Und das ist hier am stärksten und am anstrengendsten auch.“

Folgende Passage erzählt davon, wie Sinn und Bedeutung nicht vorhanden sind, sondern im Prozess konstituiert werden: (fl 4/16/498): „Und ich glaube auch, ganz besonders so das letzte Jahr. Von dem, was ich selber jelernt habe, hat sich das in verschiedenen Stadien bewegt, also, wie jesagt, – von meiner Frustration am Anfang schon zu Intresse dann in der Mitte und denn am Ende doch wirklich aktiver Begeisterung (.) jesteigert. Was ich also am Anfang nich für möglich gehalten hatte, weil ick da also (.) gar nich so begeistert war. Und das Thema zieht sich halt durch. Also es hat sich von Anfang an sozusagen erst mal von außen beguckt und dann (.) äh (.) eigentlich zu- (.) na zu Besitz jewardelt, kannste sagen. Denn durch diese verschiedenen Phasen – hab mich ja denn damit beschäftigt. Und jetz is es so, dass es halt sozusagen [in] meinem Besitz is. Dass ich’s also aktiv anwende. Und dass ich’s auch immer mitdenke.“

Fallstudie

von dem Lernkontext ab, den die Bildungsorganisation sich selbst erzeugt“ (aus: Statement Ergebnistagung).

K: In dieser Passage identifiziert sich die LB mit der Aufgabe der FL in der fiktiven Online-Qualifizierung. Ihre eigene paradigmatische Erfahrung als LB des SOL-Prozesses war es nämlich, dass sie darin besonders gefordert war, zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen des Gesamt-Teams und der GF den Kontext des kooperativen Lernens in einer Entwicklungsaufgabe fortwährend auszusteuern. Sie hat dabei unmittelbar erfahren, wie viel Kommunikation es dazu bedurfte, um den Sinn- und Bedeutungszusammenhang des Projekts gemeinsam zu generieren. Der SOL-Prozess hat die Mitarbeitenden in eine organisationale Entwicklungsaufgabe involviert und durch signifikatorische Praktiken die Kultur des kontinuierlichen Lernens eingelebt. Lernen ist in der Beschreibung der Lernbegleiterin in dem Maße selbstorganisiert, in dem sich Lernende selbst eine sinnhafte Ordnung geben, die dann ihr koordiniertes Handeln orientiert. Der Lernbegleiterin geht es darum, die kommunikative Arbeit als professionelles Lernbegleitungshandeln zu bezeichnen. Sie unterscheidet zwischen einer Lehrfunktion in ‚schulischen‘ Arrangements, in denen die Steuerung des Kontextes weitgehend implizit bleiben kann, da sie vom Programmmanagement bei der Angebotsplanung und -ankündigung schon geleistet wird, und der Arbeit der Lernbegleitung, die den Sinn- und Bedeutungszusammenhang erst zusammen mit der Firma und den Lernenden entwickeln muss. Hier, an dieser Stelle des Gesprächs wird auch der ko-produktive Charakter des Dialogs von der LB explizit markiert, die es eben „hochspannend“ findet, den SOL-Prozess aufzugreifen und die dadurch entstandenen Möglichkeiten des Lernens und des translatorischen Handelns zu erkunden.

E: Die LB führt ihre Überlegungen weiter fort (lb 868): „Ich sehe ja auch, wie es Teil deiner Kompetenz jetzt ist, nicht? Wie mühselig es war, ein passendes E-Learning-Lernsystem [im SOL-Projekt] aufzubauen und gescheitert sind wir nachher- was meinst du, woran sind wir wirklich gescheitert? Wobei es ja im Sinne vom kompetenzentwickelt- kein wirkliches Scheitern gibt. (...). Trotzdem ist das die genuin pädagogische Frage, wie ein Lernsystem anschießt. (.) An dieser [Frage sind wir] ((lachend:)) gescheitert. Und da sind wir nicht die Einzigsten, [die] bei E-Learning [gescheitert sind], also, da kann ich gelassen draufgucken, ja? Wirklich, das ist nicht etwas, was mir eine Not bereitet [das mit verursacht zu haben], aber daran wird ja [jetzt] klar, dass das die pädagogische Frage ist, nicht?“

E: Wie wird die FL auf diese ‚komplexe Figur‘ – die mehrere Handlungsebenen in Beziehung setzt – antworten? Welche Resonanz finden die Überlegungen der LB in dem Anschluss, den die FL nun machen wird? (fl 877) „Du, das sind für mich wirklich zwei Sachen, das eine ist tatsächlich, wie viel Sinnzusammenhang erkennen Menschen, das [virtuelle Lernen] aus-

zuprobieren, und dann gibt es so was wie, wie viel Dringlichkeit hat dieses Problem, zu dem-sie [z. B. in der Firma oder im IT-Zentrum] was machen wollen und was anderes ist [es], wie viel- Lustfaktor gibt es dabei. Also- oder Spaßfaktor.“ Die FL fokussiert jetzt erneut auf das SOL-Projekt, an dem sie die getroffene Unterscheidung zwischen ‚Dringlichkeit‘ einer Lernaufgabe und ‚Lust oder Spaß am Lernen‘ nun entfaltet (fl 895). „Ich finde das für mich ein sehr heißes Thema, (...) es gibt ja diese Aussage, nicht, ‚E-Learning ist der Markt der Zukunft‘, nicht? Da müssen alle rein, ob sie wollen oder nicht, ja? Und das andere ist, wo ich so denke, ‚Aber ist – also ist es das wirklich? Ist es [E-Learning] der Markt der Zukunft? Oder wie kann es der Markt der Zukunft werden, dass es [das E-Learning] angenommen wird? Nämlich dieses rauszufinden, wie kann E-Learning gestaltet werden, dass man tatsächlich-, es ist ja nicht so, dass wir nicht bereit sind, zu lernen, wir lernen ja jeden Tag, in dem Moment, wo wir die Zeitung aufschlagen und was lesen und uns entscheiden, das GEO-Spezialheft zu kaufen oder sonst irgendwas. Ja? Wir haben ja immer einen Anreiz zu sagen, irgendwie, wir wollen Information haben, ‚Oh spannend, das würde ich gerne mal wissen, Island habe ich noch nie was zu gehört‘ (...) Und jetzt ist die Frage, wie krieg ich das noch hin, dass Leute dies mit ihrem Beruf verbindend lustvoll denken: ‚Oh, das‘ ja ne tolle Plattform, da geh ich mal rauf, da hab ich viel von.‘ Ja? Also dieser Impuls, da selber hinzugehen und es für sich als was zu begreifen, was bereichernd ist.“

E: Daraufhin deutet die LB das Gehörte in ihrem zuvor entfalteten Konstrukt (oder Rahmen) des Lernkontextes, der ein Sinn- und Bedeutungskontext ist, den Pädagoginnen und Pädagogen aufbauen (lb 895): „Das würdest du auf jeden Fall zum Sinn- und Bedeutungsaufbau wichtig finden, dass es [das Lernen auf einer webgestützten Plattform] etwas Bereicherndes ist. Ja, man könnte ja auch sagen, rein das Qualifikationsinteresse des Unternehmens. Das würde dir – glaubst du –, würde nicht reichen.“

E: Die FL erwidert (fl 918): „Das Qualifikationsinteresse des Unternehmens? Das ist doch für- also das ist doch für mich kein Interesse. Für mich als Einzelwesen. (...) Also ich sag jetzt mal, meine Seite ist: ‚Das möchte meine Arbeitgeberin von mir, ja? Und dann vielleicht noch in meiner Freizeit, weil richtig Zeit während meiner Arbeitszeit krieg ich nicht. Und ich habe nix davon, ich versteh nicht mal, dass mir hinterher- also ich versteh noch nicht, dass es mir die Arbeit erleichtern kann, ich kriege deswegen keinen andern Job, ich kriege keinen besser dotierten Job, und vielleicht, (...) bin ich mit dem was ich hier mache völlig zufrieden, ich brauch nichts anderes.“

E: Die LB erkennt in dieser Beschreibung eine Wirklichkeitsauffassung der Kollegen und Kolleginnen zu Beginn des SOL-Prozesses (lb 919): „Das [was du gerade beschrieben hast] könnte man doch sagen, ist deine Situation.“ „Ja“, bestätigt die FL (fl 920), „und das meine ich, wenn- wenn ich dies

Fallstudie

alles habe, was soll mich da motivieren, an so'nem E-Learning-Projekt teilzunehmen?“

E: Und weil es so war, haben sich beim Start des SOL-Prozesses viele Kollegen und Kolleginnen gegen das Lernen entschieden. In dieser Situation hat aber die LB dieses Verhalten nicht als eine Entscheidung gegen die Veränderung des Leistungsprofils und gegen E-Learning interpretiert, sondern es als ihre pädagogische Aufgabe gedeutet, mit ihnen einen sinnhaften und bedeutungsvollen Lernkontext aufzubauen (lb 922). „Ja, wie viel Sinn und Bedeutung muss da aufgebaut werden, nicht?“, sagt sie zur FL (lb 926). „Genau, das war die Frage der Lernbegleitung. Genau. Das ist das Pädagogische.“

E: Die FL fokussiert jetzt auf die Lernende, die sich selbst motiviert (fl 942). „Ja, aber das ist wirklich das, wo ich denke, das [Sinn und Bedeutung aufzubauen] ist das A und O. Weil, ich hab mir schon so viele Sachen im Netz angeguckt, die ich für nichts brauche, die ich aber spannend finde, absolut spannend. Weil ich denke: ‚Oh, interessant‘, oder: ‚Da kriege ich Anregung für was anderes her‘, so und das mein ich. E-Learning hier hat mich hat mich für hier gereizt, weil ich dann irgendwann gesagt hab: ‚Ich finde E-Learning völligen- völligen Schwachsinn‘, ja? Und das einzige, was mich irgendwann gereizt hat, es zu machen, ist zu sagen: ‚Okay, wenn ich's schon so schwachsinnig finde, dann sollte ich wenigstens qualitativ sagen können, warum ich es schwachsinnig finde, damit ich nicht einfach nur sag: Bäh, find ich doof, will ich nicht‘, ja? Also, und das denk ich immer, dass das das für alle die Grundlage ist. Wenn wir lernen, ja?“

E: Die LB ist jetzt sehr aufmerksam und möchte die Differenz verstehen, die die entscheidende Grundlage des Lernens ist (lb 946). „Mann, das ist ja – das ist für alles die Grundlage, sag noch mal ‚das‘, was ist das?“, fragt sie und die FL antwortet: „Welche Motivation- also was ich für eine Motivation mit meiner Lebensperspektive dazu entwickeln kann?“

K: Der Dialog pendelt zwischen mehreren Ebenen: der Personenebene, nämlich der Selbsterfahrung und Handlungsorientierung der LB und der FL im SOL-Prozess, der Ebene der Organisation, die ein Veränderungsvorhaben initiiert (hier das IT-Zentrum) und der dritten Ebene, nämlich der Firma (Organisation) in dem fiktiven Beispiel, die eine Online-Qualifizierung für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Personen) zusammen mit dem IT-Zentrum organisiert. Die FL beschreibt in dieser Denkbewegung auf der Folie ihrer Selbsterfahrung im SOL-Prozess die Position des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin. Sie sind in dem Kontext von Veränderungsvorhaben Player oder reflexive Akteure, die eine eigene Lebensperspektive im IT-Zentrum bzw. in der Firma verwirklichen und vor diesem Hintergrund agieren. Im Kontext eines Veränderungsvorhabens der Führung prüft die Akteurin, wie es um die Beziehung zur Firma bestellt ist und wie das Veränderungsvorhaben die eigenen Lebensperspektiven berührt.

E: Die FL hat das Veränderungsvorhaben im IT-Zentrum geprüft und geht davon aus, dass dies die Mitarbeitenden in dem fiktiven Szenario genauso tun würden (fl 959). „Also und das mein ich, das kann ja sein, dass mein Unternehmen das irre toll findet. Wenn ich das nicht irre toll finde, interessiert mich das eben nicht. Das mein ich- dann- muss ich’n Unternehmen haben- würde ich jetzt mal sagen, wo ich denke: ‚Ah, wow, im Gegenzug tun die auch ganz viel für mich.‘ Ja? Also ich sage mal, für meine Interessen. Die setzen sich dafür ein, dass ich, äh, ein entspannter Mensch bin, die sorgen dafür, dass ich ausreichend Urlaub machen kann, also wenn ich all so was als Gegenleistung hab, wo ich sehe, die investieren auch in mich, dann denke ich: ‚Oh, ja, das finde ich eine tolle Idee, wenn mein Unternehmen immer vorne [sein will]‘ – aber dann brauche ich eine Identifikation mit meinem Unternehmen. Ja, aber wie viele Menschen haben das?“

E: Die LB deutet erneut das fiktive Szenario im Sinne eines Handlungsentwurfs der FL (lb 961): „Da siehst du mal, was du alles- wenn du nun ein E-Learning-Angebot praktisch jetzt machen würdest im Unternehmen, vorhättest.“ Doch die FL winkt laut lachend ab (fl 965): „Ich mach gar keins mehr.“ Aber die LB ist engagiert und hält an der Möglichkeit fest, dass die FL die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem neuen Handlungskontext einbringen könnte und erinnert sie deshalb an ihre Selbstaussage, die sie jetzt noch einmal spiegelt (lb 974): „Aber du hast doch gesagt, es verändert sich erst, wenn man’s praktisch tut. (...) Ich will mich nicht einmischen, aber du müsstest als allererstes das praktisch tun in einem Unternehmen. Dann könntest du richtiger Profi werden. Das hast du mir ja vorher selbst erklärt, das verändert sich erst durchs praktische Tun, alles Überlegen und hin und her Wenden. Also müsstest du’s doch auch- für deinen Lerntyp würd ich sagen, du müsstest es praktisch tun.“

E: Die FL ist direkt angesprochen, wendet aber den Fokus von sich weg und richtet ihn auf die Lernenden. Sie hält daran fest, dass der Gesprächsverlauf sich an ihrem Fokus fortsetzt (fl 980): „Also klar, ich für meinen Lerntyp müsste des praktisch tun, aber (...) das müssen ja nicht alle Menschen so tun. Aber was überbleibt ist für mich immer wieder die Frage, was motiviert Menschen, zu lernen. Und was brauchen sie alles.“

E: Die LB deutet das Gehörte und wendet es erneut in Richtung eines zukünftigen Handelns der FL in den Dienstleistungen des Selbstlernzentrums für Firmenkunden (lb 987): „Wenn man dich jetzt als Profi fantasieren dürfte, hätten die [Menschen in der Firma] ein Gegenüber, was nicht nur [das] Unternehmen denkt und irgendwelche Arbeitsziele, sondern überhaupt diese Frage des Lernens aufscheinen lassen könnte. (...) Das hätten sie mit dir, wenn sie mit dir arbeiten würden.“ (fl 988) „Ja, mit Sicherheit“, bestätigt die FL, und die LB unterstützt diese professionelle Haltung (lb 990): „Für mich wär’s besser, wenn ich [als Mitarbeiterin einer Firma] so jemanden hätte, (...)“

Fallstudie

ich würde (.) mehr lernen.“ (fl 991) „Ja, das glaube ich“, bestätigt die FL erneut und begründet ihre Einstellung (fl 993): „Ich hab schon zu viele Menschen kennen gelernt, die einfach irgendwas lernen, weil man ihnen gesagt hat, sie sollen das lernen.“

E: Wohin führt diese Beobachtung? Was ist die Pointe? Die LB fragt also nach (lb 996). „Ja, und?“ und die FL spricht ihren Gedanken weiter (fl 1016): „Sie lernen’s nicht. Also das meine ich, die machen auch mit. (...) Ich glaube es ist wesentlich anstrengender dann, ja, die müssen ja mit ihrem eigenen Widerstand umgehen, also das würde ich von mir kennen, wenn jetzt jemand zu mir sagt: ‚Du lernst jetzt Datenbanken, weil wir das hier brauchen‘, und ich so denke: ‚Ja, ich versteh weder, warum, was ich davon habe, noch was es mir bringt.‘ Und dies mein ich, dies müsste mir mal ein Unternehmen deutlich machen. Die müssten sagen: ‚Wenn du das kannst, nicht, dann kannst du letztendlich später mal pro Tag so und so viel Zeit einsparen und die steht dir zur Verfügung um ganz andere Dinge machen zu können.‘ Würd ich sofort einsehen (.) Es könnte nützlich sein, dass ich Datenbanken kann.“

K: An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass sich Mitglieder von Organisationen einen transparenten, kohärenten, sinnhaften Organisationskontext ihres Handelns wünschen. Auch im IT-Zentrum gibt es Kolleginnen und Kollegen, die von „ihrer Organisation“ erwarten, dass sie ihre Koordinationsfunktion erfüllt und ihnen die Entscheidung abnimmt. Wer aber konnte im Frühjahr 2001 wissen, welche Erfahrungen die Kolleginnen und Kollegen mit E-Learning machen würden, ob die Kundinnen und Kunden die neue Lernform annehmen würden, wie sich das institutionelle Feld und der Markt entwickeln würden, in welchem Umfang man später E-Learning-Projekte akquirieren würde und wie es gelingen könnte, die Finanzierung einer Plattform sicherzustellen? Dennoch gibt es die Haltung, dass „die Organisation“ diese Ungewissheit und das Risiko der Kontingenz des Handelns absorbiert bzw. in den Veränderungsprozessen durch Entscheidung handhabbar macht und bewältigt. Im IT-Zentrum entsteht ein Dilemma, da die Wirklichkeitsauffassung, mit welcher Organisation man es zu tun hat, bei den Beteiligten differiert. Es gab die Wirklichkeitsauffassung, dass die Führung die Entscheidung abnimmt und einen Handlungsrahmen festlegt, der dem Handeln Sicherheit und Orientierung gibt. Einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hätten Vorgaben der Geschäftsführung wohl auch akzeptiert – allerdings nicht alle. Es gab außerdem die Auffassung, dass die Entscheidung der Führung, die ja in dem SOL-Projekt zum Ausdruck kommt, von denjenigen, die sie umsetzen würden, ratifiziert wird, indem sie der Orientierung auf eine Erweiterung des Leistungsprofils folgen und somit das Risiko der Entscheidung mittragen und der Prozess selbst Entscheidungen herbeiführen würde. In den ersten beiden Workshops mit dem Gesamtteam wurde deutlich, dass das IT-Zentrum eine

Entwicklung mitvollzieht, die selbst noch nicht ausgereift ist und dass man noch am Anfang eines Entwicklungsprozesses steht, der ergebnisoffen ist. Erst im Prozess des Erschließens würden weitere Entscheidungen zur Einführung des E-Learnings in die Fortbildungen des IT-Zentrums zu treffen sein. Auch die Beraterinnen und Berater adressierten die Entscheidung zunächst an die Geschäftsführung und erlebten im zweiten Workshop des Gesamt-Teams, dass die Geschäftsführung eine Entwicklungsrichtung entschieden hatte und alles Weitere dem Prozess abverlangte.²¹⁶

E: Die LB reagiert auf den Wunsch der FL, dass Organisation diese Gewissheit herstellen soll, und antwortet: „Leider kann man das in dieser Organisation [d. h. dem IT-Zentrum] nicht erwarten. Das war ja gerade der Aspekt des Unbestimmten, dass es jeder hätte für sich allein entdecken müssen. Wir haben so angefangen, dass auch das überhaupt gar nicht klar war, man hätte es höchstens entdecken können. So haben wir hier im SOL-Projekt angefangen. Ist das nicht typisch überhaupt für Lernen. Man fängt irgendwas an wie E-Learning? Man fängt mal irgendwas an, macht eine Erfahrung. Oder man zieht sich wieder zurück.“

K: Zu Beginn der Diskurseinheit war der Begriff ‚Unbestimmtheit‘ noch retrospektiv auf die Beschreibung des Anfangs des SOL-Prozesses bezogen. Damals und dort war der Kontext des selbstorganisierten Lernens unbestimmt. Der Begriff wird von der LB selbst vage verwendet, so als ob man die Beschreibung noch gemeinsam validieren müsste. Im Verlauf des Gesprächs erkunden die FL und die LB den Sinngehalt des Begriffs, der fallbezogen und sinngenerierend expliziert wird. Hier, an dieser letzten Stelle des Gesprächs reagiert die LB auf eine Äußerung der FL und beobachtet den im

216 Die Kollegen und Kolleginnen adressieren Erwartungen an das Management und setzen damit ihre Auffassung von Organisation in Kraft: (fl 4 216): „Ja. Und ich hab auch nichts dagegen, wenn bestimmte Dinge mir erklärt werden: ‚Die sind aus dem und dem [Grund]-weil’s Trend ist, weil’s unsre Zukunft sein wird, hmhmhm‘, hab ich überhaupt nichts dagegen, wenn gesagt wird: ‚Ne Entscheidung fällt, wir machen das.‘ Würde ich mich auch nicht sperrn. (.) Dass man dann über Form und Inhalt diskutiert, ist vollkommen in Ordnung. (.) Ist (nur) logisch, dass man’s entwickelt. Aber ich hätte nichts dagegen gehabt, wenn das Verfahren abgekürzt gewesen wäre und wir hätten gesagt: ‚Also das ist unsre Zukunft, wir müssen uns damit beschäftigen, der Markt ist dafür da, pipapo, wir machen das.“

(fl 4 307) „Das wäre was, wenn ich jetzt- wenn ich jetzt wüsste, es geht jetzt los, würde ich darauf irgendwie mich orientieren. Also auch, um gerüstet zu sein und um’s Gefühl zu haben, ich kann da mitreden. Ich kann immer nicht leiden, wenn über Dinge geredet wird, wo mir so also fundiertes Wissen fehlt. Ich find’s schon in Ordnung, mal so einfach zu brainstormen, was mir dazu einfällt, ist in Ordnung, aber wenn- wenn es denn vorwärts gehen soll, wenn es der Arbeit dienlich ist, damit da ein Prozess wirklich in Gänge kommen kann, dann muss auch Faktenwissen da sein und dann muss auch eine gesunde Basis da sein. Und das dauert mir denn immer alles zu lange, (.) wenn es dann so- ohne dass wirklich irgendwie Termine und- ein Rahmen und so was ist, dass da erst mal gedacht wird.“

Gespräch emergierenden Sinn anhand der Unterscheidung zwischen der Unbestimmtheit des Kontextes und dem Bedürfnis nach Gewissheit, das die FL deutlich zum Ausdruck bringt. Daraufhin wird ausgesprochen, dass die Unbestimmtheit des Kontextes zunächst ein entdeckendes, den Horizont erweiterndes Lernen erfordert hätte, denn in der offenen und unbestimmten Situation wird in einem emergenten Prozess der Kontext erst reflexiv bestimmbar, wenn man eine neue Erfahrung gemacht hat. Lernen kommt einer Suchbewegung gleich, und man kann im Vorhinein keinen Soll-Zustand bestimmen.

E: Die LB hatte also die Erwartung, dass die Firma den Sinn und das Wozu des Lernens den Mitarbeitenden deutlich machen muss, gewendet und daran festgehalten, dass dies im IT-Zentrum nicht bestimmbar gewesen sei – sondern es dies erst überhaupt lernend zu entdecken galt. Lernen heißt, eine Erfahrung zu machen. Die FL greift den Gedanken auf und gibt diesem Lernen ihre Bedeutung, indem sie es bezeichnet (fl 1029): „Klar, das ist ganz viel dieses zufällige entdeckende Lernen“, sagt sie. Das ist aber aus Sicht der FL nicht der entscheidende Punkt, denn es geht darum, dass ein solches entdeckendes Lernen ja erst ermöglicht werden muss. Dazu ist es erforderlich, dass das Unternehmen den Kontext der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen überzeugend verändern kann (fl 1040). „Also weil nur auf ’nen Hype aufzuspringen, ich glaub, das ist immer mein Thema, das nützt nichts. Weil alle das [z. B. E-Learning] machen, muss man das nicht machen.“

E: So hat die FL die Entscheidung der GF des IT-Zentrums interpretiert – nämlich, dass sie durch einen Hype (Medienrummel) veranlasst war (fl 1033). „Ja, aber das mein ich, also, wenn ich das [was über das entdeckende Lernen gesagt wurde] verbinde mit meinem E-Learning und sage, ‚Wie kriegt man denn Leute dahin, dass sie das nutzen, dass sie dahin [zur virtuellen Lernumgebung] gehen und hmhmhm. (.)‘ Ja? Darum geht es.“ Und deshalb findet das entdeckende und den Horizont erweiternde Lernen seinen Anfang, indem Antworten auf die Fragen gefunden werden (fl 1048): „Was braucht man eigentlich und wie soll’s [das Lernen] aussehen und so und das, was du da gesagt hast [über Lernsysteme, die an eine Lebenswelt anschließen], ‚Wie passt es zusammen‘, weil ich glaube nicht, dass wir fernab unserer Lebenswelten bereit sind, irgendwas zu lernen.“

K: Die FL reflektiert, wie ein Lernsystem (das Online-Coaching im SOL-Prozess/eine Dienstleistung des IT-Zentrums) an die Lebenswelt der Lernenden anschließen kann. Aus eigener Erfahrung weiß sie, dass die Bereitschaft zu lernen und die subjektiven Lerngründe im Lebenszusammenhang emergieren – und funktional didaktisierte Lernkontexte daran anschließen. Hier liegt aus ihrer Sicht auch in erster Linie der Interventionspunkt – und zwar der Interventionspunkt des Managements (nicht der Lernbegleitung), das mit der Begründung eines Veränderungs- oder Lernvorhabens die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überzeugen muss. Es muss dem Management gelingen, den

lebensweltlichen Kontext der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu verändern – z. B. mit betrieblichen Gratifikationen oder durch die Anstrengung, den Nutzen des Vorhabens aus der Perspektive der Betroffenen zu entwerfen und zu prüfen.

E: Die LB reagiert auf die Identifikation der FL mit der Perspektive der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (d. h. mit sich selbst, mit den Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums im SOL-Prozess und mit den Mitarbeitenden in dem fiktiven Beispiel einer Online-Qualifizierung). Sie weiß, dass die FL bisher nicht mit Firmen arbeitet und Erfahrungen in der beruflichen Bildung mit Arbeitslosen hat. Sie reflektiert das Gehörte (Ib 1054): „Wenn du mit Organisationen arbeitest, hast du die Lebenswelt von Arbeitsplätzen und Betrieben. Auf die müsstest du dich noch mal umdenken. (...) Den Blick dafür hast du. Du könntest auch Betriebe beraten zu E-Learning.“

E: Daran anschließend spricht sie von sich und nimmt damit die Position der Beraterin bzw. LB einer betrieblichen Lebenswelt ein. Beim Start des SOL-Prozesses war sie mit dem gegebenen Kontext des Projekts konfrontiert. Sie fasst noch einmal zusammen, was damals der Fall war: Zu einem Zeitpunkt, als die Arbeitsbeziehung der Beraterinnen zu den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen noch nicht entwickelt und gefestigt war, als man noch kein gemeinsames Verständnis vom Projekt des Forschungsprogramms hatte und auch noch nicht davon, was selbstorganisiertes Lernen im Projekt bedeutet, kam außerdem hinzu, dass es das E-Learning im IT-Zentrum nicht gab. (Ib 1089) „[...] also ich würde natürlich auch sagen, dass der Bereich des Unbestimmten der Anfang von Kompetenzentwicklung ist. Weil man dann das Unbestimmte klären muss, und mit der Klärung findet Kompetenzentwicklung statt. Trotzdem glaube ich auch, dass ausgerechnet da, wo's am allerunklarsten war, wie könnten wir selbstorganisiertes Lernen anders deuten [statt] nur als das individuelle selbstgesteuerte Lernen im Sinne von selbstinstruktivistisch [lernen]?. Dazu hatten wir [damals] noch kein gemeinsames Verständnis hier in unserem Projekt. E-Learning- das gab's hier gar nicht. Da ist ja ein weißes Blatt [gewesen]. Ihr kanntet uns als [Lernbegleitungs-]Team nicht, ihr kanntet QUEM²¹⁷ nicht. ((laut, hebt die Stimme:)) Der Anfang unseres Projekts war in dem größtmöglichen Bereich des Unbestimmten, alles andere danach war bestimmter als die Anfangsphase.“ In dieser Wirklichkeit galt es, als Lernbegleitung wirksam zu werden.

217 QUEM (Qualifikations-Entwicklungs-Management) ist ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V. und organisiert das Forschungs- und Entwicklungsprogramm.

(4) Die Sphäre des eigenen Berufs tritt hervor

K: Der Sinn einer Geschichte kann immer wieder neu ausgelegt werden. Jede weitere Auslegung kann über eine vorhandene Version ‚meta‘ gehen. Für die kollektive Geschichte eines sozialen Feldes ist es typisch, dass unterschiedliche narrative Deutungen zirkulieren. Hier in diesem Gespräch „konkurrieren“ zwei Narrationen – diejenige der FL und diejenige der LB. Die FL stimmt der Deutung der LB einerseits zu, andererseits besteht sie darauf, dass es für sie noch eine andere Seite gibt. Welche?

E: Die LB deutet ihre Version der Startphase des SOL-Prozesses und die FL reagiert (fl 1104): „Das stimmt [was du gesagt hast]. Ja, aber das mein ich, es gibt für mich auch die andere Seite.“ Sie leitet einen Wechsel des fokussierten Themas ein, indem sie von einer anderen Gruppe von Lernenden spricht. In ihrer Arbeit mit Erwerbslosen nimmt sie wahr, dass hier die Lernenden einen (fl 1119) „ganz anderen Druck“ haben (fl 1153): „So, und das ist für mich die andere Seite, welche Motivation bringen denn Erwerbslose mit oder Leute, die wissen, sie stehen kurz vor der Entlassung und sie brauchen jetzt noch mal Beiwerk, damit, wenn sie sich weiter bewerben, ja, also, weil die kommen ja mit’m ganz andern Speed. Ja? Die kommen ja nicht aus so’ner Situation: ‚Ich hab noch’n Job‘ und ähm- so, ‚ich muss mich nicht auf alles einlassen‘, die kommen damit – ‚Oh, ich muss unbedingt eine [Job] haben, weil wenn der alle ist‘, nicht? ‚Meine Familie und hmhmhm.“

E: Die LB greift die Unterscheidung der FL auf und gibt ihr eine Bedeutung (lb 1153): „Es gibt heute richtig existenzielle Notwendigkeit zu lernen.“ (fl 1154) „Ja“, bestätigt die FL und die LB greift die damit eingeführte Unterscheidung auf und beobachtet damit erneut den SOL-Prozess (lb 1157): „Und- meine Hypothese zu euch Mitarbeiterinnen [des IT-Zentrums] war, dass ihr das hier auch habt, existenzielle Notwendigkeit zu lernen. Zu überleben. (Pause) Sonst wäre E-Learning kein Thema geworden.“

E: Die Deutung der Entwicklungsaufgabe, inwieweit sie für das Überleben des IT-Zentrums existenziell wichtig war, wird jetzt von der FL und der LB neu verhandelt (fl 1158): „Ja, jein, nein“, antwortet die FL und dies will die LB gerne verstehen (lb 1159): „Nein, und? Was?“, fragt sie. Die FL antwortet (fl 1166): „Alles. Ich glaub, wir haben alles. (...) Existenzielle Notwendigkeit [zu lernen], Nicht-Notwendigkeit [zu lernen] – Ja, und manchmal ein schlichtes Interesse.“²¹⁸ Die LB versteht (lb 1169): „Genau. Das wäre das

218 Über das individuelle Interesse spricht eine Kollegin aus der Systemadministration (SA 10/955): „Also wir kriegen das vorgesetzt irgendwie: ‚Ihr müsst das und das machen‘ oder so. Und wir finden es einfach völlig – erstens sind wir davon total überfordert, weil wir genügend andre Dinge zu tun haben. Zweitens finden wir’s auch falsch, technisch gesehen falsch oder organisatorisch gesehen, ökonomisch gesehen falsch und das müssen wir jetzt alles mal sagen. Und dafür holen wir uns dann unsern Raum, so, ne? Und (.) nutzen dann eben auch die Funktion [der Personalentwicklung]. Das ist schon mal ganz gut, finde ich.

Dritte [von Ja, Jein, Nein]. Einfach individuelles Interesse“, sagt sie und zieht eine Schlussfolgerung (lb 1169): „Während ich glaube, dich kann man nur beim individuellen Interesse kriegen“, sagt sie und die FL bestätigt das (fl 1170): „Ja.“

K: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eigene Interessen, bewerten das Vorhaben, E-Learning in die Fortbildungen einzuführen, und treffen Entscheidungen. „Es gibt noch eine andere Seite“, hatte die FL gesagt. Dies ist die andere Seite, auf die sie schon wiederholt hingewiesen hatte. Jetzt nimmt die LB diese andere Seite zur Kenntnis. In der Diskursorganisation des Gesprächs spiegelt sich die Prozessstruktur des SOL-Projekts: Die LB identifiziert sich mit dem Auftrag, in der Weiterbildungseinrichtung zur Weiterentwicklung der Lernkultur und des Leistungsprofils beizutragen. Im Kontext der Entgrenzung des Lernens und des Lernkulturwandels zeichnet sich ein Möglichkeitsraum zukünftiger Entwicklungen ab. Diesen projizieren der Projektauftrag, Management und LB auf das IT-Zentrum und auf die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Festlegungen werden kontingent und neue Optionen (z. B. E-Learning) erhöhen die Komplexität. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entscheiden stillschweigend. Lernbegleitung erfüllt auf einer basalen Ebene eine kommunikative Funktion. Sie zielt darauf, die Teilhabe der Mitarbeitenden an der Entwicklung des IT-Zentrums zu ermöglichen. Es entsteht ein Raum, in dem diese ihre Wünsche nach Veränderung bzw. ihre Interessen artikulieren können. Doch auch eine solche Aushandlung eines Innovationsvorhabens setzt schon ein individuelles Interesse der Akteurinnen und Akteure voraus.

E: Die FL hat eigene Interessen und aus ihrer Sicht gab es im IT-Zentrum keine existenzielle Notwendigkeit, E-Learning einzuführen. Die LB zieht eine Schlussfolgerung (lb 1169): „Dich kann man nur beim individuellen Interesse kriegen“, und bringt damit implizit zum Ausdruck, dass sie das Vorhaben der Führung unterstützt hatte, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen. Die FL bestätigt und präzisiert (fl 1172): „Ja [so ist es], [mit einer] existenziellen Notwendigkeit [kann man mich] nicht [kriegen].“ Die LB deutet das Gehörte (lb 1175): „Nein, so abhängig würdest du dich niemals von etwas machen im Leben. Wenn du es dir steuern kannst. Solange du es steuern kannst.“

E: Die FL führt fort (fl 1183): „So abhängig wäre ich nie. (...) Weil da gibt's für mich immer was, wo ich denke, das ist meine Freiheit, ich hab nicht das Ding, dass ich sagen muss, ich muss unbedingt Frau Diplom-Pädagogin [Name der FL] heißen, ich kann mein Geld auch damit verdienen, indem ich einfach mal Raumpflegerin von Siemens bin.“ Die LB spiegelt das

Also dass wir dann einfach für unsre Intressen eintreten. Also obwohl wir natürlich das große Ganze im Blick haben, anders geht es ja eh nich, aber dass wir dann einfach erst mal klarmachen, wo unsre Perspektive ist so, ne?“

Fallstudie

Gehörte (lb 1186): „Genau- du kannst- einen Lebensentwurf machen, eine Konstruktion zu deiner Identität, die Abhängigkeiten wirklich mindert.“ (fl 1187) „Ja, zumindestens diese berufliche [Abhängigkeit]“, antwortet die FL.

E: Die LB hat die FL in dem Beratungsprozess oft erlebt und einen Eindruck von ihrem Habitus gewonnen (lb 1199): „Das kann man spüren, dass du unabhängiger bist als Lernbegleiterin, das stimmt“, „denkt“ sie laut und entdeckt im Formulieren des Gedankens einen überraschenden Zusammenhang: „Interessanterweise warst du aber die erste, die das E-Learning-Thema sich genommen hat.“²¹⁹ In genau in diesem- in diesem gedachten, konstruierten Raum, der Freiheit warst du eher offen als der Rest.“

K: Die GF führt die innovativen Vorhaben in das IT-Zentrum ein und es ist die Entscheidung der Kolleginnen und Kollegen, ob sie ein von ihr eingebrachtes Thema ‚nehmen‘: Es nehmen oder es nicht nehmen? Wird es genommen, so hat das Konsequenzen. Die Kolleginnen und Kollegen treffen eine Entscheidung und haben dafür subjektive Gründe. Es ist nämlich ein autonomer, subjektiver Prozess der Sinnstiftung, durch den sie an einen initiierenden Impuls der Geschäftsführung anschlussfähig werden, von dem sie erwarten können, dass er im Lebenslauf Konsequenzen haben wird. Wenn eine Vertrauensbasis geschaffen ist, können die subjektiven Gründe und Suchbewegungen in einem dialogisch strukturierten Gespräch zwischen Lernbegleitung und Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter thematisiert werden.

E: Beim Start des SOL-Prozesses hatte die FL entschieden, zusätzlich an einer externen Online-Qualifizierung zur Online-Tutorin teilzunehmen. Sie lässt sich auf einen Erfahrungsprozess ein und erzählt in dem Gespräch davon (fl 1212): „Das- also das meine ich, es [das Lernen] nötigt mich ja auch nicht, ich hatte nie das Gefühl, ‚Ich muss das jetzt alles lernen und verstehen, weil wenn ich’s nicht kann, passiert [in dem IT-Zentrum] was.‘ Sondern ich kann sagen: ‚Ich guck mir das an, ich will das verstehen, ich will Ja oder Nein sagen, dazu.‘ Und zwar qualifiziert, ich will nicht nur einfach sagen, ‚E-Learning ist blöd, weil das alle machen‘, sondern ich wollte [herausfinden] ‚Ich finde, E-Learning können wir nicht anwenden, weil, erstens, zweitens, drittens, viertens.‘ Das ist nie das Ergebnis gewesen, nachdem ich meine erste eigene Weiterbildung gemacht habe, hab ich gedacht, ‚Oh, E-Learning ist spannend, da kann man echt interessante Dinge mit machen.‘“ E: Es ist der FL wichtig, dass sie dieses Ergebnis selbst, unabhängig vom IT-Zentrum entdecken konnte. Die LB spiegelt die FL (lb 1229): „Du konstruierst dir, also

219 In einem Gespräch, das die LB vor diesem geführt hat, hatte ein Kollege metaphorisch beschrieben, wie die innovativen Themen und Lernvorhaben im IT-Zentrum ‚auftauchen‘ (fl 2/1305): „Das ist Wissensmanagement gewesen. Das ist Gender Mainstreaming, es ist jetzt Diversity: Es ist es immer. [Name der Geschäftsführerin] schmeißt ein Thema in die Flure. Und wir müssen irgendwie sehen, wie wir da lernen, und das umzusetzen gleich.“

ich würde sagen, dass du ein Wissen hast, über dich und deine Lernfähigkeit, und dass dazu ganz wichtig gehört, dass es Lernarrangements sind, die du subjektiv definierst, da können die dreimal anders [vom IT-Zentrum] definiert sein. [Und zwar definierst du sie] Als ein Ort der Freiheit.“

K: Die Fortbildungsleiterin zeigt sich hier als „aktive Produzentin ihrer Entwicklung“. Sie will sich im IT-Zentrum in der Auseinandersetzung mit der Geschäftsführung positionieren können. Das motiviert sie, sich auf eine E-Learning- Fortbildung einzulassen und die neuen Möglichkeiten und Grenzen virtuellen Lernens zu entdecken.

E: In dem zirkulären Prozess der Sinnstiftung bezieht die LB ihre Deutung auf den SOL-Prozess (lb 1246): „Das finde ich noch mal spannend, weil’s ja noch mal mehr deutlich macht, dass Lernen und Lernarrangements aufgebaute Bedeutungszusammenhänge sind. Du stehst für mich für die Aneignungsseite, dass sie A anders ist [als die didaktisierende Gestaltung des Lernens] und B, dass es so sein muss, dass dies aber möglich ist. Also dann würde ich wiederum sagen, vielleicht war’s ja gut, dass es so ein Raum des Unbestimmten war im IT-Zentrum. Weil, es hat diese Offenheit auch zugelassen. Nicht? Ich glaub, wenn man dir gesagt hätte: ‚Morgen geht der Kurs los‘, ob du da so mit E-Learning jemals zu dem Punkt gekommen wärest, wo du jetzt bist, könnte man dann sich auch mal überlegen. Wärest du auch angekommen?“

E: „Doch“ antwortet die FL (fl 1250): „Das glaub ich, also der Weg wär sicherlich n bisschen andersrum gewesen, aber ich glaub, ich hätte mehr Widerstand ausgeübt, ja, und ich hätte geguckt, wie weit ich mit dem Widerstand komme.“ Die LB will das Gehörte verstehen und fragt (lb 1251): „Widerstand gegen wen?“ Die FL antwortet (fl 1275): „Gegen das, was ich da tun muss – weil man mich nötigt. Also sag ich jetzt mal, weil jemand mir sagt, ‚Am Morgen beginnt der Kurs, eine Woche‘, und das’ ziemlich egal ob du das willst oder nicht, nicht? Da müssen wir jetzt alle hin, verordnet von oben. Dann glaub ich, wäre ich die eine, die da hingeht und sagt, ‚Es kann ja sein, dass mir das verordnet wird, aber ob ich das in meinem Beruf haben will oder nicht, das entscheide ich selber.‘ Das mein ich, da wär ich mit mehr Opposition vielleicht reingegangen, aber ich hätt’s mir trotzdem noch angeguckt. Ja? Ich hätte trotzdem dieses- und das stimmt schon, das is’n Teil von mir, wirklich zu sagen ‚Mh mh‘, das so und wirklich auch zu entscheiden, ‚Das will ich nicht, das will ich nicht in meinem Job drinne haben. Das ist nicht meins.‘ Und dafür würde ich- \((betont:) dafür\ würde ich sehr bereit sein, alles einzusetzen, damit ich das nicht bekommen muss oder machen muss [was ich in meinem Job nicht machen will]. Ja? Und wenn es irgendwann auf so’ner Schneide stehen würde, entweder du machst das oder du machst das nicht, weil dann, glaube ich, wäre ich eine, die sagen würde: ‚Nee, dann ist das nicht mein Job.‘ Und das mein ich und dann kann ich eben zwischendrin von

Fallstudie

mir aus auch die Putzfrau bei Siemens werden oder andern Leuten den Keller aufräumen, das mir dann egal. Und deswegen glaub ich, ist das für mich eine Herangehensweise.“

E: Die LB spiegelt die FL (Ib 1278): „Also im Grunde genommen kannst du fast nur selbstbestimmt lernen, würd ich sagen, das ist noch was anderes wie selbstorganisiert, selbstbestimmt. Du bestimmst.“ Die FL präzisiert die Aussage (fl 1283): „Nein [so trifft das nicht zu], bei einigen Sachen kann ich’s ja gar nicht abschätzen. Aber was schon stimmt ist, ich muss mich dafür entschieden haben. Und des stimmt, dann will ich manchmal wissen.“ Die LB nimmt zur Kenntnis (Ib 1282): „Genau, du triffst eine Entscheidung.“

K: Die FL hat ihre Teilhabe an der Entwicklungsaufgabe, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen, als eine Entscheidung interpretiert, die sie über ihre berufliche Tätigkeit und ihren Werdegang trifft. Diese Entscheidung trifft sie selbst – nicht das IT-Zentrum. Wenn eine Weiterbildungseinrichtung zusammen mit dem Wandel des Leistungsprofils die Praktiken des Lehrens und Lernens verändert, hat das Konsequenzen für das Profil der ausgeübten pädagogischen Tätigkeiten. „Willst du Online-Tutorin werden?“ Diese Frage ist im SOL-Prozess nicht explizit gestellt worden. Die Dimension der Berufslaufbahnentwicklung blieb latent, obwohl sie die relationalen Beziehungen der Akteurinnen und Akteure doch mitkonstituiert hat. Darüber, dass die Dimension der Berufslaufbahnentwicklung latent bleiben soll, wurde allerdings weder in der Steuerungsgruppe noch im Lernbegleitungs-Team bewusst entschieden. Management und Lernbegleitung haben die Einführung des neuen Wissens um das webbasierte Lernen und Lehren als einen ergebnisoffenen Lernprozess gerahmt und den Wissenserwerb von der individuellen Berufsentscheidung entkoppelt. Man erwartete möglicherweise, dass das Wissen so besser angenommen werden kann und dass damit eine Veränderung des Arbeitskontextes möglich wird, der dann die Berufsentscheidung nahe legt, sich zur Online-Tutorin zu qualifizieren.²²⁰ Doch für die FL stellt sich das SOL-Projekt von Anfang an als eine Entscheidung dar und sie löste ihr Dilemma dadurch, dass sie individuell an einer Online-Qualifizierung teilnahm. Auf diese Weise wurde sie wissend und behielt die Kontrolle über ihre Berufsentscheidung.

Das gesellschaftlich hergestellte Konstrukt des eigenen Berufs fungiert hier als Sicherungsnetz gegen die Zumutung, sich über die Maße an Erwartungen des Umfelds anzupassen. Das gesellschaftlich legitime Bedeutungskonstrukt des Berufs ermöglicht es, die eigene Laufbahnentwicklung als einen kohärenten Zusammenhang zwischen Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft zu verstehen und zu entscheiden. In dieser Begebenheit zeigt sich am Fall, was begrifflich in der Metapher von der ‚Beruflichkeit als regulatives

220 Drei weitere Fortbildungsleiterinnen haben das übrigens gemacht. Das IT-Zentrum hat außerdem Fachkräfte für E-Learning-Projekte neu eingestellt.

Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung' unter anderem gemeint ist, nämlich das *reframing* der FL. Um betriebliche Flexibilisierungsansprüche als eine Entscheidung im eigenen Lebenszusammenhang zu behandeln, nahm die FL zusätzlich zum SOL-Projekt an der Fortbildung zur Online-Tutorin teil. Weil sie sich abzugrenzen wusste, gewann sie einen zusätzlichen Spielraum, mit der Weiterbildungseinrichtung einen mehr oder weniger impliziten bzw. expliziten Kontrakt auszuhandeln. Umgekehrt kann die Motivation, sich beruflich weiterzuentwickeln, genauso gut auch Motor in einem Veränderungsprozess sein.²²¹ Die Veränderungen des organisationalen Kräftefeldes, in dem Menschen arbeiten, werden übersetzt (das meint der Begriff *reframing*) in das Wandelkontinuum der eigenen Berufslaufbahn.

E: Die LB spiegelt die FL, die durch ihre Wirklichkeitsauffassung im SOL-Prozess Einfluss genommen hat (Ib 1287): „Also da gibt's irgendein SOL-Projekt, du musst das überführen zu einem Punkt, dass du sagst, ‚Ja, in diesem Arrangement bin ich die und die und mach ich das und das, (...) ja, aber du musst es überführen in ein Arrangement, das du selbst bestimmst hast. Oder dem du selbst einen Sinn gibst, indem du dich selbst definierst.“

K: Hier spiegelt die LB das performative *enactment* der FL im SOL-Prozess. Es meint das Inkraftsetzen ihrer Realitätsauffassung eines selbstbestimmten Lernprozesses: Es kommt nur zum Lernen, wenn Menschen sich

221 In der folgenden Passage wird die Berufsarbeit im IT-Zentrum als ein zeitlich befristetes berufsbiografisches Projekt gerahmt (fl 1/Teil 2/654): „Also ich hab dem IT-Zentrum schon ganz schön viel zu verdanken, ja? Das ist, wie gesagt, schon der richtige Ort zum richtigen Zeitpunkt gewesen. Und ich spüre auch, es macht keinen Sinn, jetzt da mit Gewalt sich rauszureißen. Das ist nicht der richtige Zeitpunkt. Es wird schon kommen. Wichtig ist nur, dass ich das klar hab, wo ich nicht hin will, ja? Das andre, das wird sich schon ergeben.“

In der folgenden Passage bindet gerade die Möglichkeit, so etwas Neues wie das Selbstlernzentrum entwickeln zu können, eine Fortbildungsleiterin an das IT-Zentrum (fl 11/1064): „Also ich hatte immer das Gefühl bei meinen bisherigen Arbeitsstellen oder ich hatte häufig das Gefühl, ‚Ich bleibe, solange ich was Neues lernen kann. Und wenn das nur noch Routine wird und ich nichts Neues mehr lerne, dann kann ich mir auch überlegen zu gehen.‘ Also so unter dem Aspekt. Nicht, bei meiner letzten Arbeitsstelle hab ich das auch so eigentlich gemacht. So, und ich kann hier ständig was Neues lernen. Ja, ja, ich merke bei mir selber auch, dass ich gerne etwas Neues anfangen, was Neues entwickle, und wenn es dann in festen Bahnen läuft, wenn es Routine wird, interessiert es mich nicht mehr so sehr.“

Eine Mitarbeiterin der Verwaltung sieht die Weiterentwicklungsmöglichkeiten, die das IT-Zentrum bietet (fl 3/21/638): „Ja, aber es ist mich auch eine persönliche Bereicherung natürlich. Weil- ich mich dadurch ja weiterentwickel, sag ich jetzt mal so ein bisschen ketzerisch. Durch Verwaltungsarbeit kann ich mich nicht weiterentwickeln. Ja also dieser Aufbau dieses Selbstlernzentrums von der Verwaltungsseite her war nicht einfach. Es hat viel Kraft und sehr viel Energie [gekostet] und ich bin immer noch nicht zufrieden. Also ich will da auch noch viel verändern, noch mehr Routinen reinkriegen. Aber letztendlich profitiert hab ich natürlich, dass ich aus diesem (.) Verwaltungsbereich halt über den Tresen rübergeguckt habe. (...) Ich hab mich auch verändert, ja.“

selbst eine sinnstiftende Lernwirklichkeit geben. Mit dieser Wirklichkeitsauffassung operiert die FL auch in ihren funktionalen Rollen als Trainerin, Lernbegleiterin und Fortbildungsleiterin.

E: Die LB denkt ‚zweigleisig‘. Ihre Erfahrung ist auch die Wirklichkeitsauffassung, die ihr pädagogisches Handeln orientiert (lb 1301): „Mhm, versteh ich gut. Find ich sehr verständlich. Wenn ich länger zuhöre, wird [es] stärker [für mich] möglich, es [deine Wirklichkeitsauffassung] zu antizipieren, auch für andere Lernende. Trifft vielleicht nicht für jede zu, aber für ein bestimmtes Spektrum [von Lernenden] trifft das zu, die würden in dir genau Resonanz bekommen. Wenn sie mit dir arbeiten würden. Würden die viel Resonanz bekommen.“

E: Die FL ist sich ihrer selbst bewusst (fl 1301): „Ja und ich merk inzwischen auch, einige überfordere ich damit.“ Die LB reagiert auf den lebendigen Eindruck, den sie im Moment von der Handlungsorientierung der FL gewonnen hat und projiziert (lb 1316): „Ja, und andere werden es dir zu schätzen wissen. (...) Nehmen wir mal, das [deine Wirklichkeitsauffassung] ist eine Ressource, dann wärest du [als Pädagogin] jemand, der sozusagen beim Kontraktieren [einer Lerndienstleistung] genau die Funktion hättest, der Bedeutungsbildung, zwischen Betrieb und Mitarbeitern. (.) ‚Isses so oder isses so, isses im Rahmen der Arbeitszeit, isses mit dieser Zielsetzung, isses ein persönliches Selbstverwirklichungsprojekt, isses dann freiwillig‘, also du könntest quasi diese Varianten ja durchdeklinieren (.) und in Sprache überführen und zurückgeben, weil wenn’s fremdorganisiert ist, im Betriebsinteresse, dann muss man ja auch Arbeitszeit zur Verfügung stellen, nicht? Wenn’s was andres sein darf, dann kann’s anders sein.“

K: Die Gestaltung eines betrieblichen Lernanlasses ist im Vorhinein nicht entscheidbar, sondern Ergebnis eines überindividuellen Klärungs- und Entscheidungsprozesses. Im Fließen des Sinns zwischen der Fortbildungsleiterin und der Lernbegleiterin bedient diese sich hier einer mimetischen Beschreibung der Rolle und der Handlungsweisen einer Lernberaterin in einem Organisationskontext, ohne diese eigens zu bezeichnen, nämlich als die intermediäre Funktion von Lernberatung. In einem Dialog wird das eigene Erleben, implizite Verstehen des Vernommenen und implizites Erfahrungswissen oder szenische Vorstellungen, an denen wir ‚denken‘, zur Sprache gebracht (mimetische Ebene des dialogischen Gesprächs). In dem intersubjektiven Zwischenraum – der Wirklichkeit des Dialogs – ist der Sinn konkret beweglich, offen und polyvalent, und so kann etwas, was bisher als Semantik (Bedeutungen, Regeln) nicht verfügbar ist, ‚hervortreten‘.

Lernbegleitung wird für andere produktiv, indem sie eine etwas andere Sprache benutzt, sie muss aber auch im Sprachspiel des Feldes – also der Bildungseinrichtung – sprechen können, damit ein Dialog in Gang kommen kann. Die LB hatte zu Beginn des SOL-Projekts von den spezifischen Mög-

lichkeiten ihrer Aufgabe nur eine vage Vorstellung und entdeckte mit der Zeit, dass die signifikatorische Praktik auf ein vorhandenes Lernbedürfnis traf.²²² Das meint die Fähigkeit einer LB, ‚punktgenau‘ den mitlaufenden Sinn explizit zur Sprache zu bringen. Der Reichtum der Sprache ermöglicht es der Bildungseinrichtung, „Umwelten in Kraft zu setzen“. Darum geht es in dem Dialog zwischen der LB und der FL. Würde sich sprachlich unterfüttert Anschlussfähigkeit zwischen der Praktik der Lernbegleitung im Selbstlernzentrum-IT und der Rolle der Lernbegleitung in einem betrieblichen Arrangement herstellen lassen? Darauf fokussiert die LB, der Gesprächsfluss setzt sich fort – ohne dass die intermediäre Funktion der Lernberatung eigens in einem signifikatorischen Akt bezeichnet worden ist.

E: Die FL identifiziert sich aber mit dieser Rollenzuschreibung nicht (fl 1324): „Wüsst ich aber nicht, ob ich dann geeignet für diesen Job wäre.“ Die LB fragt nach, warum sie das nicht wäre und die FL antwortet (fl 1340): „Weil meine Konsequenz auch manchmal wäre zu sagen: ‚Ich glaube, dann sollten Sie das als Firma lassen.‘ Und – dann hast du aber ein Problem, also das mein ich, ich hab manchmal welche [also Nutzer und Nutzerinnen des Selbstlernzentrums] hier in der Lernberatung. Ich sag das ganz oft- ‚Aber warum wollen Sie’s denn hier machen, wenn Sie für da schon einen Bildungsgutschein haben.‘ Oder ‚Warum wollen Sie das denn alles ummodelln und diesen ganzen Ärger in Kauf nehmen?‘“

E: Die LB interpretiert daraufhin die geschilderte Vorgehensweise der FL als eine Intervention in einem Beratungsgespräch (lb 1334): „Du, das ist der größte Beratertrick, weil dann kommen sie [die Nutzerinnen und Nutzer] wirklich selbstbestimmt [in das Selbstlernzentrum]. In der Beratung musst du das so machen, [Name der FL] Sonst kommt’s nie zu Selbstverantwortung.“

222 Das Feedback der Beteiligten am SOL-Prozess für die LB zeigt, dass es besonders geschätzt wird, wenn die Wissen generierenden Gespräche mit der LB auch Sprachfähigkeit erzeugen (FL1/588): „Wobei echt spannend ist am Team, das viele, so wie du das ausdrückst, das gar nicht ausdrücken könnten, weil es die bewusste Reflexion darüber nicht gegeben hat, bevor das SOL-Projekt mit dir begonnen hat und jetzt ist uns klar, was wir da tun. (...) Na ja, wir machen zum Beispiel ganz viele Übungsprojekte, wir machen Praxisprojekte, ja warum denn? Ja weil das eben Spaß macht und die Sache vertieft, ne? Aber das war schon fast die Ebene, wenn ich’s jetzt mal krass ausdrücke, wo dann Ende war, mit der theoretischen Reflexion über das, was da tatsächlich stattgefunden hat und humanistische Pädagogik, das ist ein Fachbegriff, der im IT-Zentrum nicht angewendet und auch nicht bekannt ist.“

Die LB hatte diesen Begriff eingebracht und antwortet, dass sie bisher im IT-Zentrum niemandem zu erklären brauchte, was eine personenzentrierte Didaktik ist und bringt damit zum Ausdruck, dass das didaktische Konzept, das von der Person – den Lernenden – ausgeht, im IT-Zentrum gelebt wird. Doch der FL geht es um die theoretische Ebene. Die LB versteht: „Es gibt keine Sprache dazu, nicht?“ - (fl 1/600) „Ja, die wenigsten, die wenigsten von uns sind Erwachsenenbildnerinnen von der Ausbildung her, wir haben Quereinsteiger, wir haben Pädagogen aus allen Richtungen.“

Fallstudie

E: Die FL lacht (fl 1352): „Ja, ich mach das ja auch ganz oft. Und- eini-ge, wo ich dann auch sage: ‚Das ist doch völliger Blödsinn, warum machen Sie des denn, Sie haben’s doch schon. Warum woll’n Sie denn jetzt unbedingt- so, und sie können mir keinen Grund nennen, ja? (...) Und das meine ich: ‚Haben Sie sich das überlegt? Das würde ich sagen, lassen Sie das. Wenn Sie so anfangen, ist das Projekt jetzt schon zum Scheitern verurteilt, das wäre ganz schlecht.‘“

E: Die LB interpretiert die Schilderung der Handlungsweise erneut (Ib 1365): „Genau, und damit wirst du die Verantwortung dem System geben. Du wärst im Grunde genommen in der Lage, auch mit Organisationen zu arbeiten und sie zu beraten, weil du wirklich die innere Freiheit hast. Und nicht hinterherrennst, weil sonst- kommt das Projekt nie in deren Selbstverantwortung. Dann werden sie niemals nur einmal eine Arbeitszeit verhandeln, dort. Wenn sie’s auf dich projizieren, du könntest das lösen für sie. Sachen, die nur sie selbst lösen können. Du musst diesen gedanklichen Ort der Unabhängigkeit einnehmen, sonst kannst du gar nicht beraten.“

E: Die FL nimmt diese anerkennende Deutung ihrer Handlungsressourcen an (fl 1366): „Ja. Das stimmt“, sagt sie.

E: Es tritt Stille ein und nach vier Sekunden fügt sie an (fl 1367): „Aber ich hab’s nicht so mit Unternehmen, weißte.“

E: Die LB spürt, dass sie die FL dazu gebracht hat, sich vor ihr zu bekennen. Es ist eine Spannung spürbar und sie gewinnt jetzt den Eindruck, dass sie vielleicht doch zu weit gegangen ist²²³ (Ib 1368): „Ich wollt dir das überhaupt nicht aufschwätzen“, sagt sie. Jetzt lachen die FL und die LB und lachend erklärt sich die LB (Ib 1374): „Ich fand das nur so faszinierend, dass du da eingestiegen bist mit dieser Fragestellung hier [zweigleisig im SOL-Prozess zu lernen], ja, gut jetzt ist es auch nicht soweit [dass das Selbstlernzentrum Online-Lernarrangements für Unternehmen entwickelt], aber es ging mehr da drum, was hier passiert ist, und was das bedeuten würde, nicht?“

K: Die LB interpretiert sich selbst – sie hat den Fokus auf die Antizipation eines möglichen Anschlusses gelegt, weil es sie interessiert hat. Etwa eine Zeitstunde dauert der Dialog. Er entfaltet die Choreographie zweier Narrationen – diejenige der FL und diejenige der LB. Die LB hat ihre Narration in dem Moment realisiert, als ihr gegenüber ihre Handlungsressourcen als professionelles Handlungsvermögen anerkennt. Die FL erreicht bei ihrem Gegenüber, dass sie die Sphäre des ‚eigenen Berufs‘ zur Kenntnis nimmt.

223 Die FL hatte ja schon signalisiert, dass sie noch nicht weiter in die Zukunft schauen möchte, sondern sich erst einmal auf ihre aktuelle Aufgabe als Projektleiterin für E-Learning konzentrieren will (fl 1063): „Momentan reicht es mir, die Projektleitung zu sein, von E-Learning, und überhaupt erst mal aufzuräumen und zu sortieren und es soweit hinzukriegen, dass wir eine Lernplattform haben, die nutzbar wird. Und nach und nach Konzepte zu entwickeln, für verschiedene Bereiche.“

3.1.6 Das Feedback an die Lernbegleiterin

E: Die LB fordert die FL auf, ihren Blick auf Lernbegleitung und das Team der Lernbegleiterinnen im SOL-Projekt zu richten (Ib 1380): „Was ist für dich Lernbegleitung, oder was kannst du uns zurückmelden?“²²⁴ Es tritt eine kurze Pause ein und dann beginnt die FL, ihr eigenes Lernbegleitungshandeln zu beschreiben (fl 1388): „Zur Lernbegleitung gehört der Part, dass mein Gegenüber rausfindet, ‚Was sind die Kompetenzen, welche habe ich schon?‘, also sich dessen viel bewusster zu werden und zwar in allen Bereichen, nicht nur in den klassisch gelernten [Bereichen].“ Lernbegleitung unterstützt Lernende darin, herauszufinden, wie das Lernvorhaben an die eigene (fl 1392) „Lebensrealität andockt. Also – was ist es, was dich motivieren könnte, was ist es, was du wissen willst, was du lernen willst, wo du hin willst.“ Die LB versetzt sich in die Perspektive der Beratenen hinein – auch wenn sie Werte und Vorstellungen haben, die die LB persönlich nicht teilt (fl 1423): „Und dann mit ihr zu finden: ‚Okay, was heißt das, für deine Lebensrealität, also was heißt das, was musst du dafür tun, was bist du bereit dafür aufzugeben, was bist du bereit, in Kauf zu nehmen‘, und das klar zu haben und diese Verantwortung zu übernehmen und zu sagen: ‚Okay, das ist mein Ziel und wenn ich da hin will, heißt das was‘, Ja? Oder eben auch auf diesem Weg zu erkennen, ‚Das will ich dann vielleicht doch nicht, weil das bin ich ja gar nicht.‘ Also manche haben ja auch einfach nur eine Vorstellung und merken noch gar nicht, dass sie das nicht sind. Und dass sie’s auch nicht wirklich wollen. Was ich für mich als Lernbegleitung verstehe und [was ein] anderer Teil [von Lernbegleitung] ist, immer wieder um diesen Motivationspunkt zu gucken, also wie kann ich Dinge anders gestalten, damit meine Motivation erhalten bleibt. Ja, oder eben einfach zu erkennen, was ist das in meinem Leben, was mich immer wieder motiviert, etwas zu verändern. Weil ich glaube, Lernen ist ja eigentlich nichts anderes als Veränderung.“

K: Wie ein musikalisches Motiv, das in einer sinfonischen Dichtung moduliert wird, thematisiert die FL erneut, dass es ihr darum geht, dass Lernende selbstreflexiv ihre intrinsische Motivation für das Lernen entdecken und anerkennen. Angenommen wird, dass Motive und Veränderungswünsche auch für die Lernenden selbst implizit sein können. Lernen heißt dann, sich selbst zu finden. Lernen ist Selbst-Veränderung.

E: (Ib 1427) „Du hast ein inneres Bild von Lernbegleitung“, spiegelt die LB und bittet die FL ein weiteres Mal: „Welche Rückmeldung kannst du mir oder uns [d. h. dem Lernbegleitungsteam] geben?“ Die FL antwortet (fl 1446): „Dann kann ich ganz klar sagen, was mir gut daran [an der Lernbe-

224 Der Wechsel der Diskurseinheit wird durch die LB eingeleitet, die damit der Dramaturgie ihrer Gesprächsplanung folgt. Einzelne Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nutzen diese Stelle im Gespräch auch dazu, kritische Ereignisse des SOL-Prozesses anzusprechen.

Fallstudie

gleitung] gefallen hat, ist die Offenheit, also, dass es nicht festgelegt war, und dass es wieder auf uns zurückgeworfen wurde, so, und dass ihr nicht irgendwie eingesprungen seid und gesagt habt: ‚Okay, dann managen wir das jetzt mal‘, weil ich glaube, dass das als Lernbegleiterin auch der Prozess ist, der am schwierigsten auszuhalten ist, weil es ist ja nichts einfacher, als auf der andern Seite [nämlich der Lernbegleitung] so [zu reagieren] ‚Ja, was soll’n wir machen, wenn ihr hier nix macht?‘ So, das finde ich, ist auch der schwierigste Teil da dran, [das Verhalten der Gruppe] auszuhalten, und gleichzeitig manchmal Häppchen hinzuwerfen, die’s so interessant machen, weißt du, wo man sagt: ‚Oh, das könnt man sich mal angucken.‘ Also zumindest alles, was unser SOL-Team betrifft. Ja? Um wirklich zu sagen, das stimmt, und ich glaub, das habe ich da viel mehr gehabt, als im Gesamt-Team. Da habe ich öfter das Gefühl gehabt, dass ihr ein bisschen die Verantwortung übernehmt und sie uns nicht so knallhart zurückgibt wie im SOL-Team.“

K: Die FL würdigt die Prozessbegleitung der Beraterinnen. Sie weiß darum, welche Lernchance ein Team erhält, wenn die Lernbegleitung Phänomene, die im Prozess auftauchen, der Gruppe zurückgibt. So kann eine Gruppe Autorität entwickeln. Sie wird arbeitsfähig. Die LB weiß darum, dass ein Team sich diese Lernchance selbst gibt. Jedes Lernarrangement hat eine Mikrokultur, die die Beteiligten selbst hervorbringt.

E: Und so bestätigt die LB die Beobachtung der FL (lb 1451): „Ja [ich stimme zu], das Gesamtteam ist als Akteur auch nicht jemand, der Gesamtverantwortung übernimmt. Während bei dem SOL-Team hatte ich ein Team, das Verantwortung übernimmt. Ja, da bin ich abhängig.“ LB und FL lachen jetzt. In dem sich selbst organisierenden Gespräch taucht erneut die Differenz zwischen dem Gesamtteam und dem FOBILE-Team auf, das hier nun von der FL als SOL-Team bezeichnet wird. Es tritt eine kurze Stille ein und dann interpretiert die LB ihre eigene Aussage (lb 1466): „Das Gesamtteam ist eben systemisch gesehen ein schwieriger Akteur, nicht? Zu dem Gesamtsystem gehört ja auch [Name der GF] dazu“, sagt die LB.

K: In den Workshops des Gesamt-Teams sind alle Personen des Gesamtsystems (ohne Vorstand des Trägervereins und ohne Honorarprofessoren und -dozentinnen) anwesend und somit ist dort in der Funktion der GF auch die Hierarchie des IT-Zentrums präsent. Die Differenz Gesamt-Team/FOBILE-Team der Fortbildungsleiter und -leiterinnen erhält im Gesprächsverlauf also erneut performativ Bedeutung. Die LB beschreibt die Differenz mit den Begriffen ‚System‘ und ‚Akteur‘, die einem theoretischen Beobachtungsvokabular entlehnt sind. So kann sich der Gesprächsfluss fortsetzen, während die Ambiguität des Beschriebenen weiter offengehalten wird. Wie schließt die FL an die getroffene Unterscheidung an?

E: Die FL interpretiert daraufhin die Differenz (fl 1472): „Weil ja- also und davon bin ich schon überzeugt, wenn (.) [Name der GF] draußen gewe-

sen wäre, als unsere Chefin und egal wie flach unsere Hierarchien sein mögen, dann wäre selbst das Gesamtteam ein anderes gewesen.“

E: Die Beraterinnen und Berater hatten sich im Sommer 2001 in ihrer Rückspiegelung für die Steuerungsgruppe dafür ausgesprochen, dass die Beteiligung der GF und des Koordinators des Bereichs Fortbildungen an den Workshops des Gesamt-Teams wichtig sei. „Die Beraterinnen haben den Eindruck gewonnen, dass die Bewältigung des Tagesgeschäfts und die darin eingebundenen Prioritätensetzungen eine kontinuierliche und verlässliche Mitarbeit an dem gesamten Entwicklungsvorhaben erschwert. So erlaubt der Grundsatz der Freiwilligkeit den Mitarbeiterinnen, eigenverantwortlich Systemwidersprüche auszubalancieren. Die individuell zur Verfügung stehenden Ressourcen für eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe erscheinen uns zu gering. Auch die Leitung scheint immer wieder an Grenzen zu stoßen. Da sie in diesem Projekt stärker als andere Mitarbeiterinnen mit den Zielen und Perspektiven der Organisation identifiziert ist und für die Gesamtorganisation steht, fehlt bei Abwesenheit der Leitungsebene aus unserer Sicht eine wesentliche Perspektive“ (aus: Rückspiegelung von Organisationsrealitäten durch die Beraterinnen für die Reflexion des Projektverlaufs am 3.7. 2001).

K: Zur Aufgabe der Lernbegleitung gehört es, die Lernarchitektur zusammen mit dem beratenen System zu entwickeln. Eine Lernarchitektur ist eine Intervention in ein beratenes System hinein. Es wird deshalb reflektiert, welche Funktionen, Subsysteme und Personen an welcher Stelle im Prozess einbezogen werden sollen. Die einst getroffene Entscheidung zur Lernarchitektur wird durch die Äußerung der FL kontingent. Wie reagiert die LB darauf?

E: Die LB antwortet (Ib 1478): „Und – nun haben wir als externe Beraterinnen- aber gesagt, dass ein organisationales Lernen des Gesamtsystems dann auch mit der Hierarchie [ist], das war eine Entscheidung, die ich verantworte, wenn du die noch mal reflektierst, was würdest du dazu sagen?“ Nach einer kurzen Pause antwortet die FL (fl 1492): „Also ich kann da beides zu sagen, ich kann sagen, das [die Zusammenarbeit mit der GF in den Workshops] ist etwas Positives, das macht was deutlich. So und es zeigt auch Grenzen auf und die gibt es einfach, die kann man auch nicht wegreden und kann man auch nicht wegmachen. Also weil, wenn ich die weghaben will, bedarf es einer viel größeren organisatorischen Veränderung, damit das [die Zusammenarbeit in den Workshops des Gesamt-Teams] anders werden könnte, das ist ja auch in Ordnung, das wahrzunehmen, zu erkennen und sich zu entscheiden, ‚Wollen wir dies oder wollen wir dies nicht.‘ So, und der andere Punkt ist aber auch – und das ist immer ein Punkt, wo ich sehr genau hingucken würde. Weil ich glaube, dass es [die Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung in einem Workshop] einfach auch Behinderungen aufwirft, die nicht

Fallstudie

notwendig sein müssen an einigen Punkten und das wär zum Beispiel der Punkt, auf den würde ich immer gucken.“

E: Es tritt erneut eine kurze Pause ein und dann versichert sich die LB, ob sie ‚richtig‘ verstanden hat und schließt an die Aussage „das ist ein Punkt, auf den würde ich immer gucken“ mit der Frage an (Ib 1494) [nämlich]: „Wie funktional es ist, die Hierarchie einzubinden?“ und die FL bestätigt dies: „Ja“, sagt sie. Daraufhin greift sie erneut auf das fiktive Beispiel der Online-Access-Fortbildung eines Unternehmens zu, um daran zu verdeutlichen, anhand welcher Unterscheidungen sie als Mitarbeiterin im SOL-Prozess bzw. als Online-Tutorin in dem fiktiven Beispiel die Hierarchie im Zusammenhang von Lernprozessen beobachtet (fl 1507): „Ja, und das ist für mich so was, das würde für mich zu einem Beratungsprozess zum Beispiel gehören, wenn der Chef dann sagt, ‚Ich mach Access auch mit‘, würde ich mit dem ganz klar aushandeln, wenn ich die E-Learning-Tutorin wäre, unter welcher Bedingung er das macht. Als Chef? Oder als Mitarbeiterin eines Unternehmens, die hier jetzt das lernt. Weil also, ich kenne das ja auch aus ändern Zusammenhängen, wo ich denke, das hat manchmal echt keinen guten Erfolg, und insbesondere nicht, wenn sie [die Chefs] sich rein und rausziehen können, sondern das wirft zum Beispiel für mich ne Frage [auf], nehmen sie an diesem Prozess genauso gleich teil wie alle ändern? Oder ist es [außerdem] noch heimlich ein Instrument, mal kurz was [in das Team] reinzubringen.“

E: Die Beraterinnen haben in ihrer Rückspiegelung das Verhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Anfangsphase des Projekts so beschrieben: „Der Bedarf der Mitarbeitenden an Unterstützung ist groß. Es gibt das berechtigte Bedürfnis, ‚Ordnung‘ in die ‚Unordnung‘ zu bringen. Manchen ‚brennt es unter den Fingern‘. Sie sehen Probleme, die thematisiert werden müssten. Trotz Bewusstheit vieler Schwierigkeiten und offener Fragen fällt es den Mitarbeiterinnen schwer, das vorhandene Unterstützungsangebot in den Workshops zu nutzen. Die Organisationskultur lässt es scheinbar nicht zu, mit unfertigen Produkten, Zweifeln, offenen Fragen und Nichtwissen das Team zu konfrontieren und die Kompetenzen aller einzubeziehen. Mit dieser Handlungsweise scheint es keine positiven Erfahrungen zu geben. Die Mitarbeiter/-innen geben folgende Begründungen für dieses Organisationsmuster:

- Sie sind noch nicht so weit und sie wollen die Kollegen und Kolleginnen mit dem vorläufigen unfertigen Stand nicht ‚allergisieren‘.
- Man möchte sich auch nicht so gerne im Workshop einbringen, weil zu befürchten ist, dass man dann noch mehr Arbeit aufgehalst bekommt.
- Oder man möchte sich nicht so gerne in die Karten schauen lassen, denn es ist zu befürchten, dass die anderen einem reinreden.

Die Mitarbeiter/-innen denken in erster Linie an eine schnelle Umsetzung und die damit verbundenen Belastungen. Aufgrund des permanenten Zeit-

drucks wird verständlich, warum ein handlungsbezogenes Denken und ein auf Ergebnisse abzielendes Handeln bevorzugt wird und Sinn macht. Die Mitarbeitenden, die begonnen haben, E-Learning in den vorhandenen Lerndienstleistungen einzuführen, vermeiden es bis jetzt, ihre ‚Experimentierfelder‘ in die Workshops einzubringen. Ein gemeinsames organisationsbezogenes Lernen kann dadurch nicht stattfinden. Aus unserer Sicht können nur wenige Mitarbeiterinnen mit dem Angebot der Beratung zu dem eigenen Praxisfeld die Erwartung verbinden, durch Synergieeffekte in der eigenen Aufgabenbewältigung besser und möglicherweise effektiver voranzukommen. Unsere Vorstellung, dass die einzelnen Mitarbeitenden einen Beitrag leisten könnten, damit die Organisation, also das IT-Zentrum, an dem jeweiligen ‚Experimentierfeld‘ mitlernt, wird spontan nicht geteilt. Unsere vorläufige Einschätzung ist deshalb, dass die einzelnen Mitarbeiter/-innen das Setting persönlich nicht förderlich erleben. Es überfordert sie eher“ (aus: Rückspiegelung der Beraterinnen für die Steuerungsgruppe vom 3.7.2001).

K: Die FL beobachtet den Zusammenhang von Hierarchie, Gesamtteam und Lernen. Die Position der Führung in den Strukturen des IT-Zentrums hat durchaus die hier beschriebene Ambiguität. Die GF des IT-Zentrums versteht sich als Kollegin und Mitglied des Gesamt-Teams und steht diesem andererseits in der Position der Geschäftsführung vor. Die FL trifft hier eine Unterscheidung, die für das organisationale Lernen relevant ist: Geht es um Lernen, so sind die Beteiligten in den reflexiven Prozessen der Wissensgenerierung Gleiche. Es ist wichtig, unvoreingenommen jede Position zu erfahren, um gemeinsam ein kohärentes Bild von einem komplexen Gesamtzusammenhang zu erzeugen. Ein solcher kollektiver Prozess erfordert es, die Differenz der Funktionen und Positionen anzuerkennen und zu respektieren – keine Position kann normativ betrachtet für sich beanspruchen, ‚wahr‘ zu sein. Die Lernbegleitung hat die strukturbedingte Mehrdeutigkeit der Rolle der GF nicht zu einer der oben genannten Seiten hin aufgelöst, sondern erwartet, dass alle Beteiligten im SOL-Prozess mit der Ambiguität kompetent umzugehen verstehen. Im Feedback der FL wird nun ersichtlich, dass sie als Mitarbeiterin beobachtet, wie eine GF in einem gemeinsamen Lernarrangement mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern agiert. Wie zu erfahren ist, macht es einen Unterschied, ob der Geschäftsführer in dem Workshop lernt wie alle anderen auch, oder ob er/sie den Workshop als ein Instrument nutzt, „mal kurz“ etwas im Namen der Geschäftsführung in das Team „reinzubringen“.

Systemisch betrachtet ist offensichtlich die Grenzziehung des Lernarrangements in seiner Differenz zu einer Teamsitzung/Dienstbesprechung performativ nicht eindeutig. Wir erfahren hier von einem Phänomen, das in der Theorie sozialer Systeme als Beobachtung der Beobachtung bezeichnet wird. Sie erklärt die Konstitution von Sozialität als einen Vorgang wechselseitiger Beobachtung der Beobachtung, mit dem Akteurinnen und Akteure das Prob-

lem der Kontingenz bewältigen. Mit anderen Worten, die Beteiligung der GF an den Workshops des Gesamt-Teams macht insofern für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einen Unterschied, als der Charakter einer Lernveranstaltung dann nicht mehr eindeutig feststeht. Das beobachtbare Verhalten wird wechselseitig als Spielzüge eines Kontextes gedeutet, der durch Macht und Interessen mitbestimmt ist, die ‚verdeckt‘ bleiben sollen und nicht offen ausgesprochen werden.

Insgesamt haben in dem vierjährigen SOL-Prozess 17 Workshops des Gesamt-Teams und ein zwölfwöchiges Online-Coaching stattgefunden. Jedes organisierte Lerndesign ist in einen konstituierenden Organisationskontext gestellt und hat eine Mikrolernkultur. Der erste Workshop wurde als Start-Workshop gestaltet, es folgte ein Workshop zur Zielklärung, spätere Workshops hatten den Charakter von Trainings, in mehreren Workshops wurden Organisationsstrukturen des IT-Zentrums reflektiert und verändert. Der Abschluss-Workshop wurde nach einer Großgruppenmethode als SOL-Café gestaltet.

Die Workshops und das Online-Coaching werden von den Beteiligten als Veranstaltungen des Gesamt-Teams wahrgenommen. Situativ und abhängig vom konstituierenden Organisationskontext nutzen die Beteiligten sie als Bühne, um die latente Ebene mikropolitische Aushandlungen mehr oder weniger offen und transparent zu kommunizieren.

3.1.7 Selbstorganisationsfähigkeit: Das Gesamtteam als Arena heterarchischer Ordnungsbildung

E: Die LB bittet die FL, ihr Feedback, dass nur reflexiv zu bestimmen sei, ob die Teilnahme der GF an einem bestimmten Workshop sinnvoll ist, anhand von Beispielen zu konkretisieren (lb 1510): „Kannst du mal ein Beispiel nennen, wo das wichtig war, dass sie dabei war? Und eins, wo du denkst, das wäre besser, effektiver gewesen ohne sie?“ Die Kompetenzenbilanzierung ist solch ein Beispiel. Doch die FL will hier keine Festlegung treffen, welches Vorgehen richtig gewesen wäre. Das Problem ist nämlich aus ihrer Sicht ein anderes: Es war nicht klar, wofür die Kompetenzenbilanzierung gut sein soll. Die FL hebt hervor, dass Lernende in einem Lernarrangement eine symmetrische Beziehung haben und die Teilnahme der GF an einem Workshop des Gesamt-Teams dies implizieren würde. Eine solche Symmetrie der Beziehungen ist aus ihrer Sicht jedoch nicht selbstverständlich (fl 1529): „Ich finde das schon in Ordnung, Kompetenzen zu bilanzieren, aber was wir ja nie gemacht haben zum Beispiel, wir haben nicht mehr gleichwertig geguckt, aha, in welchem unserer anderen [Kompetenz-]Bereichen sind denn Kompetenzen, die auch die Spitze braucht. Oder welche Kompetenzen muss sie eigent-

lich auch haben, die sie gar nicht hat? Also, so hat unter uns ja nie mehr ein Austausch darüber [über die Ergebnisse der Reflexion von Kompetenzen in den kleinen selbstorganisierten Gruppen] stattgefunden und dann denk ich, da bin ich mir auch nicht sicher, ob das jemals klappt. Ich weiß auch nicht, ob ich als Chefin mit meinen in Anführungsstrichen Mitarbeiterinnen darüber reden möchte, wo meine Lücken sind.“

K: Im SOL-Prozess kommt zum Ausdruck, dass das Gesamtteam Kristallisationsfeld eines komplexen Spannungsgefüges ist. Der Begriff des Teams besagt, dass es sich um eine Gruppe handelt. Ein Team ist mit Rechten, Pflichten und Ressourcen zur Koordination von Arbeit ausgestattet. Das Gesamtteam des IT-Zentrums verkörpert das Gesamtsystem der betriebsförmigen Bildungsorganisation (alle Mitglieder der Organisation bis auf den ehrenamtlichen Vorstand und die Honorarprofessoren und -professorinnen). Eine strukturelle Differenz zwischen Organisation und Team, die sich in anderen Organisationen am Gefüge mehrerer Teams und ihrer Verantwortungsteilung, ihren Gruppengrenzen und Aufgabendefinitionen manifestiert, existiert im Falle des Gesamt-Teams nicht. Das Gesamtteam ist eine in der Geschichte des IT-Zentrums fest verankerte Struktur der Koordination. Das IT-Zentrum hat sich aus einem Projekt gegründet und konnte in der flexiblen Projektstruktur, die in der Literatur auch als ‚Adhokratie‘ charakterisiert wird, das eigene Überleben sichern. In den ersten Jahren stand ein ehrenamtlicher Vorstand dem Gesamtteam von Gleichberechtigten vor. Unterdessen hat der Vorstand die Position einer GF installiert und die Anzahl der Team-Mitglieder hat sich verdreifacht. Die Differenz zwischen Gruppe (Gesamt-Team) und Organisation wird im IT-Zentrum durch die Hierarchie symbolisiert. Die GF ist einerseits Mitglied der Gruppe und andererseits repräsentiert sie die Differenz zwischen Gruppe und Organisation. Zur Integration der lose gekoppelten Teilbereiche, Personen, Subsysteme und Funktionen leisten die Sitzungen des Gesamt-Teams einen wichtigen Beitrag. Monatliche Team-Sitzungen und jährliche Team-Tage bieten allen Organisationsmitgliedern die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren. Alle Ereignisse, Tätigkeiten und Projekte von übergreifender Bedeutung werden hier dargestellt. Es werden Neuerungen eingeführt und Kontroversen zum Ausdruck gebracht. So fungieren die formalen Veranstaltungen des Gesamt-Teams auch als Bühne, auf der bestimmte mikropolitische Aushandlungen für alle sichtbar inszeniert werden. Das Gesamtteam erlebt sich nicht nur in formalisierten Kommunikationen auf Team-Sitzungen und Team-Tagen, sondern auch in den informellen Kommunikationen (‚Flurfunk‘). Sobald Lernbegleitung die Kommunikation des Gesamt-Teams in den Workshops des SOL-Prozesses mitgestaltet, ist es nicht mehr sich selbst überlassen.

E: Die LB reagiert auf die Aussage der FL, dass nicht klar war, wofür die Kompetenzenbilanzierung eingesetzt wird. Das sei das eigentliche Prob-

Fallstudie

lem der Kompetenzenbilanz gewesen, sagt die FL, die damit einen Teilprozess des SOL-Projekts anspricht, den die LB kritisch erlebt hat. Das sich selbst organisierende Gespräch ist nun schon weit fortgeschritten und beide konnten erleben, was ihnen zusammen möglich ist. Das Gespräch erfährt in der letzten Phase eine Steigerung. Der Diskurs und die Beziehungsgestaltung werden informeller. Die Gedanken fließen und die Sprache ist weniger gewählt, stattdessen assoziativer, spielerischer, heiterer und direkter, was unter anderem am Gebrauch kreativer Metaphern kenntlich wird.

E: Die LB beschreibt ein Organisationsmuster, das sie beobachtet hat und das erklärt, warum die Ziele der Kompetenzenbilanz nicht im Gesamtteam geklärt wurden und kein gemeinsames Verständnis des Prozesses entstehen konnte. Sie beobachtet, dass sich im Verlauf des SOL-Projekts ein Muster wiederholt (lb 1542): „Die Kompetenzenbilanzierung ist eines der Projekte [des SOL-Prozesses] wie E-Learning. Ich hab herausbekommen, was das IT-Zentrum sich da zumutet. Es eröffnet einfach ein Feld und geht los und dann gibt's Reaktionen, dann wird geklärt. Es wird nicht vorher geklärt. Es gehört quasi zu dem Lernen im Moment- der Unbestimmtheit, ich finde das Lernen hat auch was Hochriskantes, man fängt an und dann gibt es Dynamiken. Und anhand dieser Dynamiken, wie ‚Keiner geht auf die Plattform‘ oder der Dynamik ‚Der [Abschluss-]Workshop der Kompetenzenbilanzierung soll nicht mehr stattfinden‘ - hm -, – mit allen, klärt sich vielleicht die Organisation. So ist euer Lernen hier“, sagt die LB, die an dieser Stelle ihre Beobachtung des IT-Zentrums der FL zur Verfügung stellt und damit dem Gesprächsverlauf eine neue Wende gibt. „Ich beobachte ein Lernmuster“, sagt die LB und beschreibt es (lb 1563): „Man fängt irgendwie an, so als ob das [Vorhaben] irgendwie nur ein Thema ist und dann geht man rein und dann entstehen Dynamiken- das können wir als Selbstorganisationsprozesse beschreiben, nämlich der Klärung und Zuschreibung – und daran klärt sich die Organisation, also gehört jetzt Kompetenzenbilanzierung mehr zu Wissensmanagement oder gehört sie mehr zu dem FOBILE-Team oder gehört es zur Personalentwicklung, und wer ist eigentlich zuständig?“

E: Die FL bestätigt die Beschreibung der LB, indem sie sie aus ihrer Perspektive als Mitarbeiterin ergänzt (fl 1572): „Und ich finde, das ist ein Prozess, der ist nicht gut gelaufen. Ganz, ganz klar, also weil den hat niemand [aus dem IT-Zentrum] richtig übernommen, niemand hat wirklich richtig was zum Ausdruck gebracht, wir sind nie wirklich in den Austausch getreten – also ich sage mal, wir sind nicht mit unseren [Fragen], gehört's [der Prozess der Kompetenzenbilanzierung] zu dem Bereich der Fortbildungsleiterinnen, gehört's zum Wissensmanagement oder gehört's zum Personalmanagement, wir sind nie wirklich in den Austausch getreten, es gab dann höchstens noch mal Beschwichtigungen.“

E: Die LB hatte die offenen Fragen an die Steuerungsgruppe adressiert. Sie erwartete, dass sie dort geklärt werden (lb 1592): „Ich habe zu Steuerungsgruppen eingeladen, dachte, hier wird es jetzt verhandelt, der Rahmen [der Kompetenzenbilanzierung], die [Steuerungsgruppen] finden immer nur entweder mit der Leitung, oder nur mit den Mitarbeitern statt – oder finden gar nicht statt. Bei der Kompetenzenbilanzierung habe ich gemerkt, wie es vermieden wird; es [die Kompetenzenbilanzierung] wirklich zu einer organisationsvorhandenen Entscheidung zu führen. Die Mitarbeiter können verhindern, dass die Geschäftsführung es [die Kompetenzenbilanzierung] durch-setzt, die Alternative, dass die Mitarbeiterinnen mit der Geschäftsführung zusammen eine Plattform aufmachen, wo sie zusammen eine ausgehandelte Vereinbarung treffen, die nimmt keiner wahr. Und das ist auch beim E-Learning genau dasselbe, das ist ganz phänomenal, trotzdem passiert aber [im IT-Zentrum] etwas wie Kompetenzentwicklung und es kommt zu einer Strukturierung- oder es gibt ja jetzt E-Learning, nicht? Es kommt zu einem Prozess der Strukturierung und das [die Kompetenzenbilanzierung] kommt schon.“

E: Die FL hat der emotional gefärbten Schilderung der LB zugehört und an der einen oder anderen Stelle gekichert. Möglicherweise ist sie angenehm überrascht und es stimmt sie heiter zu erleben, wie sich die Beraterin hier positioniert. Wie erlebt die FL die Fortführung der Kompetenzenbilanzierung? In der folgenden Antwort erinnert sie daran, wie die Reflexion der Kompetenzen und die Präsentation der Kompetenzprofile begründet wurden. Die GF hatte in Aussicht gestellt, dass sie ein besseres *matching* von Person, Projekt und Aufgabenzuschnitt wolle, das nur dann gelingen könne, wenn sie die Kompetenzprofile der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennt (fl 1614): „Was mit diesen Kompetenzdingern passiert ist, kann ich dir nicht sagen. Bis zum heutigen Tag habe ich mich viel mit meinen Kolleginnen [des kleinen selbstorganisierten Teams zur Reflexion der Kompetenzen] unterhalten, und ich weiß über den Job einer Kollegin mehr, und ich weiß mehr, was die andere Kollegin gemacht hat. Ich weiß auch, was sie sonst noch in ihrem Leben gemacht haben und denke, ‚Ah, Donnerwetter‘, ja und die könnten ja noch ganz andere Sachen [hier im IT-Zentrum] machen, als das, was sie grade machen, so, das hab ich alles im Hinterkopf. Ich hab kein abschließendes Gespräch gehabt, was es mal geben sollte. (...) Es gibt einige Kolleginnen, die haben so'n Gespräch gehabt. Ein Teil der Kollegen hat ein Gespräch, ein Teil nicht, des ist jetzt wieder auf die Bank gelegt, weißt du, nur, bis wir wieder so weit sind, dass es mal weitergeht, habe ich schon längst wieder meine Kompetenzen vergessen, dann denke ich ‚Gott, was- interessiert mich das jetzt grade‘.“

E: Die LB weist jetzt noch einmal darauf hin, dass sie den Prozess der Kompetenzenbilanzierung abschließen wollte und nicht dazu gekommen ist,

Fallstudie

da ihr Vorschlag, diese Frage in einer Steuerungsgruppe zu klären, nicht angenommen wurde (lb 1617): „Ich hatte eine Intervention geplant nach dem Workshop im März.“

E: Daraufhin spiegelt die FL die LB (fl 1621): „Die [geplante Intervention] wurde nicht angenommen.“ Und daraufhin reflektiert die LB ihre Erfahrung als Beraterin, die sie ihrer Kollegin mitteilen möchte (lb 1632): „Ja, sie [die geplante Intervention] hat nicht stattgefunden. Und ich kann nur sagen, als Beraterin wirst du das System, mit dem du arbeitest, nur kennen lernen, wenn du eine Intervention machst. Du kannst Hypothesen haben, du machst eine Intervention und dann lernst du das System kennen. Ja, deswegen war ich so fasziniert von deiner Idee, dass es [z. B. das Arbeitsergebnis eines Workshops] praktisch sein muss, also das hat etwas damit [mit meiner Erfahrung] zu tun. Es könnte dir [nämlich] passieren, dass wenn du's [das Online-Tutorium in einem Unternehmen] vorher sauber kontraktiert hast, du machst eine Intervention, und es ist völlig anders, weil du feststellst, die sprechen darüber anders, als sie es tun.“

E: Die FL antwortet daraufhin, dass sie den Kontaktprozess, in dem sich die Realität zeigt, besonders schätze (fl 1637): „Ja, aber das finde ich- nicht schlimm, weil das ist dann die Realität, ich finde das ja wunderbar, ich – liebe es, Dinge zu ändern, wenn klar wird, was man sich gedacht hat, stimmt so gar nicht, ja?“

E: Doch eine solche integrierende Kommunikation, in der die vorgefundene Wirklichkeit verarbeitet wird, ist aus Sicht der LB keinesfalls in jedem Fall möglich (lb 1647): „Es gibt für die Kompetenzenbilanzierung keinen Ort mehr, der zusammen feststellt: ‚Hier sind wir losgelaufen, da sind wir angekommen, welche Schlussfolgerungen stellen wir‘, den Ort gibt es auch für mich nicht“, antwortet die LB, die mit ihrer Mitteilung entdeckt, dass sie dieses Bedürfnis hatte. Die FL spiegelt ihre Aussage (fl 1647): „Nee. Genau. Das [die Kompetenzenbilanzierung] hängt jetzt irgendwo auf dem Weg dazwischen und springt vielleicht in die Spree oder verschwindet im Nirwana. Oder taucht mal wieder auf.“

K: Sowohl die LB als auch die FL bringen zum Ausdruck, dass sie persönlich das Bedürfnis haben, das organisationale Feld ihres Handelns als sinnhaft geordnet und kohärent zu erfahren. Diese Erwartung wird im SOL-Prozess – im Zusammenhang mit der Kompetenzenbilanzierung – enttäuscht. Die LB adressiert die Koordinationsaufgabe an die Steuerungsgruppe. Etwas später im Gesprächsverlauf adressiert die FL die Verantwortungsübernahme an das Gesamt-Team. Beide verstehen unter Selbstorganisation eine positive Koordination, bei der die Beteiligten eine aktive Abstimmung eines komplexen Entscheidungsprozesses anstreben und bereit sind, sich selbst und das organisationale Kräftefeld zu reflektieren. Die Semantik des selbstorganisierten Lernens impliziert, dass eine pädagogische Rationalität Eingang in die

Abstimmungspraktiken einer Organisation finden soll. Da aber das selbstorganisierte Lernen nicht substanziell bestimmbar ist, muss anerkannt werden, dass das kooperative Lernen im Sinne einer positiven Koordination in stets neu auszuhandelnden Rahmungen von den Beteiligten selbst erzeugt wird.

E: Die FL und die LB bemühen sich, das beschriebene Organisationsphänomen klarer zu fassen zu bekommen, von dem die FL sagt (fl 1676): „Das befriedigt mich dann einfach nicht.“ Wie entsteht es? Alle, die an dem Prozess beteiligt sind, erzeugen es. Die LB findet eine konzeptuelle Metapher, in die sie die Ereignisse einordnet (lb 1696): „Es ist nicht- es ist- ich hab festgestellt, das ist ein ganz dynamischer Raum, auch die Geschäftsführerin hat zu tun, ihre Position durchzuhalten. Und es ist, wie ein Feld – ein- ein Kraftfeld also eigentlich müsste man sagen, es ist Mikropolitik. Eigentlich ist meine Hypothese, selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung müsste unter dem Aspekt von Mikropolitik analysiert werden. Es findet hier [im IT-Zentrum] Mikropolitik statt.“

E: Die LB beschreibt die sich selbst organisierende emergente Ordnungsbildung im Zusammenhang mit der Kompetenzenbilanz als ein Kräftefeld mikropolitischer Spiele bzw. Aushandlungen.

K: Die LB setzt den Begriff ‚Mikropolitik‘ zur Deutung einzelner Ereignisse oder Phasen des SOL-Prozesses ein und forciert damit ein starkes Sensemaking. Offensichtlich scheint sie damit aber nicht das persönliche und illegitime Vorteilsstreben eines individuellen Akteurs zu meinen. Sie deutet hier das Organisationsgeschehen als Gesamtheit. Mikropolitik kann als ein sozialer Mechanismus im Sinne eines Machtspiels aufgefasst werden, der kollektives Handeln der Organisationsmitglieder ermöglicht und Machtbeziehungen reguliert. Das SOL-Projekt initiiert Veränderungen im IT-Zentrum, die Konsequenzen haben können. Mikropolitisch betrachtet, erzeugen die Akteurinnen und Akteure in dem partizipativ und entwicklungs offen angelegten SOL-Prozess Ungewissheitsbereiche als Machtquellen, um ihre Autonomie zonen aufrechtzuerhalten bzw. zu erweitern (vgl. Küpper/Felsch 2000:152).

E: Die FL war an den mikropolitischen Machtspielen beteiligt und deutet nun das eigene Agieren und das der anderen in dieser Metapher (fl 1715): „Ja, (.) aber das war für mich zum Beispiel was, also ich kann mich über mich selber ärgern, wo ich denke, o- bis zu einem gewissen Grad [kann ich mich über mich selber ärgern] und dann denk ich, ‚Nee, ich hab das probiert, zu sagen, Kompetenzenbilanzierung ist das, was wir daraus machen.‘ Also ich weiß, dass ich das mehrfach gesagt habe, wenn sich welche in den Gängen und zwischendrin aufgeregt haben, ‚Was passiert denn jetzt damit?‘ Und wo ich gesagt [habe]- ‚Moment mal, das sind unsere Kompetenzen, darüber entscheiden wir, was damit passiert‘ und ja? Jedenfalls so, wie wir damit angefangen haben [in dem ersten Workshop und in den kleinen selbstorgani-

Fallstudie

sierten Teams zur Reflexion der Kompetenzen], dann ist das nicht was, wo meine Chefin entscheidet, was mit meinen Kompetenzen passiert. Es sei denn, sie sagt's mal so deutlich. Darum ging es ja auch nie, aber das ist der Part, der mich auch so ärgert, auch wir als Team haben es nicht in die Hand genommen, also dann nehmen wir uns selber nicht ernst, zu sagen: ‚Oh, Moment mal, wir haben hier jetzt die ganze Arbeit gemacht, ((atmet laut ein)) das woll'n wir für irgendwas nutzen.‘ [Das] haben wir ja auch nicht gemacht. Ja? Wir gehen auch nicht zu [Name der neuen Personalverantwortlichen], treten ihr auf die Füße und sagen: ‚Wieso fängst du des an und machst es jetzt nicht zu Ende?‘“

E: Die LB deutet die Organisationsbeschreibung der FL in einer Metapher (Ib 1726): „Ja, dieses Team erzeugt mit seiner Geschäftsführerin immer wieder ein Vakuum. Und im Grunde genommen heißt das – selbstorganisiertes Lernen heißt spazieren gehen in diesem Vakuum. Man organisiert einen Prozess in einem Vakuum, könnte man sagen. Trotzdem findet Kompetenzentwicklung statt, jeder weiß jetzt, was Kompetenzenbilanzierung ist, oder auch E-Learning, [und] was für ein professionelles Beobachtungswissen du [zum Beispiel] zu Lernsystemen hast, zu E-Learning.“

K: Die LB meint hier ein „Vakuum“, das das IT-Zentrum als soziales System kommunikativ erzeugt. Systemisch betrachtet führt das „Vakuum“ dazu, dass das Kompetenzprofil als eingeführt gilt, andererseits aber unentschieden bleibt, welche performative Bedeutung es im IT-Zentrum hat. Unter der Bedingung von Heterarchie, Beobachtung zweiter Ordnung und loser Koppelung entsteht ein Abstimmungs- oder Koordinationsvakuum. Es führt – vorläufig – keine produktive Auseinandersetzung und Entwicklung aus der Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit heraus. Abgesehen davon, beobachtet die LB dennoch die positiven Folgen der Selbstorganisationsfähigkeit des Gesamt-Teams. Eigeninitiative und -verantwortung sind zugelassen und gewollt und so setzen sich die Kolleginnen und Kollegen mit den innovativen Vorhaben auseinander, erweitern ihre Perspektiven, vertiefen ihr Wissen, entwickeln Urteilsfähigkeit und verändern damit die organisationale Wissensbasis des IT-Zentrums. Die Anschlussfähigkeit der Kollegen und Kolleginnen an weitere, zukünftige Vorhaben wird erzeugt. Es gelingt ihnen, das organisatorische Interesse an einer neuen Steuerungspraktik des Personaleinsatzes (vorerst) abzuwenden und gleichzeitig Wissen für ihre pädagogische Arbeitsaufgabe zu erschließen.

E: Die LB spricht die FL auf ihren Lernprozess an (Ib 1737): „Ja also, ein Vakuum erzeugt ja mehr Selbststeuerung, wo du dich selbst orientieren musst, selbst steuern musst. Und du lernst mehr dabei, du hast es mir ja erzählt. Wie hoch differenziert, obwohl du keine OE-Frau bist, du das E-Learning mit einem Unternehmen kontrahieren würdest, auf welche Ebenen du alles achtest, [da] kann ich ja nur sagen, was du allein beobachtet hast und

wie du darin dich organisiert hast und entscheidungsfähig geworden bist und dich selbst gesteuert hast, [all dies] scheint dir ja sehr viel Wissen ermöglicht zu haben.“

3.1.8 Professionalität: Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen

E: Nachdem die LB ausgesprochen hat, dass ihre implizite Erwartung an das selbstorganisierte Lernen im Zusammenhang mit der Kompetenzenbilanzierung enttäuscht wurde, wendet sie diese Position, die sie damit gerade eingenommen hat, und richtet ihren Blick auf „das Gute im Schlechten“. Sie hat als LB das selbstorganisierte Lernen als eine zielgenerierende und reflexive Koordination aufgefasst, bei der die Beteiligten bereit sind, sich selbst und den organisationalen Zusammenhang in einem komplexen Entwicklungsprozess zu reflektieren und abzustimmen. Statt nun normativ an der eigenen Erwartung festzuhalten, versucht sie, die Differenz anzuerkennen. Ihre Hypothese ist, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Prozessen spontaner bzw. emergenter Ordnungsbildungen Kompetenzen entwickelt haben. Zur FL sagt sie (lb 1737): „[Da] kann ich ja nur sagen, was du allein beobachtet hast und wie du darin dich organisiert hast und entscheidungsfähig geworden bist und dich selbst gesteuert hast, [all dies] scheint dir ja sehr viel Wissen ermöglicht zu haben.“ (fl 1748) „Joa“, bestätigt die FL, und die LB gibt daraufhin ihrer Beschreibung folgende Bedeutung (lb 1749): „Ja, und das ((betont:)) hast du jetzt. Das ist deine Kompetenz.“

E: Auf diesen Akt der expliziten Zuschreibung von Kompetenz tritt ein Moment der Stille ein. (fl 1751) „Tja, mhm“, äußert die FL und kichert leise. Spürbar ist die Spannung für beide: Kann die FL die Zuschreibung annehmen? Die LB evaluiert die Reaktion und bleibt dabei erkundend (lb 1752): „Na, du scheinst dich aber nicht drüber zu freuen.“

E: Daraufhin artikuliert die FL die verspürte Differenz (fl 1753): „Ich sehe die [Kompetenz] nicht so“, reagiert die FL. Die LB ist überrascht (lb 1756): „Sehe ich die [Kompetenz] nur?“, fragt sie, und es tritt für einen kurzen Moment Stille ein. Dann antwortet die FL: „Ja.“ Die LB fragt leise (lb 1758): „Und warum siehst du die [Kompetenzen] nicht?“ Die FL antwortet (fl 1769): „Weil das für mich so was ist [wie] Wissen, das ich daraus [aus dem SOL-Prozess] erworben habe. Und [es nicht als Kompetenz zu sehen] das ist doch- aber grundsätzlich mein Lebensthema. Na ja, und das [Wissen] hab ich dann jetzt einfach so, und wenn ich das habe, haben das wahrscheinlich alle anderen auch. Ich geh davon aus, dass alle das auch so sehen. Dann ist es so was [ein Wissen], das nicht wirklich wichtig ist. Also das ist dann so etwas, das kann man so nebenbei machen, weißt du?“ , erklärt sie.

Fallstudie

E: Die FL, die sich in dem Gespräch auch selbst beobachtet, deutet ihr Verhalten als Ausdruck ihres Lebensthemas. Sie schmälert nicht nur ihren eigenen Verdienst an ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb, sondern auch das im SOL-Prozess erreichte Resultat. Das will die LB so nicht gelten lassen und so spricht sie die FL direkt an (lb 1797): „Mensch, [Name der FL], nein“, sagt sie.

E: Die FL hatte bereits wahrgenommen, dass sie sich wieder einmal selbst zu wenig Wertschätzung gegeben hat (fl 1775): „Ja, ja, ich weiß, da [an dem Thema Wertschätzung] kann ich immer dran arbeiten.“

E: Die LB versteht schon, dass der Aspekt des Selbstkonzepts Einfluss auf die Kompetenzerfahrung hat (lb 1786): „Ja, wir haben hier eine Verknüpfung [von zwei Themen]. Das ist das personenbezogene Thema. Ja“, sagt sie. Doch darauf möchte sie an dieser Stelle nicht hinaus. Für sie ist entscheidend, dass im Zusammenhang mit dem Selbstlernzentrum-IT die Kompetenz zur Lernberatung erbracht wurde: „Und das Thema Kompetenzentwicklung [im Zusammenhang mit dem SOL-Projekt] ist, dass du Lernberaterin bist und dass du dir hier Kompetenzen erworben hast und dass sie- dir- [jetzt] nicht als professionelles Selbstbild und verkaufbare Kompetenzen zur Verfügung stehen. (...) Mit dir über die Unternehmen zu reden – ich hab das ganz ernst gemeint.“

E: Es tritt für einen kurzen Moment Stille ein und die FL antwortet: „Ja. Ja.“ Die LB ergänzt (lb 1786): „Ja, ich habe das ernst gemeint. Als Professionalität von dir. Was meinst du, wie man so was [Professionalität] erwirbt?“ Erneut tritt für einen kurzen Moment Stille ein und dann antwortet die FL (fl 1791): „Ich würde dann sagen [wenn ich die Kompetenz erworben habe], ‚Das mache ich.‘ – Und es gibt Dinge, da sag ich, ‚Das mache ich gar nicht erst, weil ich weiß, das kann ich nicht.‘ Aber ich komme nicht auf die Idee, das als Kompetenzen zu definieren. Bei mir läuft das unter ‚Ich kann das‘ oder ‚Ich mach das‘ oder ‚Ich traue mich das‘.“

K: Die FL erfährt ihre Kompetenz in den Momenten des Arbeitslebens, in denen sie ihr Wissen und Können evaluiert und bewertet. In dem Gespräch spürt sie die Erwartung der LB, sie möge ihr praktisches und implizites Wissen und Können auch als Kompetenzen benennen, definieren und darstellen. Die Differenz zwischen dem praktischen, impliziten Wissen und Können und der diskursiven Bezeichnung der Kompetenzen wird von der FL wahrgenommen und artikuliert. Wie wird die LB darauf antworten?

E: Die FL hatte von sich gesagt, dass sie nicht auf die Idee komme, das, was sie kann und weiß, als Kompetenzen zu definieren. Die LB reagiert konfrontierend (lb 1797): „Und damit [mit diesem Verhalten] bin ich nicht einverstanden. (...) Ich meine das ganz ernst.“ Daraufhin antwortet die FL, dass sie ihre Selbstaussage ebenfalls ernst nehme (fl 1805): „Ja, ich meine das auch ernst, aber ich habe keinen Hebel, mit dem ich das [Verhalten] schnell

umlegen kann. Weißte, das ist schon gut, dass ich mir das einfach anhöre und nicht noch eine Gegenrede schwinde. Früher hätte ich glatt noch eine Gegenrede geschwungen.“

K: Die LB hat im Verlauf des Gesprächs die im SOL-Prozess erworbenen Kompetenzen der FL wahrgenommen, in Worte gefasst und ihr zurückgespiegelt und damit zugeschrieben. Ihre kollegiale Anerkennung der LB zeigt sie unter anderem dadurch, dass sie das „kollegiale Wir“ einführt. Von der FL erfahren wir hier, dass sie erst lernen musste zuzuhören, wenn andere von ihr anerkennend sprechen. Und so gewinnt man hier den Eindruck, dass sie einerseits die fremde (also die nichteigene) Wirklichkeitsauffassung der LB zulässt, andererseits aber nicht ihre Außensicht übernimmt. Die Differenz bleibt erhalten. Wie antwortet die LB?

E: Die LB wiederholt sich und wird direkter. Sie bezieht sich rekursiv auf den emergenten Gesprächsverlauf, den sie jetzt salopp deutet (lb 1820): „Du schaffst es, E-Learning für dich interessant zu machen. So interessant, dass du dich alleine auf den Weg machst, E-Learning zu lernen. Dann schaffst du’s auch noch, zu kapieren, was in einer Organisation los ist, alles zu reflektieren, dann hast du das Fachwissen E-Learning, du hast das Organisationswissen und dann erzählst ein Szenario, wie du ein Unternehmen beraten würdest, als Transfer eines hier erlebten und reflektierten Prozesses? So. Und [du] erzählst mir vorher, es- interessiert dich eigentlich nur wenn’s praktisch wird, dann sag ich zu dir, jetzt aber – zuerst den Praxisprozess, dann fängst du nämlich an zu glauben, dass du’s wirklich kannst.“

K: Die LB scheint hier anzunehmen, dass die FL das Risiko vermeidet, das erworbene Wissen und Können in der Praxis umzusetzen. Kompetenzerleben stellt sich ein, wenn eine bestimmte professionelle Leistung (wiederholt) erbracht wird. Dann sagt man von sich: „Das kann ich“ und „Das mache ich“. Professionelles Handeln wird als kompetent erlebt, wenn es subjektiv und situativ anschlussfähig ist und performativ vollzogen, d. h. abgeschlossen ist. Hieraus ergibt sich die hier spürbare Spannung zwischen der jetzt formulierten Kompetenzerwartung der LB und dem Kompetenzerleben der FL. Die von der LB formulierte Kompetenzerwartung greift dem vorhandenen Leistungsprofil des IT-Zentrums voraus. Hier übernimmt die LB die verallgemeinerte Perspektive der Funktion des SOL-Projekts, das von Anfang an auf die Weiterentwicklung des Leistungsprofils zielte. Wie reagiert die FL?

E: Die FL möchte so verstanden werden, wie sie es meint (fl 1835): „Das meine ich, ich bin- ich sag das jetzt mal an dieser Stelle, sehr einfach strukturiert, ich sage, ich mach’s, weil ich denke, ich kann’s jetzt. Ich könnte dir aber nie sagen, warum ich’s kann, weißte, du könntest sagen, ‚Ah, du hast dies und dies gemacht und du hast reflektiert und du hast auch-, hm-, so, und ich denke, ich kann’s, wo auch immer her. Weißte, ich reflektiere sehr viel, das stimmt schon, aber ich benenne es nicht wirklich. Und für mich ist dann

Fallstudie

der Punkt, dass ich sage, ‚Okay, das kann man jetzt Kompetenz nennen‘, für mich ist das: Ich mach’s oder ich mach’s nicht.“

K: Die FL richtet ihre Aufmerksamkeit weiter auf die Differenz zwischen Kompetenzerleben und retrospektiver Auswertung (‚Das kann ich‘) auf der einen Seite und der expliziten diskursiven Bezeichnung der Kompetenzen auf der anderen Seite. Sie nimmt wahr, dass sie entscheidet, den zweiten Schritt nicht zu vollziehen. Ihr Vorgehen beschreibt sie mit dem Hinweis auf ein Sprachspiel: „Ich kann das“ oder „Ich mach das“ oder „Ich mach’s nicht“ sind mögliche Sprachspielzüge.

Sprachspiele sind variable Netzwerke, eine Bündel von Möglichkeiten des Sprachgebrauchs. Geltungen bzw. Wirklichkeitsauffassungen, Haltungen und Werte werden in einer bestimmten Konstellierung eines organisationalen Kräftefelds kommuniziert. Welche Konstellierung könnte also hier der Fall sein? Das Sprachspiel scheint auf eine Aushandlung von Arbeitsaufträgen hinzuweisen. Denkbar ist, dass Kolleginnen und Kollegen das Design einer Fortbildung oder eines Projekts besprechen, das sie zusammen planen. Jetzt sagt die FL: „Ich mach’s.“ Denkbar ist, dass sie mit der Geschäftsführung die Vergabe eines akquirierten Projekts bespricht.

E: Die LB greift jetzt das Sprachspiel der FL auf (lb 1840): „Genau. (...) Du machst das nur, wenn’s wirklich interessant ist, aber würdest du’s machen?“ (fl 1838) „Unternehmen beraten?“, fragt die FL. „Ja, E-Learning-Systeme für Unternehmen [entwickeln]“, antwortet die LB. (fl 1841) „Nein, momentan noch nicht. Das ist aber so, weil mich Einzelwesen mehr interessieren als eine Organisation, die ihren Mitarbeiterinnen das [E-Learning] verordnet.“

E: Es tritt ein Moment der Stille ein. Wie jetzt fortsetzen? Die LB spiegelt die FL (lb 1848): „Weil du es [den Auftrag] so konstruierst. Du konstruierst es [den Auftrag] nicht so, dass es deine Kompetenz ist, ein sinnvolles Lernsystem aufzubauen.“

E: Die FL erwidert (fl 1856): „Doch, aber da würde ich den andern Weg gehen, ich fange erst mal mit den Einzelnen an, die hierher [in das IT-Zentrum] kommen, und was lernen wollen, dann würde ich gucken, was daraus zu machen ist. Und dann würde ich sagen, und jetzt könnten Unternehmen gucken, wie sie das nutzen können, und ich hätte auch schon Ideen, wie sie das nutzen können und was sie vielleicht für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schaffen sollten, damit das möglich ist.“

K: Herausgefordert durch die LB, entwirft die FL hier einen denkbaren Weg, wie das Leistungsprofil des IT-Zentrums im Zusammenhang mit ihrem individuellen Kompetenzerwerb weiterentwickelt werden könnte. Sie greift voraus und macht sich ein Bild davon, wie sie bei der Entwicklung des E-Learnings vorgehen kann – nämlich Schritt für Schritt. Schritt für Schritt kann es gelingen, die Anschlussfähigkeit von Kompetenz zu erzeugen.

Denkbar ist, dass dieser Prozess auf die Entwicklung eines Dienstleistungsprodukts hinausläuft und es dabei zu einer wechselseitigen Konstitution von organisationaler und individueller Kompetenz kommt. Vorher muss sich noch die Tragfähigkeit der neuen virtuellen Lernangebote bei den individuellen Lernern erweisen, die Kundinnen und Kunden des IT-Zentrums sind.

E: Die LB fragt (lb 1858): „Wo würdest du anfangen, [wo] deinen Platz zu definieren?“ und die FL antwortet, dass für sie ausschlaggebend ist (fl 1864): „Welchen Praxisbezug habe ich?“ Ihr Praxisbezug sind die Fortbildungen im IT-Zentrum (fl 1875): „Es ist nicht mein Hauptthema, Unternehmen so weit zu bringen, dass sie ihre Mitarbeiter noch besser ausbeuten können. (...) Nein, ich guck jetzt erst mal, wie können Einzelne ganz viel davon [von E-Learning] haben. (...) Ich will was Gutes tun, von dem sie [die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter] auch was Gutes haben.“ Deshalb würde die FL auch nicht bei Unternehmen anfangen. Und letztendlich heißt dies in Bezug auf das Kontraktieren von Arbeitsaufträgen im IT-Zentrum Folgendes (fl 1893): „Wenn mir jemand so’ne Frage stellen würde, ‚Machst du [im IT-Zentrum] die E-Learning-Beratungsfunktion für kleine und mittlere Unternehmen‘, da würde ich wahrscheinlich gleich sagen, ‚Oh, ich glaub, da bin ich nicht die Geeignete‘, ich würde erst mal dazu beitragen, dass ich wie alle ihnen [den Unternehmen] das ausrede.“

K: Die FL ‚zieht eine Grenze‘, ihr Sprachspiel markiert die Corporate Identity des IT-Zentrums. Lernunterstützung orientiert sich an den Subjekten. Ihr *empowerment* steht im Mittelpunkt. Das ist eine Differenz zum betrieblichen Lernen, das aus Sicht der FL ‚grundsätzlich‘ fremdorganisiert ist. Anscheinend ist an dieser Stelle des Gesprächsverlaufs eine Grenzmarkierung ‚fällig‘. Die Fokussierung der LB hatte die Grenzen der Corporate Identity anders gedeutet und, an das gedankliche Szenario der betrieblichen Online-Qualifizierung anschließend, durch ihre Fragen den Genrewechsel (von öffentlich finanzierter, personenbezogener, beruflicher Bildung zu betrieblicher Bildung) für möglich gehalten und in Rechnung gestellt. Wenngleich stets für beide Beteiligten klar ist, dass es sich beim „E-Learning-System für Unternehmen“ eigentlich um einen fiktiven Fall handelt, setzt die LB in dem Gespräch doch ein Plot-Muster des SOL-Projekts in Kraft. Das Plot-Muster bringt die Rationalität eines übergeordneten organisationalen Wandels zur Geltung, der auf die Erweiterung des Leistungsprofils der Bildungsorganisation zielt. Für solche – im IT-Zentrum in der Regel vom Management intendierten Innovationen – müssen die Kollegen und Kolleginnen als Mitspieler gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund setzt die Narration der FL die Gestaltungsperspektive der individuellen Akteure und Akteurinnen in Kraft und erzählt vom Eigensinn der Kolleginnen und Kollegen und von ihren individuellen Laufbahn-Strategien, die die LB zur Kenntnis nimmt

Fallstudie

E: Die LB würdigt retrospektiv ihre Erfahrung, die sie in den Interaktionen des Gesprächs gemacht hat (lb 1902): „Als Kollegin würde ich gerne mit dir arbeiten, weil du kreativ bist und klug bist und auf der andern Seite, man muss sehr lange daran arbeiten, bis man dich mitgenommen hat. Wenn der ‚innerste Kern‘ von Dir nicht mitgeht, das ist der Kern [Stimme], der ‚ruft‘: ‚Nein, diese Wirklichkeit gibt es nicht‘, wenn der also nicht mitgeht, braucht man [als Kollegin, Management, Lernbegleiterin] erst gar nicht die Tür aufmachen.“ Die FL antwortet (fl 1903): „Das könnte ungefähr zutreffen: Ja.“

E: Die Zeit ist jetzt weit fortgeschritten und die LB beginnt mit der Gestaltung des Abschließens: „Mit Blick auf das Ende unseres Gesprächs möchte ich dich fragen: Was haben wir bisher nicht besprochen – was ist für dich in diesem Zusammenhang noch wichtig, um ein vollständigeres Bild zu erhalten?“ Die FL verspürt keinen Impuls, das entstandene Bild zu ergänzen.

E: Die LB fordert sie daraufhin auf, noch einmal auf das Gespräch zu schauen (lb 1906): „Was waren für dich wichtige Stellen?“, fragt sie und die FL antwortet: „Für mich war das Thema meiner Kompetenzen und was ich damit mache, besonders wichtig. Das ist ein Part, der immer häufiger auftaucht bzw. mir immer häufiger begegnet und den ich nicht richtig zu fassen kriege.“

E: Die LB versteht jetzt, dass das Gespräch um eine besonders interessierende persönliche Entwicklungsthematik gekreist ist – wenngleich sie in dem Gespräch noch nicht richtig zu fassen war. So endet das Gespräch für die LB mit der Empfindung, dass „etwas offen bleibt“, was sich noch nicht erfüllt hat und was die Lernbewegung der FL weiter führen wird.

K: Vor dem Hintergrund der organisationsgebundenen Strukturierung des Lernens tritt als Figur die biografische Strukturierung des Lernens im Lebenszusammenhang hervor. Dieses Lernen folgt einer impliziten Grammatik, nämlich der Vorstellung von Selbstveränderung und dem Wunsch, auf diese Weise zu sich selbst zu finden.

Die für das Gespräch anberaumte Zeit ist inzwischen schon weit überschritten. Die LB bedankt sich bei der FL für das Gespräch und beide verabschieden sich herzlich und mit großem Wohlwollen.

3.1.9 Epilog

In dem Gespräch re-inszenieren die LB und die FL das Plot-Muster organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung und ‚bearbeiten‘ die Spannung zwischen der Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen. Der Lernkontext – das SOL-Projekt – rahmt eine kollektive Transformation und die LB betrachtet sich und die FL als Teilhabende bzw. Akteurinnen eines organisationalen Handlungsnetzes. Die Forscherin fragt sich zum Ab-

schluss der Interpretation: Wurde vielleicht der fruchtbare Moment verpasst? Wurde der fruchtbare Moment, bei dem für die FL eine neue Wirklichkeit entstehen kann, vermieden, um den Fokus auf den Kontext, die Organisation, die zukünftigen Entwicklungen zu richten? Als fruchtbar wird der Moment erlebt, in dem sich Denk- und Handlungsmuster verflüssigen und verlernt werden – oder solche Momente, bei dem wir eine neue, bis dahin unbekannte Sichtweise entdecken.

3.2 Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele

Protagonistinnen der Handlung:

- GF und (gf 000): Geschäftsführerin
- LB und (lb 000): Lernbegleiterin
- **E**: Erzählerin
Die Forscherin erzählt die Gesprächshandlung unter Einbeziehung der Geschichte des SOL-Projekts, an der sie als Beraterin in der Funktion der Lernbegleitung teilhatte und die sie in einem Projekttagbuch dokumentiert hat.
- **K**: Kommentar
Die Forscherin kommentiert die Gesprächshandlung mit Bezug auf die Interpretationshorizonte. Ihr Kommentar ist eine interpretative Beobachtung der Gesprächshandlung und perspektiviert die Erzählung. Die Kommentare sind mit einem Rahmenstrich markiert.

Weitere Akteure und Akteurinnen der Handlung:

- VM + Zahl und (vm 000): Mitarbeiter/Mitarbeiterin der Verwaltung
- FL + Zahl und (fl 000): Fortbildungsleiterin und Fortbildungsleiter
- SA + Zahl und (sa 000): Mitarbeiter/Mitarbeiterin der Systemadministration
- FOBILE-Team: die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter, die sich im SOL-Prozess zu einem Team entwickeln.
- Online-Coach und Beraterin bzw. Beraterinnen sind Mitglieder des Beraterteams und gestalten die aus Mitteln des Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ geförderte Funktion der externen Lernbegleitung des SOL-Projekts.

Die Fundstelle eines Zitats im zugehörigen Transkript wird dem Zitat vorangestellt, damit stets eindeutig ist, wer spricht.

Im spontanen Gesprächsfluss weggelassene Wörter werden von mir eingefügt und in eckige Klammern gesetzt: [Lernen].

Fallstudie

Kontextualisierung in Fußnoten: In den Fußnoten stehen ausgewählte Zitate aus anderen Transkripten, die eine bestimmte Diskurspassage innerhalb des Sinnhorizonts des SOL-Projekts kontextualisieren.

Die Gliederung der Interpretation erfolgte nach der Analyse der interaktiven Realisierungsebene des Gesprächs, in der die Diskurseinheiten festgestellt wurden. Sie übernimmt die Struktur der Diskurseinheiten:

1. Prolog
2. Eröffnung und Erzählauftrag für die Improvisation der GF
3. Wirkungen und Ergebnisse des SOL-Projekts
4. Selbstorganisation und Organisationsgestaltung
5. Geschäftsführung: ein Einblick in das Spannungsgefüge von Marktorientierung und Ressourcenorientierung
6. Kompetenzentwicklung
 - (1) Lernen im Prozess kommunikativer und reflexiver Kontextsteuerung
 - (2) Zwei Beobachterinnen und zwei Unterscheidungen: Lernkultur/Organisationskultur
7. Partizipation und Selbstorganisation: Metaphern der Selbstbeschreibung
8. Die Metapher vom Golfspiel
9. Lernbegleitung
 - (1) Lernbegleitung in der Position eines Intermediärs
 - (2) Sprachspiele des Lernens
10. Ein kritisches Ereignis als Ausdruck des Organisationswandels
11. Im Prozess der Bedeutungsbildung
12. Epilog

3.2.1 Prolog

Viereinhalb Jahre nach dem ersten Arbeitstreffen sitzen die externe LB des SOL-Projekts und die GF des IT-Zentrums erneut an dem kleinen Konferenztisch im Büro der GF. Es ist ihre letzte Handlung im Rahmen des SOL-Projekts. Bei ihrem ersten Gespräch vor mehr als vier Jahren haben sie Projektziele und Projektdesign für den Projektantrag beim Forschungs- und Entwicklungsprogramm besprochen. Jetzt führen sie ein Auswertungsgespräch – das vorletzte in einer Serie von Gesprächen mit den Mitarbeitenden des IT-Zentrums. Zur Rolle der LB ist zu sagen, dass sie das SOL-Projekt gegenüber dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vertritt. Die LB hat im SOL-Projekt Teams und Personen zu vier Entwicklungsvorhaben des IT-Zentrums beraten:

- E-Learning und selbstgesteuertes Lernen
- Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements

- Selbstreflexion, Kompetenzorientierung und Kompetenzenbilanz
- Selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums und Aufbau des Selbstlernzentrums

Sie hat den Projektverlauf kontinuierlich dokumentiert, ausgewertet und dargestellt. Sie wird in dieser Rolle akzeptiert. Von ihr wird auch erwartet, dass sie das Gespräch strukturiert. Sie hat sich vorbereitet. Als Beteiligte am SOL-Projekt ist sie umfassend informiert. Von dem Gespräch erwartet sie in erster Linie, dass die Perspektive der GF transparent wird.

Vor etwa sechs Monaten hat sie ihre Beratungstätigkeit in der Organisation beendet. Als LB hat sie mit der GF in loser Koppelung zusammengearbeitet. Es gab Arbeitstreffen in der Steuerungsgruppe, aber auch viele Formen schriftlicher Kommunikation wie Anträge und Dokumentationen des Projektverlaufs. Eine Ausnahme davon sind drei bis vier Beratungen des ersten Jahres, in denen das Thema „Führung“ thematisiert wurde und wo die LB die GF beraten hat. In ihrer Kommunikation geht es ansonsten regelmäßig um die Steuerung des SOL-Projekts – schließlich verantworten sie in den Funktionen des Managements und der externen Lernbegleitung den Projekterfolg.

Die GF kennt die Arbeit der LB gut, denn sie hat an Workshops des Gesamt-Teams teilgenommen. Die LB hat erlebt, wie die GF agiert. Heute begegnen sie sich ohne Handlungs- und Entscheidungsdruck zu einem Rückblick. Beide Akteurinnen haben in komplementären Schlüsselfunktionen das SOL-Projekt mitgestaltet und versucht, Einfluss zu nehmen. Was schlägt der Diskurs ihres Gesprächs vor, was die Interpretin und Forscherin sehen soll? Der Diskurs schlägt vor zu sehen, dass die GF und die LB spontan sind, an vielen Stellen laut denkend den Faden und den Fokus der Aussage noch suchen, sich dem Gesprächsfluss überlassen oder im Sprechen entdecken, was es mitzuteilen gibt.

Der Gesamtzusammenhang des SOL-Projekts ist komplex – und an vielen Stellen füllt das implizite Wissen die Lücken, die nicht sprachlich dargestellt werden können. In ihrer Narration tauchen immer wieder die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums auf, die die adressierten Schlüsselfiguren des SOL-Projekts sind. Zwei Wahrnehmungsinstanzen des SOL-Projekts sprechen hier also über den nicht anwesenden Dritten des Feldes. Verletzt dies einen impliziten Code ihrer Loyalitäten? Ja, denn mehrmals erzeugen die ausgesprochenen Bewertungen ihres Verhaltens eine Spannung, die sich in einem verhaltenen Lachen auflöst.

3.2.2 Eröffnung und Erzählauftrag für die Improvisation der Geschäftsführerin

K: Wenn Organisationen als vernetzte Handlungen eines organisationalen Feldes verstanden werden, wird erkennbar, dass Narrationen die relationale Anordnung der Akteure und Akteurinnen und die Beschreibung ihrer Beziehungen betreiben. Eine Narration ist ein konstituierender Akt.

E: Die LB eröffnet das Gespräch mit einer Beziehungsaussage (Ib 4): „Für mich ist das Gespräch schon ziemlich wichtig, weil du die Geschäftsführerin bist“, und trifft wenige Sätze später eine weitere Beziehungsaussage (Ib 17): „Wir haben vier Jahre in dieser Konstruktion [als GF und LB] zusammengearbeitet.“

E: Sie erinnert sich, wie sie die GF bei der Antragstellung erlebt hat (Ib 28): „Da habe ich schon Respekt bekommen“, und zählt danach wichtige Stationen des Projektverlaufs auf, zunächst die Beratung eines Teams zu Selbststeuerung in der beruflichen Weiterbildung im Vorfeld der Antragstellung. Dann weist sie auf die Entscheidung der GF hin, dass das beantragte Projekt die Entwicklung des E-Learnings in den Fortbildungen des IT-Zentrums unterstützen sollte. Die LB hat sich in der ersten Phase auf die Einführung des E-Learnings konzentriert und zu einem späteren Zeitpunkt ein Thema aufgegriffen, das den Mitarbeitenden (Ib 44) „auf den Nägeln brannte“. Damals ging es darum, die internen Kompetenzzentren in der Funktion eines Wissensmanagements „noch einmal klar zu kriegen“. Die Projektförderung wurde verlängert. In Workshops haben alle Mitarbeitenden ihre Kompetenzen reflektiert. Es wurde der Prozess der Fortbildungsleiter und -leiterinnen begleitet. Zuletzt erfuhr das SOL-Projekt eine glückliche Wendung, als das neue Selbstlernzentrum-IT finanziert und mit Unterstützung des SOL-Projekts aufgebaut wurde.

E: Die LB bittet die GF, selbst ihren Einstieg in das Gespräch zu finden, so wie sie das möchte.

3.2.3 Wirkungen und Ergebnisse des SOL-Projekts

K: Management ist eine Folge der Entstehung von Organisationen und erfüllt eine Funktion in Organisationen. Führung zielt auf die Koordination des kollektiven Arbeitshandelns. Management kann auch als ein Beruf aufgefasst werden. Wie jeden anderen Beruf auch zeichnet den Beruf der Managerin bzw. des Managers ein spezifischer Habitus aus. Aus Sicht von Malik ist Management der Beruf „des Resultate-Erzielens oder des Resultate-Erwirkens“ (Malik 2002:73). Ein durchgängiges Muster im Denken und Han-

deln von kompetenten Managerinnen und Managern ist nach Malik ihre Ausrichtung auf Ergebnisse.

E: Nach einer kurzen Pause ergreift die GF das Wort. Sie hat ein wenig über das Projekt nachgedacht und festgestellt, dass es (gf 76) „messbare oder anfassbare Ergebnisse gibt.“ „Du weißt ja, ich bin sehr ergebnisorientiert“, erklärt sie sich. Ein messbares Ergebnis ist aus ihrer Sicht das Selbstlernzentrum-IT, das seine Wurzeln nicht nur im SOL-Projekt hat (g 76): „Das ist klar, es sind immer auch die [externen] Rahmenbedingungen, aber- (.) also ohne den Prozess wäre das sicher nicht in dieser Weise gelaufen.“

Das Selbstlernzentrum-IT wurde im Jahr 2004 eröffnet. Konzept und Förderantrag wurden 2003 entwickelt – d. h. zu einem Zeitpunkt, als sich die Wirkungen des Ersten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt im Segment der beruflichen Bildung abzeichneten. Mit der Einführung des Bildungsgutscheins fiel die Förderung der beruflichen Qualifizierung in Maßnahmen mit einem größeren Stundenumfang weg. Davon war auch das IT-Zentrum betroffen, das seit vielen Jahren Erwerbslose in Langzeitmaßnahmen für neue IT-Tätigkeitsprofile qualifizierte. Als Folge des neuen Gesetzes wurden viele Arbeitslose nicht mehr in Weiterbildung vermittelt oder erhielten keinen Bildungsgutschein, sodass die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung stieg, die nicht von der Bundesagentur für Arbeit gefördert wird. In dieser Situation gelang es der GF, den Bedarf für ein Selbstlernzentrum-IT zu legitimieren. Als das Projekt im Herbst 2003 bewilligt wurde, war intern der SOL-Prozess an einem Punkt angekommen, an dem die Kolleginnen und Kollegen sehr motiviert waren, selbstorganisiertes Lernen in einem neuen Lernarrangement zu entwickeln, das vom Prinzip der Individualisierung des lebenslangen Lernens im Lebenszusammenhang ausgeht.

E: Messbare Ergebnisse kann die GF auch an einem anderen Punkt beobachten (g 83): „An der Zertifizierung ist mir klar geworden, dass die Prozesse, die wir vorher gemacht haben, eine ganz wichtige Rolle gespielt haben – sonst hätten wir die Zertifizierung intern nicht so hingekriegt.“

E: Das IT-Zentrum hatte sein Qualitätsmanagement parallel zum letzten und vierten Jahr des SOL-Projekts weiterentwickelt. Es wurde vor kurzem durch eine externe Testierungsinstitution zertifiziert. (g 85) „Ja, natürlich“, bekräftigt die GF ihre Aussage und erzählt vom Qualitätsmanagement. Zuerst spricht sie über die Auseinandersetzung zur „Definition gelungenen Lernens.“ Eine Anforderung des Qualitätsmanagementsystems ist es nämlich, dass sich die Weiterbildungseinrichtung in ihrem Leitbild dazu positioniert, was aus ihrer Sicht „gelungenes Lernen in der Weiterbildung“ ausmacht und als Anspruch der Einrichtung an sich selbst Richtschnur sein soll. Diese externe Anforderung des Qualitätsmanagementsystems hatte intern einen Klärungsprozess ausgelöst. (gf 103) „Das war vor dem Hintergrund des Prozesses zum selbstorganisierten Lernen eine wichtige Auseinandersetzung, die

anders ausgefallen wäre, hätte man [das SOL-Projekt] nicht gemacht. Da bin ich mir sehr, sehr sicher“, sagt die GF.²²⁵

K: Was ist in der Wahrnehmung der GF ein Ergebnis? Ein Ergebnis ist anfassbar und messbar. Und so ist ein wichtiges Resultat des SOL-Prozesses das Selbstlernzentrum-IT, ein neuartiges Dienstleistungsprodukt, dessen Konzeption aus dem SOL-Prozess hervorgegangen ist. Offensichtlich handelt es sich auch um ein messbares und anfassbares Ergebnis, wenn die „wichtigen Auseinandersetzungen“ in einem Organisationsentwicklungsprojekt dazu beitragen, dass die Kolleginnen und Kollegen später reflexiv über eine Selbstbeschreibung ihrer pädagogischen Aufgaben verfügen, die ihrem Handeln einen Orientierungsrahmen und eine Ausrichtung gibt. Das selbstorganisierte Lernen ist eingegangen in die Selbstbeschreibung der Organisation und hat das Potenzial einer ‚etablierten Umwelt‘ (Weick:1985), an die Folgehandlungen anschließen. Der Institutionalisierungsprozess der Semantik des selbstorganisierten Lernens ist also mehr als ein symbolischer Sprachgebrauch zur Legitimierung pädagogischer Praktiken, denn er initiiert auch eine Produktinnovation. Bei der Entwicklung des Selbstlernzentrums-IT kommt es zu einer wechselseitigen Konstitution organisationaler Kompetenzen, die das Leistungsprofil betreffen, und individueller Kompetenzen derjenigen Kolleginnen und Kollegen, die daran beteiligt sind. Zu einem vollständigen Kompetenzentwicklungsprozess gehört nämlich auch die *skillful performance*. Wissen und Können – also Kompetenz – wird als eine system-, kontext- und situationsspezifische Leistung realisiert. Da das Handeln nur als kompetent anerkannt wird, wenn es an die Erwartungen und Praktiken anschließen kann, bezieht die Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums auch die Veränderung der Erwartung Lernender ein. Würden Auftraggeber, Kunden und Kundinnen sowie Projektpartner das selbstorganisierte Lernen gutheißen? Beim Start des Projekts stand das noch nicht mit Sicherheit fest.

E: Auf die Semantik des selbstorganisierten Lernens rekurrieren die Beantwortung und der Aufbau des Selbstlernzentrums-IT, die Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems und weitere Bildungskonzeptionen (gf 112): „Und es ist natürlich ein Stück weit in andere Bereiche eingegangen. Also

225 Die Definition gelungenen Lernens im Leitbild des IT-Zentrums lautet: „Mit seiner Lernphilosophie orientiert sich das IT-Zentrum am subjektorientierten Lernparadigma und geht davon aus, dass jeder Lernprozess ein Entwicklungsprozess von Individuen ist, der nicht nur von im Fortbildungsangebot formulierten Zielen gelenkt wird, sondern auch von subjektiven und impliziten Lernzielen. In einem gelungenen Lernprozess werden Handlungsfähigkeit und Wissen der Teilnehmer/innen erweitert; im besten Falle werden auch implizite, subjektive Lernziele entdeckt und erreicht. Übungs- oder Praxisprojekte oder Praktika sind Handlungsfelder, in denen die Kompetenzerweiterung gefordert und sichtbar wird. Die Orientierung an den subjektiven Lernzielen der Teilnehmer/innen ermöglicht den Trainer/innen und Lernbegleiter/innen die Zielgruppenspezifika in allen Fortbildungsangeboten zu realisieren“ (aus dem Leitbild des IT-Zentrums).

zum Beispiel (...) im Bildungsnetz, wo's ja um E-Learning geht und wo wir aber immer auch darauf verweisen, dass E-Learning ohne diesen Prozess [des selbstorganisierten Lernens] eigentlich nur die Hälfte der Medaille ist. Dass es ungeheuer wichtig ist, auch das selbstorganisierte Lernen, ich sag jetzt mal, als Modell mitzutransportieren.“ Das Bildungsnetz ist ein Verbund und agiert auf einer einrichtungsübergreifenden Ebene. Es gehört dem Programm „Lernende Regionen“ an, das durch das BMBF gefördert wird.

E: Die GF beschreibt den sozialen Mechanismus des Sinnstiftungsprozesses, der im IT-Zentrum stattgefunden hat (gf 116): „Also [in dem SOL-Projekt] da hat (...) das stattgefunden, was auch intendiert war, also dieses selbst in den Prozess gehen, in die Reflexion gehen und es dann umsetzen können, also [es] dann in die Arbeitsgebiete reinzutun.“ Die GF hat für dieses von ihr intendierte Modell zur Weiterentwicklung des IT-Zentrums die Metapher vom „Film im Film“ geprägt²²⁶. Das IT-Zentrum vollzieht an sich selbst relevante gesellschaftliche Entwicklungen und kann in der Selbstanwendung wertvolle Ressourcen für die Weiterentwicklung des Leistungsprofils entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel entwickeln. Das Modell wurde im SOL-Projekt nicht zum ersten Mal erprobt. Die Metapher vom „Film im Film“ zirkuliert im IT-Zentrum und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zitieren die GF. Man hat das Transformationsmuster bei einem Projekt zur Einführung von Telearbeitsplätzen angewendet und kann deshalb Fachwissen zur Einrichtung von Telearbeitsplätzen vermitteln. Bei einem Projekt zur Transkulturalität hat sich das IT-Zentrum für eine kulturdiverse Gesellschaft geöffnet und entsprechend das Personalwesen und das Leistungsprofil verändert. Die Einführung des internen Wissensmanagements hat auf die Qualifizierung erwerbsloser Hochschulabsolventinnen und -absolventen für das neue Tätigkeitsfeld Wissensmanagement vorbereitet.

K: Die Metapher vom „Film im Film“ kommuniziert ein Transformationsmuster der emergenten Bildungsorganisation. Es fällt auf, dass das IT-Zentrum ein Transformationsmuster lebt, das sich explizit auf die Beziehung von Bildungseinrichtung zur Gesellschaft bezieht. Die Liste der Projekte kann auch so interpretiert werden, dass das IT-Zentrum auf diese Weise und in dieser Ausrichtung die Gesellschaft als relevante Umwelt erzeugt, in die es sich einbettet und damit einzelnen ordnungspolitischen Diskursen auch voraussetzt. Die transkulturelle Öffnung der Bildungseinrichtungen wird beispielsweise erst mehrere Jahre später auf die offizielle Agenda bildungspoliti-

226 FL 2 kennt diese Metapher und bezieht sich in einem Auswertungsgespräch darauf (fl 2/1331): „Aber das [SOL-Projekt] ist ja hier schon ein bisschen breiter gefächert. Und so hat [Name der Geschäftsführerin] das E-Learning-Thema auch verkauft. Das hieß „Der Film im Film“. Ich weiß ganz genau. (4) Aber was stimmt, ist, dass es [die jeweils gestellte Anforderung für die Mitarbeitenden] immer neu ist und dass es immer unsicher ist und dass- also wenn es neu ist, und es kein Wissen gibt, macht es unsicher und erschwert vielleicht auch das selbstorganisierte Lernen“.

scher Programmatiken gesetzt und damit erkennbarer Bestandteil der Institutionalisierung der Bildungsorganisation vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung.

E: Die GF hatte auf den Prozess hingewiesen. Letztendlich geht es darum, dass das im Prozess gewonnene reflexive Wissen dann in den Lerndienstleistungen erschlossen wird. Darauf bezieht sich die LB und fragt (lb 121): „Was ist jetzt das selbstorganisierte Lernen im IT-Zentrum?“

E: Die GF führt aus (gf 179): „Ich meine, so haben wir es auch im Selbstreport²²⁷ gesagt. (Pause) Also wir können eine Lernumgebung schaffen, wir können Voraussetzungen schaffen. Wir können – also im Grunde genommen – spiegelt sich ja [hier] der Prozess, den wir [im SOL-Projekt] gemacht haben, der spiegelt sich jetzt in all diesen andern Bereichen. Also wir können Selbstorganisation nicht aufkrotroyieren. Wir können nicht sagen: ‚Jetzt passiert das hier mal selbstorganisiert.‘ Das geht nicht. Das heißt, es ist immer wieder das Finden einer Balance, die Umgebung anders zu gestalten, damit es [das selbstorganisierte Lernen] stattfinden kann. Es [das selbstorganisierte Lernen] ist aber häufig auch noch eine Mischung, mit anderen Methoden oder Vorgaben traditionellen Lernens. (Pause) Weil, also ich glaube, da würden die Kolleginnen auch nicht widersprechen, weil es eben notwendig ist, dass auch unsere Klientinnen oder unsere ((lachend:)) Kundinnen, diesen Prozess machen. Und Du kannst nicht einfach sagen: ‚Ab heute passiert das alles selbstorganisiert.‘ Sondern Du musst unterschiedliche Möglichkeiten schaffen für die, die sagen: ‚Ja, das will ich‘, und [für] die, die sagen: ‚Nein, das will ich noch nicht.‘ Und da musst du Schritte ermöglichen. Also kleine Schritte. So, und auf einer anderen Ebene wie bei dem Bildungsnetz ist es eher so, dass wir sagen: ‚Okay. Also, wenn das [selbstorganisierte Lernen] als Paket erst einmal schwer in den Organisationen so zu vermitteln ist, weil es [das selbstorganisierte Lernen] natürlich auch sehr zeitintensiv ist, dann muss man möglicherweise auch Erfahrungen zulassen, die erst einmal darin bestehen zu sagen: Okay. Wir gucken jetzt einmal, wie das mit dem E-Learning geht.‘ Also knallpragmatisch. Und dann merken, die anderen Prozesse [des selbstorganisierten Lernens] müssen alle auch stattfinden. Also das ist so eine Erfahrung, die ich gemacht habe. (Pause) Und es ist natürlich auch so, dass es ideologische Hürden oder Widerstände zu überwinden gilt. Weil, was ich so mitkriege in Diskussionen ist, dass viele Leute glauben, das [selbstorganisierte Lernen] geht nur mit hochqualifizierten Zielgruppen. (...) Und da haben zum Beispiel die beiden Kolleginnen, die im Knast arbeiten, das Gegenteil bewiesen. Es geht auch. Du musst es nur anders machen. Du musst auch das selbstorganisierte Lernen immer personen- oder zielgruppenadäquat machen. Auch selbstorganisiertes Lernen ist kein Konzept- kein-

227 Der Selbstreport ist eine Selbstbeschreibung der Weiterbildungsorganisation und das zentrale Dokument des Qualitätsmanagementsystems.

kein Rezept, wo du sagst, das funktioniert so oder so. Sondern es geht schon ein Stück für mich in die Richtung der Individualisierung. Und das muss man sich dann genau angucken. (Pause) Also musst du gestaltend so eingreifen oder, ja, gestalten, dass die Individualisierung nicht als Vereinzelung rauskommt beziehungsweise [so gestalten], dass gesellschaftlich oder, ich benutze mal dieses abgenutzte Wort, kollektive Strukturen trotzdem noch klar werden. Weil das ist ja unser alter politischer Anspruch [des IT-Zentrums], zu sagen: ‚Es geht auch darum, Strukturen zu verändern.‘ Je stärker wir uns natürlich auf das Individuum einlassen, umso mehr droht die Gefahr, dass wir das aus den Augen verlieren. Also ich glaube, es muss eine neue Balance gefunden werden“, sagt die GF, die wiederholt seit vielen Jahren und erfolgreich innovative Projekte für Zielgruppen in Netzwerkstrukturen zusammen mit den Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrum entwickelt und realisiert.

K: Mit Sicherheit greift es zu kurz, generische Bedeutungsstrukturen als sozial sedimentierte kognitive Schemata oder Skripte zu beschreiben, angemessener ist es, von einem ‚doppelseitigen Repertoire‘ zu sprechen. Pädagogische Praktiken werden von symbolischen Wissens- und Bedeutungsbeständen gerahmt. Wie zu sehen ist, handelt es sich hier um ein flexibles narratives Gewebe, das die kulturellen Annahmen eines sozialen Raumes aushandelt (z. B. hier die kulturelle Annahme, ob das selbstorganisierte Lernen von Bildungsbenachteiligten akzeptiert wird) und das die Erfahrungen tradiert, sodass in dem narrativen Gewebe auch die Geschichtlichkeit der Weiterbildungseinrichtung verstanden wird. Im Horizont der vergangenen Ereignisse und Geschichten schließen weitere Geschichten an. Im Blick nach vorn wird von der auftauchenden Zukunft erwartet, dass man eine neue Balance zwischen der Individualisierung des Lernens und Strukturen gesellschaftlicher Vorsorge für das Lebenslange Lernen finden muss. In einigen Jahren wird man erzählen können, wie dies gelingen bzw. nicht gelingen konnte.

E: Die LB erinnert jetzt die GF daran, dass das erreichte Ergebnis zu Beginn des Projekts nicht sicher war. Daraufhin antwortet die GF, es sei für sie immer klar gewesen (gf 206), „dass es ein offener Prozess ist“. Nichtsdestotrotz hatte sie eine klare Vorstellung von dem zu erreichenden Ergebnis, was sich verändern sollte. Es sollte ein (gf 195) „vermarktbare Ergebnis“ herauskommen. Hätte sie ein bestimmtes Ergebnis vorgegeben, wäre sie damit in Widerspruch zum Ansatz des selbstorganisierten Lernens geraten (gf 199): „Du kannst nicht sagen, es geht um selbstorganisiertes Lernen, aber eine Person, die per Funktion das im Prinzip tun könnte, bestimmt das Ergebnis.“ Im Verlauf des SOL-Projekts hat sich die GF wiederholt damit beschäftigt, dass es sich um einen selbstorganisierten Entwicklungsprozess handeln sollte – beispielsweise, wenn eine (gf 206) „Schleife zu nehmen war, die sich nicht gewünscht hätte, die aber sicherlich wichtig war“. (lb 218) „Wie war das für dich?“, fragt die LB und spricht von sich selbst, denn auch für sie war es eine

Fallstudie

große Herausforderung, den Prozess zu halten. „Und was hast du dazu gedacht?“, will sie wissen. (gf 228) „Ich schaue auf das Verhältnis von Ressourcenaufwand und Nutzen. Wenn ich heute vom Ergebnis her darauf schaue, kann ich höchst zufrieden sein. Aber im Prozess habe ich manchmal gedacht: ‚Mein Gott, das kostet so viel Geld, das kostet so viel Zeit und damit auch so viel Geld.‘ Ich bin zwar keine Betriebswirtschaftlerin, aber ich habe gedacht, ‚Hoffentlich amortisiert sich das.‘“

E: Anlass zu Ungeduld gaben zwei Phasen, nämlich im ersten Jahr des SOL-Projekts, als die Kollegen und Kolleginnen das Online-Coaching für webbasiertes Lehren und Lernen nicht aktiv für ihre Kompetenzentwicklung genutzt haben und später, im letzten Jahr des Projekts, als die Kompetenzbilanzierung auf großen Widerstand stieß (gf 240): „Da musste ich sehr mit meiner Geduld ringen, um da nichts anzuordnen“, sagt die GF. Andererseits zeigen sich die Wirkungen eines Prozesses oft auch erst später. Die GF rechnet damit (gf 254), „dass der SOL-Prozess noch weitere Nachwirkungen haben wird, nämlich dort, wo Dinge jetzt erst passieren“.

K: Eine organisationale Entwicklungsaufgabe schließt im Kontinuum „Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft“ an die Gegenwart (die Vergangenheit) an und verweist auf eine zukünftig zu erfüllende Funktion/Aufgabe, die allerdings in Teilen noch unbestimmt ist (Gegenwart der Zukunft). Der Prozess ist einerseits reflexiv und entwicklungs offen angelegt, andererseits wird erwartet, dass der kooperative Lernprozess zu verwertbaren Resultaten führt, an die die GF und die Kolleginnen und Kollegen bei der Projektakquise oder in der ‚Lehrtätigkeit‘ wieder anschließen können. In diesem komplexen Lerngeschehen gerät das Management in eine paradoxe Situation – das Projekt soll im Sinne von Kompetenzentwicklung ein Resultat erreichen – die gewählte Arbeitsweise des Projekts ist ein entwicklungs offener, selbstorganisierter, partizipativer Lernprozess der Mitarbeitenden. Dieses Steuerungsparadox erzeugt entsprechend eine Spannung, die gehalten werden muss. Es ist das Paradox der Entwicklung, dass sie immer eine Selbstentwicklung ist. Ein Drängen und Vorantreiben der Förderer kann eine gewünschte Entwicklung unter Umständen sogar beeinträchtigen. Lernbegleitung kann sich in der paradoxen Situation verhalten, indem sie den Prozess nicht kritisiert, sondern einfach hält und darauf vertraut, dass die Einsichten, die die Lernbegleitung oder andere Akteure und Akteurinnen der Organisation nahe legen, zu einem späteren Zeitpunkt zum Tragen kommen, wenn ihnen dies möglich wird.

E: Gegenwärtig beobachtet die GF intern im IT-Zentrum Auswirkungen des SOL-Projekts. Entwicklungen sind jetzt in der Organisation möglich, die auch die Beraterinnen im Blick hatten. Sie hatten dazu angeregt, das Risiko der Veränderung einzugehen, Handlungsweisen auszuprobieren und neue Erfahrungen zu machen. Die im Rahmen des SOL-Projekts installierte Entwicklungsgruppe hat allerdings nicht zu einer wirklichen Veränderung beigetra-

gen. Gewünscht wurde, dass sie zu einer besseren Integration und Aussteuerung von Strategieentwicklungen der Organisation und Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden in den Aufgabenbereichen beitragen soll. Erfolgreich verlief hingegen der Team-Bildungsprozess der Fortbildungsleiter und -leiterinnen. Er wurde Modell für Kollegen und Kolleginnen in weiteren Funktionsbereichen: Verwaltung, PR/Marketing und Systemadministration. An diese Erfahrungen des SOL-Projekts konnte man bei der Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems anschließen. Es wurde die funktionale Differenzierung des Gesamt-Teams weiter vorangetrieben und in allen Bereichen die Funktion ‚Koordination‘ eingeführt. Zwischen Geschäftsführung und den Bereichs-Teams wurde das Arbeitsgremium der Koordination der Koordinatoren eingeführt.

3.2.4 Selbstorganisation und Organisationsgestaltung

E: Die GF richtet ihren Blick auf die neu eingerichtete Funktion der Koordinatoren und des Arbeitsgremiums Koordination (gf 277): „Ja, natürlich [gibt es intern einen Menge Auswirkungen]. Das ist nicht bei allen Kollegen und Kolleginnen gleich, aber die, die Kolleginnen, die jetzt die Koordinationsfunktionen übernommen haben, machen das zum großen Teil äußerst selbstorganisiert. (...) Und auch so, dass ich sagen kann: ‚So – es läuft gut.‘ Gut, es gibt Punkte, wo ich dann immer denke, das hätte ich anders gemacht, aber das ist halt normal. Nicht wahr? Damit muss ich leben.“

K: Selbstorganisation kann als eine Frage der Organisationsgestaltung aufgefasst werden. Dann geht es um die Formalorganisation, um die Konditionierung von Autonomiespielräumen und die komplementäre Ordnung von Fremd- und Selbstorganisation in den Strukturen der Organisation. Formale Strukturen sind aber keine objektiven Tatsachen, sondern werden interpretiert und sind somit Bestandteil der sozial konstruierten Organisationswirklichkeit. Selbstorganisation ist in jedem Fall ein Steuerungsparadigma und der Selbstorganisationsdiskurs ein deutlicher Hinweis auf den Wandel von Führungsstruktur und Führungskultur. Wie kommt es eigentlich zur Verknüpfung des Lernparadigmas ‚selbstorganisiertes Lernen‘ in der Weiterbildung mit dem Wandel der Führung in Weiterbildungsorganisationen? Die Beraterinnen in der Funktion Lernbegleitung interpretieren ihren Auftrag im SOL-Projekt so: Sie setzen sich für eine lernförderliche, die Selbstorganisation der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des IT-Zentrums fördernde Organisationskultur ein. Lernbegleitung ist im SOL-Prozess nicht auf die Entwicklung der formalen Funktionalstruktur (Reorganisation) festgelegt, andererseits wissen die Beraterinnen um den Zusammenhang von Organisationsstruktur, Führungskultur und Lernkultur. Lernbegleitung ist auf den Wandel der Lernkultur fokussiert

und dies schließt die Dimension der Organisationsstruktur ein. Die Beraterinnen deuten die betriebsförmige Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur, um den selbstorganisierten, kooperativen Prozess der Kompetenzentwicklung (z. B. E-Learning) zu unterstützen. Wie aber nimmt die GF die Beziehung zwischen dem Auftrag des SOL-Projekts und der Führungskultur wahr?

E : Die LB erinnert die GF an eine Begegnung, in der sie davon sprach, wie oft sie in der Weiterbildungseinrichtung abwesend war und für das IT-Zentrum in nationalen und internationalen Netzwerkstrukturen – oftmals an führender Stelle – eingebunden tätig wurde. Sie ist als gestaltende Akteurin öffentlich sichtbar präsent und pflegt die weit reichenden Netzwerkbeziehungen, schließlich sind sie das soziale Kapital des IT-Zentrums. Damals hat die GF ihre Situation in der Metapher von der Löwenmutter beschrieben, die ihre Jungen allein lässt, um Nahrung zu besorgen. In diesem Bild kommt zum Ausdruck, dass die GF die Verantwortung für die Akquise der neuen Projekte trägt, die schließlich die Stellen und das kontinuierliche Angebot des IT-Zentrums absichern. Darauf bezieht sich die LB (lb 292): „Ich denke, dass du es auch persönlich als notwendig empfunden hast, dass es im IT-Zentrum mehr Selbstorganisation geben muss.“

(gf 304) „Ja“, bestätigt die GF. „Ja, ich glaube, das war eher intuitiv. (...) Die Beschäftigung damit [mit dem selbstorganisierten Lernen] hatte für mich etwas damit zu tun, zu sagen: ‚Okay, das ist eine neue Qualität im Bereich von Lernen. Und damit müssen wir uns beschäftigen.‘ Das war (...) der Außenimpuls. Aber dann glaube ich, dass es im Prozess dann auch intuitiv so war, dass ich dachte: ‚Klar, also das ist auch eine Chance, mich zu entlasten, mich selber. Wenn ich das befördere, hab ich damit eine Chance, mich ein Stück weit zu entlasten.“

K: Die Verknüpfung des neuen Lernparadigmas (selbstorganisiertes Lernen) mit dem Wandel der Führungskultur und -struktur ist für die GF und für die Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums ein spontaner und intuitiver Entdeckungsprozess. Lernen und Führen in Beziehung zu setzen, ist also zunächst ein Konstrukt der externen Beraterinnen in der Funktion der Lernbegleitung.

E: Im SOL-Projekt werden aber die Führungsstrukturen des IT-Zentrums nicht explizit thematisiert, wie die LB jetzt feststellt. Kann es sein, dass es sich um einen (lb 312) „mitlaufenden Lernprozess“ handelt, deutet sie? „Wir lernen, indem wir neu draufgucken, wenn etwas geschieht.“

E: Die GF relativiert den Eindruck, der entstanden sein könnte (gf 314): „Ich weiß gar nicht, ob da etwas völlig Neues passiert ist.“ „Also an bestimmten Punkten – muss ich damit leben, dass ich jetzt eine größere Distanz zu Dingen habe. Aber hoffentlich mit dem Gewinn, dass ich auch nicht mehr permanent überfordert bin und das Gefühl habe, ich muss das auch noch und das auch noch und das auch noch [machen]. Also im Moment tut’s mir gut,

wenn ich Mails kriege, wo jemand sagt: ‚Tu’s aus‘m Kopf, wir machen das.‘ Auch wenn’s immer noch so leichte Zuckungen gibt an Punkten, zu sagen: ‚Na, jetzt muss ich aber mal gucken, wie das da jetzt gemacht wird.‘ Oder es gibt natürlich auch Punkte, wo ich sehe, dass Kollegen und Kolleginnen nicht das Ganze im Auge haben, weil sie es nicht im Auge haben können, wo ich dann eingreifen muss und sagen: ‚Nee, das geht so nicht.‘ Aber gut, das kann man ja in einer sehr kollegialen Weise lösen.“

E: Der hier geschilderte Wandel erzählt davon, wie die GF die Verantwortungsübernahme delegiert. Das arbeitsteilige Zusammenspiel von Wissen, Entscheiden und Kontrolle muss sich neu justieren.

K: Statt auf bürokratische Steuerung wird im IT-Zentrum auf kommunikative Steuerung gesetzt. Es gibt im IT-Zentrum formal geregelte Entscheidungsprogramme, die sich zusammen mit der Funktionalstruktur der Weiterbildungseinrichtung verändern. Erst in jüngster Zeit werden spezifische Modelle zur Beschreibung der Funktionalstruktur der Weiterbildungsorganisation entwickelt, die auch im IT-Zentrum angewendet werden.²²⁸ Richten wir den Blick auf den gesamten Prozess verknüpfender Tätigkeiten, die darauf zielen, in einer Netzwerkstruktur spezifische, lernförderlich strukturierte Handlungskontexte (Fortbildungen, Projekte) zu etablieren und zu gestalten, ist die Formalstruktur einer Weiterbildungsorganisation dennoch orientierungsarm. Kommunikative Steuerung interpretiert die Festlegungen der Formalstruktur und integriert Entscheiden mit dem Generieren von Wissen.

E: Die GF erzählt von einer Entscheidung, an der die neuen Koordinatorinnen beteiligt waren (gf 366): „Zwei Stellen liefen aus und es galt, eine Entscheidung zu treffen, unter welchen Bedingungen die betreffenden Kolleginnen gehalten werden können: Also, auf der einen Seite, was sind die finanziellen Bedingungen, was sind aber auch die Bedingungen [bzw. Erwartungen] an die Kolleginnen. Das haben wir natürlich besprochen. Also da ist es nicht so, dass die Kolleginnen die Entscheidung treffen. Personalentscheidungen treffe weiterhin ich – die letzte Entscheidung. Ich hör mir natürlich an, was die Kolleginnen zu sagen haben, da sie aufgrund ihrer Koordinationsfunktion einen viel tieferen Einblick als ich haben. Und darauf muss ich mich verlassen können. Weißt du, vorher hab ich in [ähnlichen Fällen] Endlosgespräche mit dieser und jener und jener und jener geführt und inzwischen rede ich dann mit den Koordinatorinnen.“

E: Die GF ist nach innen z. B. im Bereich der Personalführung entlastet. Die nach außen gerichteten Aktivitäten sind nicht in gleicher Weise delegierbar. Sie kann aber auch hier Veränderungen beobachten (gf 382): „Aber das beginnt jetzt auch. Nicht alle [Kollegen übernehmen hier Verantwortung] –

228 Ein Modell ist zum Beispiel das Qualitätsmanagementsystem der lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW), das im IT-Zentrum angewendet wurde und die Identifikation und Entwicklung von Schlüsselprozessen verlangt.

Fallstudie

was auch nicht zu erwarten war. Bestimmte Kolleginnen haben bestimmte Kompetenzen und sie sind intern wunderbar – aber nicht extern.“ Es gibt auch Kolleginnen und Kollegen, die in beiden Bereichen gut sind. Die GF betont, dass sie sich das genau anschau.

E: Die LB erfährt erst im Gespräch von den aktuellen Veränderungen im IT-Zentrum und hört interessiert zu, wie die GF den internen Wandel der letzten Monate bewertet. Sie deutet das Gehörte (Ib 385): „Ich persönlich freue mich, dass für dich [als Folge des SOL-Projekts] eine Entlastung herausgekommen ist.“

3.2.5 Geschäftsführung: Einblick in das Spannungsgefüge von Marktorientierung und Ressourcenorientierung

E: Die Entlastung der GF ist aus Sicht der LB ein positives Ergebnis, denn im Zusammenhang mit dem SOL-Projekt wurde für sie offensichtlich, dass die GF an sich selbst einen besonders hohen Anspruch stellt. Aus der mehrjährigen Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden des IT-Zentrums weiß sie, dass diese ihren Respekt für die Kompetenz, das öffentliche Wirken und den persönlichen Einsatz der GF teilen.

K: Weiterbildungseinrichtungen stehen unter einem erheblichen Veränderungsdruck, der durch den Strukturwandel der Gesellschaft und die Veränderung der Ordnungspolitiken herrührt. Als Folge veränderter staatlicher Steuerungsmodelle existiert im Bereich öffentlich geförderter beruflicher Bildung ein Anbietermarkt und dies erzwingt eine aktive, gestaltende Einrichtungspolitik. Das IT-Zentrum ist allerdings unzureichend beschrieben, wenn es als eine lokale Weiterbildungseinrichtung in einer stabilen Förderstruktur und mit stabilen Kundengruppen, also mit festen Grenzen interpretiert würde. Es ist vielmehr in mehrere international und national vernetzte, einrichtungsübergreifende Projektarchitekturen eingebunden und permanent damit konfrontiert, sich zu flexibilisieren, vorhandene Komponenten neu zu kombinieren und den erreichten Stand weiterzuentwickeln. Das IT-Zentrum ist ein Wandelkontinuum in flexiblen Netzwerkstrukturen, und nur wenige Lerndienstleistungen können dauerhaft institutionalisiert werden. Immer wieder neu muss es auf externe Kontextbedingungen reagieren, innovative Projekte anbieten, intern die dazu erforderlichen Kompetenzen entwickeln und sich dabei eine Ausrichtung geben und Kontinuität erzeugen.

E: Die LB konkretisiert, welchen Anspruch die GF an sich selbst stellt: den Anspruch, das IT-Zentrum in die Zukunft zu führen (Ib 391), „es zukunftsfähig zu machen“, den Anspruch, immer wieder die Stellen der Mitarbeitenden zu erhalten angesichts befristeter Projektförderungen sowie den Anspruch an ein bestimmtes Niveau der Bildungsangebote. Als LB ist ihr

aufgefallen, dass das IT-Zentrum eine Philosophie hat und diese auch praktisch lebt – nämlich ein „inneres Bild von dem, was wir wollen, warum wir es tun und wie wir es tun“. (lb 403) „Letztendlich stehst du als Person dafür. Wenn du als Gründerin die Geschichte des IT-Zentrums erzählt hast – wird offensichtlich, dass du es [das IT-Zentrum] wirklich geschultert hast – dann habe ich mir das respektvoll angesehen“, sagt die LB.

E: Die GF reagiert auf die Spiegelung ihrer Leistung durch die LB und erzählt von den Anforderungen ihrer Arbeit. Sie nimmt sie als einen (gf 410) „Spagat“ wahr. (gf 425) „Um [im IT-Zentrum] bestimmte Dinge – zum Beispiel das Personal und so weiter und so fort – zu halten, musst du inzwischen immer mehr nach außen agieren. Es wird immer mehr und es wird immer komplexer und auch immer vernetzter. Das heißt, ich kann dir gar nicht sagen, ich sitze inzwischen in eins, zwei, drei, vier, in fünf Steuerungsgruppen. Weißt du? Und das nur mal als Zahl. (...) So, das heißt dann, das Know-How, die Qualität von hier [aus dem IT-Zentrum] da [in die einrichtungsübergreifenden Netzwerkstrukturen] reinzutransportieren. Und auf der andern Seite [heißt es] aber auch im Grunde genommen (...) nach innen die Möglichkeit zu geben, (...) diese Entwicklung [in den einrichtungsübergreifenden Netzwerkstrukturen] mindestens mitzuvollziehen, wenn nicht vorauszunehmen. Und das ist immer noch ein schwieriger Spagat, nicht wahr?“

E: Das IT-Zentrum hat sich seit der Gründung vor mehr als 20 Jahren von einem Bildungsprojekt zu einer flexiblen Struktur eines Projektträgers entwickelt. Bis auf einen kleinen Bestand an kontinuierlich geförderten Zielgruppenangeboten werden befristete Projekte akquiriert, die in einrichtungsübergreifende Netzstrukturen eingebunden sind. Die Funktion der Geschäftsführung ist, es an den Schnittstellen zwischen externen Netzstrukturen und internen Entscheidungen zu steuern. Ihr Anspruch ist es dabei, vorausschauend interne Entwicklungen im IT-Zentrum herbeizuführen. An einem Beispiel beschreibt sie ihre spannungsreiche und komplexe Steuerungsaufgabe (gf 446): „Ich habe einen Antrag geschrieben, mit Partnern zusammen Projekte kriert und für uns ein Projekt kriert, [von dem ich] sagen kann, da müssen die Kolleginnen und Kollegen jetzt hinterher. Also, das war auch nicht möglich, das parallel- [intern und extern zu machen/entwickeln]. Und das meine ich auch, [wenn ich sage, es wird] immer komplexer und immer schwieriger, weil diese Fördervoraussetzungen werden einfach immer, immer, immer, immer schwieriger. Und ich habe von Januar bis Mitte April eine Neunzig-Stunden-Woche gehabt. Nur an Anträgen gearbeitet. Und es war nicht mehr möglich, nach innen irgendwas zu kommunizieren. Ich konnte das nicht mehr. Es ging einfach nicht mehr.“ Die GF will, dass die LB das versteht (gf 453): „Du kannst eine Menge innerhalb der Organisation anschieben und dich an bestimmten Punkten entlasten und gleichzeitig schlägt die Umwelt wieder zu, verstehst du? Also gleichzeitig musst du da weiterhin

Fallstudie

immer mehr bieten, damit du am Markt bleibst. Und möglicherweise [wird es] in Zukunft [noch komplexer], das weiß ich nicht genau, also ich weiß [gar] nicht, ob's noch komplexer werden kann.“

K: Erkennbar wurde im SOL-Projekt, dass es zwei differente Orientierungen für eine vorausschauende Weiterentwicklung des Profils und der Kompetenzentwicklung gibt. Ein Ansatzpunkt ist es, sich am Markt auszurichten. Es werden Entwicklungen des Marktes identifiziert und es wird vorgeschlagen, die Weiterentwicklungen der Dienstleistungen daran auszurichten. Die zweite Orientierung schaut auf die Ressourcen und berücksichtigt die Entwicklungsvorstellungen der Mitarbeitenden. In der Gründungsphase des IT-Zentrums gelang es, arbeitsmarktpolitische Gestaltungsvorstellungen im Rückgriff auf die besonderen Fähigkeiten des Teams zu vermarkten. Solch eine synchrone Abstimmung ist durch die Zunahme an Komplexität heute nicht mehr selbstverständlich. Die Steuerung der Weiterbildungseinrichtung ist dadurch weniger kohärent. Und es müssen die genannten zwei Ansätze miteinander in Einklang gebracht werden. Die Metapher vom „schwierigen Spagat“ erzählt von dem Dilemma und den Bemühungen, beiden Ansprüchen gerecht zu werden.

E: Die GF schildert ihre Wirklichkeit, in der sie Entscheidungen trifft, und beschreibt die Bedingungen des IT-Zentrums in folgendem Vergleich (gf 492): „Also da gibt's keine Riesenabteilung. Wenn du'n Unternehmen nimmst, dann haben die eine Entwicklungsabteilung und im Sinne eines guten Marketing gucken sie, auf welchem Punkt des Zenits sind die Produkte und wo müssen wir jetzt schon wieder was Neues entwickeln. So funktioniert es bei uns natürlich nicht.“

E: Daraufhin will die LB erfahren, wie es denn im IT-Zentrum funktioniert und die GF beschreibt ihr Vorgehen. Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen werden beobachtet. Hier kann man bestimmte Entwicklungen erkennen und es wird gefragt, was diese Entwicklungen für eine bestimmte Zielgruppe bedeuten. Dann heißt es (gf 507): „Okay, ist das finanzierbar? Wie ist das finanzierbar? Was bedeutet es? Und nicht nur im betriebswirtschaftlichen Sinne, da wir hier ja keine Gewinne machen, sondern in dem Sinne, ob und wie es auch die Organisation weiterbringen kann, werden wir so auf dem Markt gut positioniert bleiben. Und das ist nicht einfach.“ Wichtig ist es auch, dass sie permanent die (gf 516) „Beziehungen nach außen pflegt“. Der GF gelang es, für ein innovatives Projekt eine Weiterförderung in einem anderen Förderprogramm zu erwirken (gf 524): „Ich habe ab einem bestimmten Zeitpunkt angefangen, mit den entscheidenden Personen zu reden und zu sagen: ‚Wenn es da noch mal Geld im ESF²²⁹ gibt, würden wir gerne...‘ So, und das musst du immer alles auf dem

229 ESF: Europäischer Sozialfonds.

Schirm haben: Wann du das anfangen musst, wann du das homöopathisch [weiter betreiben] musst und so weiter.“

E: Die LB hält das Gehörte fest (lb 532): „Eine Weiterbildungseinrichtung lebt von ihrem Beziehungskapital.“ Und die GF reagiert (gf 532): „Ja, aber das ist natürlich beidseitig, ne? Da musst du auch liefern, da kannst du nicht nur nehmen, da musste auch eine Menge liefern. Und die [Fördergeber] müssen sich halt auch drauf verlassen können, dass du immer lieferst.“ Nachdem die GF herausgestellt hat, dass die Fördergeber sich darauf verlassen können müssen, dass das IT-Zentrum immer liefert, grinst sie für einen kurzen Moment (lb 533): „Jetzt grinst du“, sagt die LB und beide lachen. Warum lachen beide an dieser Stelle? Denkbar ist, dass die Äußerung der GF als eine versteckte Kritik an einzelnen Kolleginnen und Kollegen gemeint war, die so tun, als ob sie diese Regel ignorieren könnten. Eventuell haben beide aber auch die Spannung gespürt, die der ‚Code einer Förderkultur‘ produziert, der besagt, dass das IT-Zentrum – ‚komme, was wolle‘ – immer Ergebnisse liefern muss.

K: Ein Projektträger muss für Kooperationspartner und Fördergeber ein verlässlicher Partner sein. Das gehört zu den unumstößlichen Spielregeln. Die GF entwickelt die Projektanträge, schließt die Kontrakte und führt die bewilligten Projekte in die Organisation ein. Sie entscheidet den Personaleinsatz und kontrolliert, ob die Umsetzung der Projekte die erforderlichen Ergebnisse liefert. In dieser Funktion ist sie „die Spitze“ und Vorgesetzte der Kollegen und Kolleginnen.

E: Die LB kennt die Projekte des IT-Zentrums und hat den Eindruck gewonnen, dass der Prozess der Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen und des Wandels der Lernarrangements schneller voranschreitet, als zu Beginn des SOL-Projekts angenommen wurde. Sie hat beobachtet, dass Einzelne diesen Wandel mitunter auch (lb 557) „stressig erleben“. Wenn der Lernort nicht das IT-Zentrum ist, steigt der Koordinationsaufwand (lb 577): „Die Realität ist eine andere, du bist in der Einrichtung eines Projektpartners, in einem kleinen Unternehmen, in der Strafvollzugsanstalt.“ Das verändert auch die Professionalität der Mitarbeitenden (lb 587): „Und diese Fähigkeit, solche Lernarrangements aufbauen zu können und sie steuern zu können und sich auf Zeit [extern] in Organisationen bewegen zu können, müsste heute eigentlich jemand können, der Bildungsmanagement macht und auch so bezahlt wird.“ Als Reaktion auf diese wertende Aussage lachen die GF und die LB erneut. Wird es von ihnen als heikel empfunden, dass die LB hier einen Maßstab formuliert und bewertet, inwieweit Mitarbeitende des IT-Zentrums fähig oder leistungsbereit sind?

K: Die Entgrenzung des Lernens ist eine Metapher, die den Prozess der De-Institutionalisierung ‚schulischer‘ Lernarrangements beschreibt. Einher geht damit eine Veränderung pädagogischer Aufgaben. Weiterbildung ist or-

ganisierte Praxis und es verändert die Arbeitsaufgaben und Arbeitsinhalte, wenn Pädagoginnen und Pädagogen sich nicht mehr durch die unterrichts-förmigen Routinen der Weiterbildungseinrichtung entlasten können. Die flexiblen Lernkontexte müssen mit Partner- bzw. Kundenorganisationen kommunikativ gesteuert werden. Der Anteil koordinierender Tätigkeiten steigt.

E: Die GF bekräftigt den Impuls der LB (gf 599): „Einige können das. Und andere müssen's lernen. (...) [Das betrifft] auch die Umdefinition von Personalstellen oder Aufgabengebieten. (...) Du kannst nicht mehr völlig isoliert nur hier [im IT-Zentrum] arbeiten. Das funktioniert nicht. Also es macht sich dann deutlich an Diskussionen der Kollegen und Kolleginnen: ‚Ja, die und die kann aber nicht im Knast arbeiten.‘ Und dann sage ich: ‚Warum nicht?‘ und höre dann: ‚Ja, weil das und das und das.‘ Ja, dann muss man gucken, wie sie's lernt, nicht wahr?“

K: Die GF spricht immer wieder von ihren ‚Kolleginnen und Kollegen‘. Sie bezeichnet sie nicht als ‚Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen‘.²³⁰ Ein ‚Kollege‘ ist jemand, der mit mir und anderen im gleichen Beruf oder im gleichen Betrieb tätig ist. Die Bezeichnung ‚Kollegin‘ lehnt sich an die Kultur professioneller Arbeit an. Allerdings gibt es im IT-Zentrum kein Kollegium. Das IT-Zentrum hat sich aus einem Projekt heraus gegründet und seit dieser Zeit gibt es das Gesamt-Team, das monatlich tagt und dem alle fest angestellten Organisationsmitglieder angehören. Die GF ist Mitglied des Gesamt-Teams und steht ihm gleichzeitig auch vor. Sie definiert sich als Kollegin und als Vorgesetzte, die Anforderungen an die individuelle Kompetenzentwicklung der Kollegen und Kolleginnen stellt und Instrumente der Personalentwicklung einsetzt. Verändert sich die Konnotation der Bezeichnung ‚Kollege/Kollegin‘ im Kontext von Personalführung und Personalentwicklung?

E: Für die GF ist es selbstverständlich, dass Produktinnovationen Kompetenzanforderungen darstellen. Man kann sich als Kollege oder Kollegin diesen Anforderungen nicht entziehen, ohne gute Gründe zu haben.

230 Das Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ führte den Begriff der Mitarbeiterentwicklung ein. Die Berufsbezeichnung lautet ‚Personalentwickler‘ und Personalentwicklerin. Da es den Begriff ‚Kollegenentwicklung‘ nicht gibt, wird aus meiner Sicht deutlich, dass es einen Unterschied macht, ob ich von ‚Mitarbeitern‘ oder ‚Kollegen‘ spreche. Das Kollegium wird durch die Profession konstituiert. Andererseits gibt es im IT-Zentrum kein Kollegium, denn zu einem Kollegium gehören die Kollegen und Kolleginnen aus der Verwaltung und aus der Systemadministration nicht dazu. Stattdessen wird im IT-Zentrum von einem Gesamtteam gesprochen. Der Begriff des Teams steht nicht in der Tradition der Professionsorganisation.

3.2.6 Kompetenzentwicklung

E: Daraufhin richtet die LB den Fokus auf das Kompetenzen entwickelnde Lernen im SOL-Prozess (lb 600): „Und das ist das Thema Kompetenzentwicklung.“ Sie füllt den Begriff: „Es [ein solches Kompetenzen entwickelndes Lernen] wäre ja das Lernen an den realen Herausforderungen.“

K: Personal- und Organisationsentwicklung sind im SOL-Prozess eine Reaktion auf das Strukturdilemma zwischen einem marktorientierten und einem ressourcenorientierten Ansatz der Profilentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung. Zwei Muster werden erkennbar: (1) Die GF identifiziert E-Learning als Markterfordernis und entscheidet sich für ein Projekt, das E-Learning in das IT-Zentrum einführen soll – mit der Konsequenz, dass die Mitarbeitenden entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und IT-basierte Lernarrangements entwickeln sollen. Aus der Marktorientierung resultiert eine bestimmte Ressourcenentwicklung. (2) Beim zweiten Muster gelingt es der GF umgekehrt, die intern erfolgte Kompetenzentwicklung der Kolleginnen und Kollegen im Bereich „Individualisierung des Lernens: Lernberatung und selbstorganisiertes Lernen“ durch eine Projektförderung für ein Selbstlernzentrum zu vermarkten. Auf der Ressourcenentwicklung aufbauend, wird ein vermarktbare Produkt entwickelt.

(1) Lernen als Prozess kommunikativer und reflexiver Kontextsteuerung

E: Die LB schlägt vor, noch einmal auf die erste Entwicklungsaufgabe des SOL-Projekts, nämlich auf das Thema E-Learning zurückzukommen (lb 601): „E-Learning war wirklich eine Herausforderung.“ Der besondere Charakter dieser Herausforderung lag darin, einer Entwicklungsaufgabe lernend zu begegnen, die völlig unbestimmt war. In Bezug auf die Einführung des E-Learnings in die Fortbildungen des IT-Zentrums gab es keine Praxis oder Vorerfahrungen – und man konnte im Unterschied zu späteren Themen des SOL-Projekts nicht an eine vorhandene Organisationswirklichkeit anschließen und diese reflektieren. E-Learning war für die LB [im Rahmen des SOL-Projekts] der (lb 613) „größtmögliche Moment von Unbestimmtheit (...) Es steht nur die Anforderung auf dem Papier. Du wusstest es, es [E-Learning] kommt.“ (gf 615) „Klar“, bestätigt die GF und die LB fragt erkundend (lb 617): „Könnte man sagen, dass wir mit dem Schwierigsten [in das SOL-Projekt] eingestiegen sind?“ Die GF bestätigt die Deutung der LB vorsichtig (gf 619): „Könnte sein“, antwortet sie und es entsteht eine kurze Pause (gf 620): „Und ich meine, auf der anderen Seite kann man sagen, hat da auch Lernen stattgefunden.“

K: Die Aufgabe der Lernbegleitung ist es, in einer gegebenen Organisationswirklichkeit für authentische Entwicklungsaufgaben der Weiterbildung

dungseinrichtung einen parallelen Lernprozess zu gestalten. Im Beratungs-Team muss dafür die erforderliche Expertise (z. B. Beratungskompetenz und die Expertise für webbasiertes Lernen und Lehren) eingebunden sein. Die Lernbegleitung schlägt eine Lernarchitektur vor, sorgt kontinuierlich für die Aussteuerung des Prozesses und die Abstimmung von organisationalem Kontext und Lernorganisation. Die einzelnen Lernelemente (Workshops, Fallarbeit, webbasierte Arrangements, individuelle Beratung/Coaching) werden als ‚Lernräume‘ gestaltet. Die Didaktisierung von Entwicklungsaufgaben einer Organisation bekommt es immer wieder mit der Interpunktion von Lernen und Entscheiden zu tun. In der Haltung des Lernenden bin ich irritierbar, lasse mich auf einen Prozess ein, folge meinen subjektiven Lernbewegungen, bin neugierig, hinterfrage mich und Organisationsmuster usw. In der Haltung der Kollegin treffe ich Entscheidungen, nehme adressierte Erwartungen an oder lehne ab. Im SOL-Prozess wird es wiederholt um die Interpunktion von Lernen und Entscheiden gehen. So haben einzelne Kollegen und Kolleginnen sich gegen die adressierte Erwartung entschieden, im Online-Coaching für webbasiertes Lernen und Lehren zu lernen. Ein anderes Mal haben sie ihr Lernen intensiviert, um eine Entscheidung vorzubereiten und zu begründen. Ein weiteres Mal hat ein Team gemeinsam entschieden, das in einem Workshop vorgestellte Modell einer konstruktiven Feedback-Kultur im Arbeitsalltag zu praktizieren und hat damit das kooperative Lernen im Team intensiviert.

E: Beim Start des SOL-Projekts hatte die LB zuerst angenommen, dass das IT-Zentrum eine Entwicklungsgruppe installieren würde, die den Projektauftrag der Geschäftsführung umsetzt, webbasiertes Lernen und Lehren in den Fortbildungen des IT-Zentrums zu entwickeln und einzuführen. Ihre Annahme war, dass im Moment des Projektbeginns, also in einer Situation, in der ‚naturgegeben‘ alles noch offen und unbestimmt ist, die Entscheidung der GF, ihre Beobachtungen des Marktes, ihre Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des IT-Zentrums zu einer tragfähigen Festlegung führen, die Ausgangspunkt für die anstehenden Entwicklungsarbeiten sein würden. In der Startphase betrachteten die Beraterinnen es deshalb als ihre Aufgabe, die offene Kommunikation im Gesamtteam (Geschäftsführung und alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen) über die Zukunft des IT-Zentrums, über strategische Überlegungen und Ziele, Erwartungen an das Projekt und Befürchtungen zu fördern. Die Beraterinnen folgten zu Beginn des SOL-Projekts unbewusst einer weitläufigen Tendenz, den Organisationsvorteil darin zu sehen, dass Organisation Ungewissheit und Unbestimmtheit absorbiert. In der Managementliteratur wird davon ausgegangen, dass die Führung darüber befindet, welche Festlegungen als nicht veränderbar oder notwendig gelten und welche Festlegungen einer Organisation als kontingent behandelt werden.

E: Die GF hatte mit dem Projektantrag entschieden, dass das sogenannte Face-to-Face-Lernen in Unterrichtsarrangements als kontingent zu behandeln wäre. Diese Entscheidung wurde im Gesamtteam besprochen. Die Kolleginnen und Kollegen trafen ebenfalls eine Entscheidung. Kontingent blieb der Entwicklungsauftrag des Projekts, der Konsequenzen für die Lehr-/Lerntechnologie, das Leistungsprofil des IT-Zentrums und das Aufgabenprofil und Handlungsrepertoire der Mitarbeitenden haben würde. Die Steuerungsgruppe des SOL-Projekts entschied in dieser Situation, Experten und Expertinnen in die Workshops einzubinden. Im Gesamtteam begann man sich mit den technischen Voraussetzungen für webbasiertes Lernen und Lehren auseinanderzusetzen und es gelang, Interesse an den neuen Entwicklungen zu wecken. Um diesen Prozess zu verstärken, schlugen die Beraterinnen ein zwölfwöchiges Online-Coaching für webbasiertes Lernen und Lehren vor. Die Praxis des webgestützten Lernens und Lehrens sollte in das IT-Zentrum hineingeholt werden. Man erwartete, dass sich die Ausgangssituation verändert, wenn das webbasierte Lernen schon einmal auf Probe stattfände und dass die Erfahrungen mit den Praktiken den internen Klärungsprozess voranbringen würden. Der gewünschte Aktivierungsprozess kam in der Gruppe der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter langsam in Gang.

E: Auf diese erste Phase des SOL-Projekts bezieht sich die GF (gf 620): „Auf der anderen Seite kann man sagen, hat da [beim webbasierten Online-Coaching] ja auch Lernen stattgefunden. Da hat Lernen in der Weise stattgefunden, dass die Kolleginnen ein Fazit [für zukünftige webbasierte Lernangebote, die sie gestalten würden] gezogen haben.“ Sie spricht die LB darauf an, dass diese doch wahrscheinlich auch mitbekommen habe, wie über das Lernen im IT-Zentrum gedacht wird (gf 631): „Lernen muss Spaß machen“, wird gesagt. Aber aus Sicht der GF hat das Lernen auch andere Qualitäten (gf 631): „Und ich sage dann: Ja, im Prinzip. Klar. Aber es tut manchmal auch weh. Es ist manchmal so. Manchmal muss man sich auch durchbeißen, das ist auch Lernen.“ Die GF interpretiert die beobachtete Vermeidungshaltung der Mitarbeitenden (gf 633): „Ein Aspekt dessen [des SOL-Projekts] war die Angstseite. Die gab es sicher auch.“

K: Im IT-Zentrum gibt es einen Diskurs zum Lernen und der Beobachtung der GF ist zu entnehmen, in welchem Sprachspiel die Fortbildungsleiterinnen und -leiter ihre Wirklichkeitsauffassung vom Lernen zur Geltung bringen. Fortbildungsleiter und -leiterinnen können sich zu Recht als Experten für Lernen betrachten – sie sind die dominante Community of Practice im IT-Zentrum. Sprachspiele sind variable Netzwerke, ein Bündel von Möglichkeiten des Sprachgebrauchs. Geltungen und moralische Werte des Sprachspiels einer Community of Practice werden kommuniziert: „Lernen muss Spaß machen.“ Die Metapher „Lernen muss Spaß machen“ ist ein Hinweis auf die professionelle Lernkultur. Für das Lernen werden ‚Lernräume‘ gestal-

tet, die geschützt sind vor den unmittelbaren Anforderungen in den Realsituationen des Arbeits- und Lebenszusammenhangs. Lernen wird subjektorientiert, aktivierend und lebendig gestaltet.

Im Diskurs zur Kompetenzentwicklung vertritt die GF eine andere Wirklichkeitsauffassung vom Lernen. Lernen ist für sie die Bewältigung einer realen Herausforderung. Lernen ist in den Ernstsituationen des Arbeitszusammenhangs eine psychologische Tatsache. Das Lernen kann eine Angstseite haben.²³¹ Wird das ‚eigene‘ Lernen im SOL-Projekt thematisiert, bringen die GF und die Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen professioneller Communities zur Geltung. Welche Auffassung wird von der LB zur Geltung gebracht?

E: Die LB ist angesprochen und reagiert. Sie deutet das Verhalten der Mitarbeitenden nicht psychologisch (lb 636): „Ich hatte den Eindruck, wir [als externe Beraterinnen] begegnen dann [im Verhalten der Mitarbeitenden] der Organisation.“ (gf 639) „Klar“, antwortet die GF. Und die LB schließt an (lb 647): „Auf jeden Fall geht es [das kooperative Lernen in Entwicklungsaufgaben] nicht von selbst. Es braucht sehr viel Kommunikation. Damit hatte ich nicht gerechnet, dass das A und O unserer Arbeit [in der Lernbegleitung] ist, die Kommunikation [der Beteiligten] herzustellen.“ Sie spricht die GF direkt an (lb 647): „Was hast du dir vorgestellt, damals, als du an dem Antrag geschrieben hast, was wir tun würden?“ Und die GF antwortet (gf 648): „Ich hatte keine konkrete Vorstellung.“

E: Die Antwort ist für die LB überraschend und erhöht die Spannung des Gesprächs (lb 649): „Du hattest keine konkreten Vorstellungen“, wiederholt die LB und die GF antwortet (gf 656): „Nein. Ich hatte eine Vorstellung vom Ergebnis, aber nicht vom Prozess.“ Beide lachen erneut und die Spannung löst sich wieder. Die GF erinnert sich jetzt an ein Organisationsentwicklungsprojekt, das dem SOL-Projekt vorausgegangen war, und erzählt kurz von der Startphase des Vorläuferprojekts. Da hat sie erlebt (gf 672), „dass es nicht immer reibungslos geht“. Die LB interpretiert (lb 665): „Also, insofern kanntest du Erfahrungen mit Prozessen“, sagt sie. Die GF interpretiert eben-

231 Im Diskurs zur Lernenden Organisation wird von Edgar H. Schein die Angst vor dem Lernen thematisiert. Aus seiner Sicht scheitern die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Unternehmen am transformativen Lernen. Als Grund wird die Angst vor Veränderung genannt. Schein thematisiert die Rolle der Führung im Management des kulturellen Wandels und Lernens. Seine Aufgabe ist es, ein Klima der Unterstützung und der Ermutigung als Sicherheit gegenüber der Lernangst zu schaffen. Die Lernbegleiter und -begleiterinnen hatten eine Kopie der Veröffentlichung von Schein im ersten Jahr des SOL-Prozesses nach einer Beratung der Steuerungsgruppe als Lektüre ausgehändigt.

In dieser Phase hatten alle Beteiligten auf allen Ebenen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms (das Programmmanagement, die wissenschaftliche Begleitung, die Lernbegleitung, die Führung der Weiterbildungseinrichtung und die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums) differente Annahmen, was sie unter selbstorganisiertem (oder selbstgesteuertem) Lernen verstehen.

falls (gf 679): „Also ich meine, da mach ich mir auch keine Illusionen, das wäre auch, glaub ich, nicht gut. Also wenn’s da keine Reibungen gäbe oder keine Spannungen.“

K: Bei der Antragstellung hatte die LB ihre Funktion als „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen“ beschrieben. Sie argumentiert in dem Antrag, dass die kommunikative Verständigung unter allen Mitarbeitergruppen eine neue Perspektive der Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen sei. Der Stellenwert kommunikativer Kontextsteuerung im SOL-Prozess hat ihre Erwartungen dennoch übertroffen. Wie interpretiert die LB ihre Erfahrungen?

E: Die Funktion der Lernbegleitung wurde flexibel von zwei Beraterinnen und zeitlich befristet von einer Online-Coach gestaltet. Dadurch gelang es, mehrere Fachexpertisen – zum Strukturwandel in der Weiterbildung, zu neuen Lernformen allgemein, zu webgestützten Lernformen und zur Organisationsentwicklung – einzubinden. Die LB beschreibt die Erfahrung, die sie im SOL-Prozess gemacht hat (lb 683): „Ich habe in der Lernbegleitung begriffen, dass die Organisation der [soziale] Raum ist, in dem entweder gelernt wird oder nicht – und es [das Lernen] auf die Organisation zurückzuführen ist.“ (lb 694) „Als Lernbegleiterinnen können wir auch etwas falsch machen, aber wir können den Kontext nicht auswechseln, wir können ihn nicht ersetzen und wir können auch nicht zaubern, sondern man ist [als Lernbegleiterin] damit [mit dem Kontext] konfrontiert. Ich hatte hin und wieder das Gefühl, es gibt Mitarbeiter, die finden es gut, endlich ist es [das IT-Zentrum – also die Organisation als Kontext] dran. Es gab auch Mitarbeiterinnen, die sagen, das [den Organisationskontext zu reflektieren] ist unangenehm. Ich dachte immer, du findest es [die Thematisierung der Organisation als Kontext] unangenehm.“

E: Die GF ist erneut direkt angesprochen – aber sie versteht nicht (gf 695): „Was?“, fragt sie und die LB erläutert ihre Vermutung, dass die GF es nämlich als unangenehm empfunden habe, wenn Mitarbeitende den Prozess wieder auf die Organisation zurückgeführt haben. Die GF hat dazu folgende Interpretation (gf 702): „Naja, also das kenne ich. (...) Wenn du bestimmte Dinge nicht willst, fragst du dich, wer ist schuld. Und wenn du jemand Schuldigen findest, kannst du dich doch erst mal prima zurücklehnen. Das gab es auch.“

E: Die LB reagiert auf das hier geschilderte Interaktionsmuster (lb 704): „Ja, das ist für mich dann ein Organisationsphänomen“, sagt sie. Ein Organisationsphänomen ist es, wenn Personen Ohnmacht erleben oder wenn sie annehmen können (lb 706), „so [indem man den Schuldigen sucht] kommen sie hier [in dieser Auseinandersetzung] durch“. Die Reaktion darauf bringt wie-

Fallstudie

derum einen Aspekt der Organisationswirklichkeit zum Ausdruck. Die LB denkt ihren Gedanken im Sprechen weiter (lb 711): „Und darüber würde ich gerne mit dir reden, letztendlich ist dann auch so ein Geflecht – wie soll man das sagen? – von Macht und Ohnmacht [da]. Oder so. Das finde ich schon.“ Es tritt eine kurze Pause ein und sie führt fort (lb 715): „Du kannst auflaufen hier [im IT-Zentrum]. Wenn es mir passiert, kann es dir [passieren]und anderen auch passieren, schließe ich daraus.“ (gf 715) „Ja, klar“, reagiert die GF zustimmend.

K: Die LB verdichtet hier die Geschichte des vierjährigen SOL-Prozesses in der Metapher des „Geflechts von Macht und Ohnmacht“. Zur Geschichte des SOL-Projekts gehört es, dass die GF, die Beraterinnen oder Kollegen und Kolleginnen Führung übernehmen und eine Initiative ergreifen. Die Erfahrung zeigt, dass man mit einer Initiative im IT-Zentrum auch „auflaufen kann“. Für diejenigen, die in Führung gehen, ist diese Erfahrung selbstverständlich frustrierend. Aus einer systemischen Perspektive könnte man aber auch sagen, die adressierten Kollegen und Kolleginnen haben Führung nicht zugelassen – und damit haben sie geführt. Im Rahmen eines mikropolitisch ausgerichteten Forschungsansatzes könnte man den SOL-Prozess auch aus der Perspektive der Kollegen und Kolleginnen beschreiben, wie sie die Initiatoren und Initiatorinnen bzw. Führenden geführt haben und diese sich auch haben führen lassen müssen. Oft ist das Zusammenspiel von Führen und Geführten unproduktiv. Auch hier liegt ein möglicher Interventionspunkt von Lernbegleitung. Argyris beschreibt ein solches wechselseitiges abwehrendes Verhalten in Organisationen als ‚defensive Routinen‘. Konzepte des Dialogs in der Lernenden Organisation zielen darauf, den Dissens für den Prozess der Auseinandersetzung, der Wissensgenerierung und des transformativen Lernens in einem Team oder einer Organisation produktiv zu machen. Im IT-Zentrum wird das Spiel von Führen und Führen lassen von den Akteurinnen und Akteuren nicht selbstverständlich und auch nicht selbstbewusst gelebt. Emotional wird es mitunter als Macht und Ohnmacht erlebt, wie dies die LB hier zum Ausdruck bringt, die Symptomträgerin ist.

Ein Geflecht besteht aus vielen ineinander geflochtenen dünnen Zweigen, die zusammen ein Flechtwerk (z. B. einen Korb) ergeben. Das Geflecht von Führen und Führen lassen hat für die Weiterbildungseinrichtung eine strukturerhaltende Funktion. Man muss bedenken, dass das geförderte SOL-Projekt eine Plattform in die Weiterbildungseinrichtung einführt, die von der Führung, von der Lernbegleitung, aber auch von einzelnen Kolleginnen und Kollegen zu starken und fordernden Initiativen²³² genutzt werden, die für alle

232 Der Projektauftrag, E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums einzuführen, war solch eine starke Initiative der Führung. Auch das Angebot des Online-Coachings ging in Führung und stellte eine Anforderung. Es begann Ende Oktober und dauerte bis Ende Januar. In dieser Zeit mussten Projekte abgerechnet und Berichte geschrieben werden. Es

Kolleginnen und Kollegen Konsequenzen haben. Die ‚Geführten‘ entscheiden dann, ob sie in dem einen oder anderen Fall die Führung zulassen. Aus Sicht der Lernbegleitung bietet die kommunikative und reflexive Steuerung des Prozesses einen Ausweg aus dem defensiven Interaktionsmuster. Der Dialog zielt darauf ab, dass Teilhabe an der Organisationswirklichkeit entsteht. Teilhabe kann nur entstehen, wenn alle Beteiligten davon ausgehen, nicht aus einer Einzelposition heraus über die komplexe Wirklichkeit der Organisation verfügen zu können, sondern erst im Bemühen um das Verstehen differenter Perspektiven und das Verständlichmachen der eigenen Perspektiven die Organisationswirklichkeit kommunikativ hervortritt. Wirklichkeit wird in einer Organisation das, was Konsequenzen hat und Entscheidungen herbeiführt.

*(2) Zwei Beobachterinnen und zwei Unterscheidungen:
Lernkultur/Organisationskultur*

K: Beim arbeitsintegrierten, organisationalen Lernen wird zwischen der Lernhaltigkeit einer Arbeitsaufgabe und der Lernförderlichkeit des Arbeitskontextes unterschieden. In pädagogischen Organisationen bekommt man es allerdings mit einer reflexiven Struktur zu tun, denn die arbeitsteilig erbrachten Arbeitsaufgaben einer pädagogischen Organisation ordnen sich zu einem Profil lernhaltiger Dienstleistungen. Von den Lernarrangements einer Dienstleistung wird selbstverständlich angenommen, dass sie nicht nur lernhaltig, sondern auch lernförderlich strukturiert sind. Routinen geben in pädagogischen Arbeitsfeldern Sicherheit – sie können aber auf Dauer die Lernhaltigkeit der Arbeit empfindlich einschränken. Die Lernförderlichkeit des Arbeitskontextes von Mitarbeitenden in pädagogischen Organisationen kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden und verlangt eine kritische Beschäftigung der Bildungseinrichtung mit ihren Kommunikations- und Führungsstrukturen und ihrer Innovationsbereitschaft. Es geht darum, dass die Organisation die funktionale pädagogische Kompetenz rekursiv auf sich selbst anwendet.

E: „Du kannst auflaufen hier [im IT-Zentrum]“, hat die LB im SOL-Prozess erfahren. Die GF kennt diese Erfahrung und erzählt von einem anderen Ereignis, das sich am Morgen des Auswertungsgesprächs ergeben hat. Es ging um die Kooperation zwischen der GF und einzelnen Kollegen bei der Umsetzung geförderter Projekte (gf 723): „Ich erteile einen Auftrag, und in der Regel werden die Aufträge erledigt, kriege keine Rückmeldung. Die brauche ich aber. Also, es gibt auch welche, die erledigen den Auftrag nicht und ich kriege keine Rückmeldung.“ Die GF weiß nicht, was es bedeutet,

stellte neue und ungewohnte Anforderungen. Kritisiert wurde der Zeitpunkt und dass der von der Geschäftsführung definierte Umfang der Lernzeiten nicht ausreichend war.

Fallstudie

wenn sie keine Rückmeldung erhält (gf 734): „Das nervt mich. Ich – ich kann’s ja nicht aus’m Kopf tun, ich muss ja immer hinterhergehen. Und das ist eine Mail, zu sagen: ‚Habe den Bericht noch nicht fertig.‘“ Die LB interpretiert das Anliegen der GF (gf 736): „Ja, dann [wenn die Kollegen selbstaktiv die GF informierten] hättest du eine andere Organisation, auf die du dich innerlich mehr verlassen kannst.“

E: Die GF erzählt von einer weiteren Begebenheit (gf 763): „Also es gibt ein Meeting mit einer Organisation, die auch an einer geförderten Projektpartnerschaft beteiligt ist. Ich werde informiert darüber und sage: ‚Lasst mich das Ergebnis wissen.‘ Vierzehn Tage später fällt mir ein, ich habe überhaupt nichts gehört. Da schreibe ich eine Mail [und erfahre dann] ‚Ach ja, es gibt ein Protokoll.‘“ Es entsteht eine kurze Pause und die GF fährt fort: „So. Gut. Und dann muss ich mir noch überlegen, will ich jetzt immer ellenlange Protokolle lesen oder möchte ich eine kurze Information, weil ich die einfach brauche, weil ich in zwei Wochen wieder mit den Leuten zu tun habe und es geht nicht, dass ich da nicht informiert bin, ne? Also es ist jetzt alles nicht hochdramatisch, aber das sind so’n paar Sachen, die natürlich auch einhergehen mit neuen Strukturen.“

E: Die GF arbeitet intern mit vielen Kolleginnen und Kollegen bei der Steuerung, Evaluation und der administrativen Abwicklung der geförderten Projekte zusammen. Sie verantwortet das Gesamtergebnis und hat sich entschieden, weitere Arbeitsaufgaben des Projektmanagements zu delegieren. Delegation erlebt sie hier ambivalent, da sie darauf angewiesen ist, dass Kollegen und Kolleginnen ihr Rückmeldung geben und sie informieren. Die GF betrachtet die Zusammenarbeit in den neuen Strukturen auch aus der Perspektive der Kollegen und Kolleginnen. Bei ihnen steht natürlich erst einmal die Aufgabe im Vordergrund, nicht das Informieren der GF. Dafür hat sie Verständnis, denn in Stresssituationen hat auch für sie die Aufgabe Priorität – nicht das Informieren. Schon im Gespräch mit der LB zieht sie Schlussfolgerungen (gf 719): „Ich überlege, ich muss dringend mit einigen Kolleginnen reden.“ (gf 742): „Wir haben Team-Tage [...], und das werde ich mit dieser Begründung auch sagen, ich weiß leider nicht immer, was es bedeutet, wenn ich keine Rückmeldung habe.“ (gf 769): „Da muss ich noch einmal nachlegen. Das ist ein SOL-Thema, keine Frage.“

E: SOL steht für selbstorganisiertes Lernen. Was ist ein SOL-Thema? Geht es hier um Lernen? Oder geht es darum, den delegierten Arbeitsauftrag zu präzisieren? Zuerst hat die LB die Deutung angeboten, dass Fragen der Kooperation und des Umgangs mit Informationen ein SOL-Thema seien (lb 748): „Das sind für mich übrigens auch alles SOL-Themen“, sagt sie. Die GF stimmt zu und greift später diese Deutung auf. Sie wird ihre Anliegen am kommenden Team-Tag mit dem Ziel einbringen, das kooperative Arbeitshandeln der Kollegen und Kolleginnen zu verändern.

K: Was ist ein „SOL-Thema“? Unter einem ‚SOL-Thema‘ versteht die LB einen konkreten Lernanlass, für den man Formen des selbstorganisierten Lernens nutzen kann. Wird es auf dem Team-Tag möglich sein, in einer offenen, reflexiven Haltung alle Perspektiven zur erfolgten Strukturveränderung zu hören und gemeinsam Schlussfolgerungen zu ziehen? Wird es möglich sein, sich gegenseitig Feedback zu geben, die Interaktion zu reflektieren und wechselseitig Vertrauen aufzubauen? Werden die Kollegen und Kolleginnen die Team-Tage auch für ihre Anliegen nutzen? Darüber können wir an dieser Stelle nichts erfahren. Die Fragen sollen darauf hinweisen, auf welche Organisationswirklichkeit der Begriff der Lernkultur zielen könnte und woran man einen lernförderlich gestalteten Arbeitskontext erkennen kann.

Es ist eine Grundannahme des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, dass sich die neuen Lernformen selbstorganisierten Lernens an den Prozess der Arbeit ‚anschießen‘ bzw. neue Formen der Arbeitsgestaltung auch ein sich selbst organisierendes Lernen erfordern. Treffen diese allgemeinen Trends auf Weiterbildungseinrichtungen zu? Wie verändert sich die Arbeitsgestaltung in Weiterbildungseinrichtungen? Die von der GF an dieser Stelle thematisierten Ereignisse betreffen die Delegation von zusätzlichen Teilaufgaben des komplexen Projektmanagements an die pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die die Projekte durchführen.

Stellenwert, Aufgabenverständnis und der zu leistende Aufwand des Bildungsmanagements sind seit den 1990er Jahren in Weiterbildungseinrichtungen kontinuierlich gestiegen. Das IT-Zentrum ist in diesem Zeitraum von einem Projekt zu einem Projektträger gewachsen. Entsprechend ist die Anzahl auf mehr als 20 fest angestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gestiegen. Managementaufgaben oder -prozesse nehmen heute – generell – mehr Einfluss auf die Arbeitsgestaltung pädagogischer Berufe. Dies wird als ein Autonomieverlust der Professionen gedeutet, die für den Typus einer Rationalität stehen, die reflektierend und selbstorganisierend ist. Selbstorganisation wird im SOL-Projekt hingegen im Konzept von Organisationsentwicklung gedeutet und als eine Chance interpretiert. Kollegen und Kolleginnen pädagogischer Berufe erhalten die Chance, die Organisationen mitzugestalten, in denen sie arbeiten. Die Metapher der Selbstorganisation steht für kulturellen Wandel – sowohl des Arbeitens als auch des Lernens.

E: Die LB wird sich im Gesprächsfluss der Differenz der Unterscheidungen gewahr. Für sie war der Begriff der Lernkultur zunächst ein konzeptioneller Begriff des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In ihrer Tätigkeit als LB des SOL-Projekts ist für sie der Begriff ‚Lernkultur‘ zu einem (lb 775) „äußerst praktischen Begriff geworden“. Sie fragt die GF (lb 776): „Arbeitest du mit dem [Begriff]?“ Es entsteht ein Moment der Stille (gf 780): „Also, nicht so dezidiert“, antwortet

Fallstudie

die GF. „Ich sag eher Organisationskultur.“ (lb 783) „Was ist der Unterschied?“, will die LB wissen.

E: Der Begriff der Organisationskultur ist für die GF (gf 784) „umfassender“. (gf 804) „Also natürlich kannst du alles unter Lernen subsumieren, das ist mir schon klar. Aber für mich ist da mehr [als Lernen] dabei. Also das heißt, es ist die Frage, wenn es, und das gibt’s ja bei uns, eine bestimmte Arbeitsteilung gibt: Wer muss mit wem worüber reden? Was sind die Schnittstellen? All das, das ist ja nicht nur Lernkultur. Sondern das ist ja auch eine Frage einer Konstruktion. Also wie ist die Konstruktion? Und ist das allen klar? Und so weiter und so fort. Und ist allen auch- klar, an die bestimmte [Dinge] delegiert sind, ist denen klar, dass sie an einem bestimmten Punkt, auch wenn es mal eine nicht absolut definierte Schnittstelle gibt, dass sie auch immer die Finanzen im Kopf haben müssen. Dass sie nicht einfach sagen können: ‚Ja, aber das ist mir ziemlich egal, wir wollen das trotzdem.‘ Das meine ich damit [mit Organisationskultur]. Also dass es an bestimmten Punkten ein Mitdenken, ein breiteres Denken gibt.“

K: Die GF legt den Fokus ihrer Beobachtung auf Organisationskultur, die in ihrer Beschreibung als Führungssubstitut fungiert. Organisationskultur wird als Führungssubstitut wirksam, wenn Kolleginnen und Kollegen den Gesamtzusammenhang der Organisation mitdenken. Organisationskultur sichert das arbeitsteilige, kooperative Arbeitshandeln. Organisationskultur sichert, dass Entscheidungen auch dann den Gesamtzusammenhang berücksichtigen, wenn Aufgaben delegiert und Schnittstellen nicht umfassend definiert sind.

E: Für die LB wird hier ersichtlich, dass damit Anforderungen an das Lernen gestellt werden (lb 805): „Die [Kollegen und Kolleginnen] müssen im Grunde genommen den ganzen Kontext verstehen“, interpretiert sie. Die GF erwidert (gf 808): „Ja, verstehen tun sie ihn. Aber sie wollen ihn nicht immer zur Kenntnis nehmen.“ Zur Kenntnis nehmen müssen die Kollegen und Kolleginnen zum Beispiel den Finanzrahmen, auf dessen Einhaltung die Verwaltung achtet. Es gibt Bereichsdenken und deshalb werden Bereiche auch (gf 824) „gegeneinander verteidigt. (...) Und dann muss man so ein bisschen vermitteln“, sagt die GF.

K: LB und GF beobachten different. Wenn die GF beobachtet, wird für sie Organisation als Steuerungsaufgabe relevant. Der Fokus liegt auf der Koordination und Integration des arbeitsteiligen, kooperativen Arbeitshandeln. Auch die LB beobachtet. Für sie wird dabei die Organisation als Kontext, Anforderung oder Ressource von Lernen, Kompetenzentwicklung und Wandel relevant.

E: Die LB erzählt von einer Multimedia-Expertin und Koordinatorin eines E-Learning-Projekts, die noch nicht lange im IT-Zentrum arbeitet. Sie ist Fachexpertin für virtuelle Lernarrangements und webbasierte Lehre. Die Kol-

legen und Kolleginnen haben von ihr erwartet, dass sie ihr Expertenwissen in die Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen einbringt, um davon profitieren zu können. Doch die Expertin hat sich im SOL-Prozess sehr zurückgehalten und erfüllt die Erwartungen auch nicht in anderen Team-Konstellationen. In einem Workshop des FOBILE-Teams wurde die wechselseitig als schwierig erlebte Zusammenarbeit thematisiert.

Aus Sicht der LB wird an diesem Beispiel deutlich, dass man den Kontext der Arbeitsaufgabe verstehen muss, um mit dem eigenen Fachwissen in einem Team erfolgreich und wirksam werden zu können. Ihre Hypothese ist, dass die Mitarbeiterin den Kontext nicht verstanden hat. Die GF kennt die Mitarbeiterin, die inzwischen ihre Stelle aufgegeben hat, und weiß von den Begebenheiten (gf 843): „Nein, sie hat den Kontext nicht verstanden und sie hat hier gearbeitet wie eine Freiberuflerin.“

K : Es ‚passt nicht‘ zur Organisationskultur des IT-Zentrums, wenn man sich als fest angestellte Koordinatorin eines Projekts wie eine Freiberuflerin verhält. Das IT-Zentrum ist ein Projektträger, der aus einem Bildungsprojekt eines Verbands hervorgegangen ist. Die Selbstorganisation in der Gruppe der Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen wurde damals vom Vorstand respektiert und gefördert. Erst nach einigen Jahren wurde im IT-Zentrum die Position einer Leiterin installiert. Den Kontext zu verstehen, heißt hier, die Bedeutung der Kooperation in einer Gruppe zu verstehen. Es wird von der neuen Fachexpertin erwartet, in der Gruppe mitzuarbeiten, das Wissen mit Kollegen und Kolleginnen zu teilen und Entscheidungen gemeinsam vorzubereiten. Es geht also nicht allein um ein intellektuelles Verstehen des Kontextes, es geht darum, ein Verhaltensrepertoire zu entwickeln, mit dem ich in einem neuen Kontext anschlussfähig bin und wirksam werden kann. Die GF beobachtet, dass die Kollegin wie eine Freiberuflerin gearbeitet habe. Der Fokus ihrer Beobachtung betrifft das Kooperationsverhalten und die Integration der Fachexpertise in die Organisation.

E: Organisation ist der Kontext beruflichen Handelns. Er muss verstanden – zur Kenntnis genommen – werden (lb 850): „Und ich glaube, man muss diesen Kontext letztendlich auch in einem Gewebe bis nach Brüssel verstehen“, interpretiert die LB. Die GF antwortet (gf 852): „Möglichst, ja“, und lacht. Der zum Ausdruck gebrachte Anspruch der GF an die Leistungsfähigkeit der Kollegen und Kolleginnen erzeugt auch an dieser Stelle für einen kurzen Moment eine Spannung. Auch die LB lacht und die Spannung löst sich.

3.2.7 Partizipation und Selbstorganisation: Metaphern der Selbstbeschreibung

K: Selbstorganisation kann als eine Frage der Gestaltung von Organisationsstrukturen aufgefasst werden. Dann geht es um die Formalorganisation, um die komplementäre Ordnung von Fremd- und Selbstorganisation in den Strukturen der Organisation und um die Konditionierung von Autonomie-spielräumen. Organisationen setzen Verfahren zur Veränderung der Organisationsstrukturen ein. In den Organisationsentwicklungsprojekten wird dann unter ‚Selbstorganisation‘ die Partizipation an einem offenen Entwicklungs- und Entscheidungsprozess verstanden. Beschreibt man Organisationen hingegen als soziale Systeme, so wird von ihrer Selbstorganisationsfähigkeit ausgegangen, die man sich in *change*-Prozessen zunutze machen will. Unter den Bedingungen loser Koppelung, Heterarchie und Beobachtung²³³ zweiter Ordnung entsteht eine spontane Ordnungsbildung der Systemteile. Für Bildungsorganisationen wird die systemische Beschreibung einer Verknüpfungsstruktur lose gekoppelter Handlungskontexte für zutreffend gehalten und es wird die Integrationskapazität der kollektiven Struktur als ein Steuerungsproblem erkannt. Die Leistung einer pädagogischen Organisation ist ihr Gesamtergebnis und wird von allen Akteuren bzw. Subsystemen in einer kollektiven Struktur erbracht. Deshalb findet die Frage Beachtung, wie die Weiterbildungsorganisation ihre Integrationskapazität erhöhen kann.

Integration wird durch die Corporate Identity erzeugt, die als Führungssubstitut aufgefasst wird. Partizipation kann auch in der Corporate Identity einer Organisation ‚verankert‘ sein. Dann sind Partizipation und Selbstorganisation das gelebte und fraglose Selbstverständnis einer geteilten Wirklichkeitsauffassung der Organisationsmitglieder, die ihre Interpretation der formalen Struktur und der Entscheidungsprogramme bestimmt. Wie gesagt, formale Strukturen sind keine objektiven Tatsachen, sondern werden interpretiert. Das IT-Zentrum beschreibt sich in jeder der genannten Bedeutungen.

E: Die LB bittet die GF um eine Beschreibung des SOL-Prozesses aus ihrer Binnenperspektive (lb 878): „Könntest du es [den Prozess/das SOL-Projekt] einfach mal ein bisschen von innen [darstellen] – Stell dir vor, du würest einer anderen Organisation, z. B. einer Kollegin – einer anderen Geschäftsführerin, die sich überlegt, auch so etwas zu machen, erklären, wie das funktioniert. Wie würdest du das erklären?“ Die GF antwortet (gf 957): „Ich würde auf jeden Fall [beschreiben] und davon bin ich auch nach wie vor überzeugt, und so haben wir es auch gemacht, – also vor allen Dingen durch eure Unterstützung-, es [der Prozess/das Lernen] muss sich auf jeden Fall

233 Vgl. II 5.5.

konkret an Themen andocken, die in der Organisation anstehen.²³⁴ Sonst macht es keinen Sinn. Du kannst es [das Lernen] nicht als ein Konstrukt an sich machen. Natürlich könntest du sagen, jetzt beschäftigen wir uns nur mit dem Thema Lernen. Also was haben wir bisher unter Lernen verstanden? Wie wurde die Lernumgebung gestaltet? Wie wurden dies und das und jenes gemacht? Und dann [die Frage], wie kann man es [das Lernen] verändern? Was sind Veränderungsprozesse? Also für mich ist weiterhin in der Rückschau ein wichtiger Punkt, dass es [das Lernen] sich möglichst an anstehenden Themen oder Bereichen orientiert und diese aufnimmt, denn ich glaube, dass das ein guter Transportmechanismus ist. So, das ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt. Und dann hast du den Transfer angesprochen und [gefragt], was der Transfer ist. Ich denke, ohne dass ich jetzt im Einzelnen sagen könnte, was bei jeder Kollegin passiert ist – das kann niemand sagen. Aber ich glaube, dass es zumindest insofern ein günstiges Klima gab, als die Innovationen grundsätzlich hier aufgenommen werden – nicht wahr? Natürlich kam auch irgendwann die Einsicht in die Notwendigkeit, zu sehen, dass der Markt oder Bildungsmarkt sich in diese Richtung entwickelt. Das war sicher am Anfang sehr viel schwerer, also [zu dem Zeitpunkt] als wir eingestiegen sind das [die identifizierten Trends] als eine Entwicklung wahrzunehmen – als dies im Laufe der Zeit [dann] möglich war. Einerseits durch die Beschäftigung damit, aber andererseits auch dadurch, dass man sehen konnte, es [das selbstorganisierte Lernen] wird immer mehr zu einem öffentlichen Thema. Ein wichtiger Punkt, der zwar auch nicht alle Kolleginnen betroffen hat, war das Feedback, das sie erhielten, sobald sie damit [mit dem SOL-Projekt] in die Öffentlichkeit gegangen sind. Ja, ich denke, das sind die wichtigen Dinge, die ich jemandem sagen würde. Ich komme noch einmal auf die Zertifizierung [des Qualitätsmanagements] zurück. Das hat für mich sehr viel damit zu tun, insofern als das Thema selbstorganisiertes Lernen nicht notwendig ist, um zertifiziert zu werden. Aber [es ist notwendig,] um in einem wie auch immer gearbeteten Qualitätsmanagement alle Bereiche und Personen zu integrieren. Natürlich nicht alle auf dem gleichen Niveau und mit der gleichen Energie, aber mehr oder weniger [um alle Bereiche und Personen zu integrieren] ist das selbstorganisierte Lernen ungeheuer wichtig. Denn du hast sonst mit einem Top-down-Prozess sehr viel größere Probleme, etwas [ein Ergebnis] nachhaltig zu verankern. Mir geht der Start-Workshop [zu Beginn des Qualitätstestierungsprozesses] durch den Kopf mit dem externen Gutachter – dessen Namen ich vergessen habe. Nicht alle – aber alle Kolleginnen, die teilnehmen konnten, waren dabei. Der [Gutachter] kam hinterher zu mir und hat gesagt: ‚Sie haben ein unglaublich tolles Team.‘ Ich hab [auf dem Start-

234 Es handelt sich um Themen der Organisation. Sie wurden in der Dokumentation und Auswertung des Projekts als authentische Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtung bezeichnet.

Workshop] kaum geredet. Der Gutachter hat ganz viele Fragen gestellt²³⁵ und die wurden von den Kolleginnen aus den unterschiedlichsten Bereichen beantwortet. Ich denke, hier gibt es auch eine Verbindung [zwischen dem Prozess und den Ergebnissen]. Also klar, es gab auch andere Prozesse vorher [vor dem SOL-Projekt], die zeigen, dass die Kolleginnen klar hatten, es ist etwas passiert und wir haben eine Chance, da etwas zu entwickeln. Für das selbstorganisierte Lernen und alles was damit verbunden ist – das zeigt sich auch noch mal [am IT-Zentrum] denke ich – ist dann aber wirklich eine Frage, wie die Organisationsstruktur gestaltet ist, [nämlich so] dass es auch stattfinden kann, ob es [nämlich] einen wirklich partizipativ gemeinten Ansatz gibt oder nicht, denn selbstorganisiert agieren zu können, ist nur in einem partizipativen Rahmen möglich. Das kannst du nicht in einer stark hierarchisch organisierten Struktur, denn da hat das selbstorganisierte [Agieren] ja ganz enge Grenzen.“

K: Das selbstorganisierte Lernen verlangt aus Sicht der GF einen partizipativen Gestaltungsrahmen, der nur dann funktioniert, wenn die Organisationsstruktur den Mitarbeitenden einen entsprechenden partizipativen Handlungsrahmen bietet. Partizipation meint hier die Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Sowohl der SOL-Prozess als auch die Entwicklung des Qualitätsmanagements werden im IT-Zentrum partizipativ gestaltet. Aus Sicht des Managements handelt es sich bei dem Gestaltungsansatz um ein Führungsinstrument. Es wird eingesetzt, weil es nach innen integrierend wirkt und deshalb wirksamer ist als ein Top-down-Ansatz.

Der Gestaltungsansatz des selbstorganisierten Lernens ‚dockt‘ an Themen an, die auf der Agenda der Bildungsorganisation stehen. Die Erfahrung zeigt, dass es ein guter ‚Transportmechanismus‘ ist, an solche Themen ‚anzudocken‘, die in der Organisation anstehen. Das Management kommuniziert seine Wirklichkeitsauffassung im Sprachspiel des geplanten und gesteuerten Wandels. Wir erfahren in der Narration der GF aber auch von der in einem Führungsinstrument oder Managementverfahren nicht verfügbaren Seite des SOL-Prozesses. Die Metaphern „günstiges Klima für Innovation“ (Erneuerung), die „Einsicht in die Notwendigkeit“ – oder das verstärkende Feedback aus dem Umfeld der Weiterbildungseinrichtung erzählen von den Zielen der GF, die sich einer organisierenden Verfügbarkeit entziehen. Es kann – wie sie hier sagt – niemand wissen, was bei jeder einzelnen Kollegin passiert. Dass sich die Kollegen und Kolleginnen im Prozess verändern, ist aber intendiert. Der Fokus der GF liegt auf der Gestaltung der Organisationsstrukturen. Damit können die Voraussetzungen für das ‚selbstorganisierte Agieren‘ (Handeln, Tun, Bewegen) der Kollegen und Kolleginnen geschaffen werden.

235 Beim Start-Workshop moderiert der Gutachter den Einstieg in die interne Evaluation der Bildungsorganisation gemäß den Anforderungen des Qualitätsmanagementsystems der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW).

E: Die LB stimmt der GF zu, die betont, wie wichtig es ist, dass ein partizipativer Rahmen für selbstorganisiertes Handeln entsteht (lb 958): „Es geht nicht anders“, sagt sie und ergänzt: Aus ihrer Sicht ist im SOL-Projekt ein (lb 970) „gemeinsames Verständnis“ entstanden. „Jeder würde doch sagen: „Ja, wir im IT-Zentrum lernen selbstorganisiert. Das würden doch andere in anderen Organisationen nicht so sagen, weil es halt auch immer SOL-Workshop hieß.“

K: Die LB fokussiert darauf, dass sich im Zusammenhang mit dem SOL-Prozess eine semantische Bedeutungsstruktur herausgebildet hat, und scheint hier anzunehmen, dass sie auch Bestandteil der Corporate Identity ist.

E: Die GF teilt die Beschreibung der LB und ergänzt (gf 980): „Ich kenne nicht viele Organisationen, aber ich kann mir die Partnerorganisationen des IT-Zentrums anschauen. Hier kann ich sagen, dass dort das partizipative Moment nicht so betrieben wird. In diesen Organisationen gibt es starke Abgrenzungen untereinander und es ist nach innen eine Hierarchie da, wenn sie auch nach außen möglicherweise weniger sichtbar ist. Die Sachen sind nicht klar. Da denke ich, dass es bei uns schon klarer ist.“

K: „Die Sachen“ [d. h. die Gestaltung der Organisationsstrukturen, selbstorganisiertes Agieren und Partizipation] sind Ausdruck der Corporate Identity des IT-Zentrums. Dadurch unterscheidet sich das IT-Zentrum von anderen Organisationen. Sie sind im IT-Zentrum „klarer“ als in anderen Organisationen. Im unserem Sprachgebrauch sagen wir, sobald eine Idee oder Argumentation verstanden wird: „Das ist klar“, oder „Ich sehe, was du sagst“. „Die Sachen“ – nämlich „Partizipation und selbstorganisiertes Agieren“ – sind ideelle bzw. konzeptionelle Gegebenheiten, die im IT-Zentrum im Blickfeld sind, gesehen, verstanden und umgesetzt werden. Es entsteht dadurch ein Ermöglichungsraum für Selbstorganisation.

E: Jetzt richtet die LB ihren erkundenden Blick auf die Führungsstruktur (lb 995): „Das stelle ich mir nicht einfach für dich vor, weil du ja auf die Ergebnisse guckst und führen willst. Es gibt ja auch eine Tendenz (...), dass dort, wo es partizipativ läuft, [dann] immer der Prozess Vorrang hat. Dazu neigt auch eine Prozessbegleitung. Und dies kann auch für eine Organisation, wenn sie in diesem Modell ist [d. h. sich reproduziert] (...) nicht zufriedenstellend sein.“

E: Die GF verdeutlicht ihre Aussage zur Organisationsgestalt des IT-Zentrums ein weiteres Mal (gf 1013): „Damit ist nicht der Funktionsmechanismus gemeint, dass alles selbstorganisiert ist, egal was dabei herauskommt. Es gibt trotzdem Budgets und [Stellen-] Kontingente. Beispielsweise eine Person, die eine 75%-Stelle hat und in keine Querschnittsaufgaben [die das Management des IT-Zentrums betreffen] involviert ist, ist in einem hohen Grad in die Lernprozesse für andere [d. h. Fortbildungen/Lernberatung usw.] involviert und nicht in die eigenen [des IT-Zentrums]. Also solche Vorgaben

Fallstudie

gab es schon immer. Es gibt Arbeitsbereiche und Aufgabenbeschreibungen – innerhalb derer es zur Selbstorganisation [kommt]. Aber der Rahmen ist natürlich gesteckt. Das hat schon damit zu tun, wie wir uns finanzieren. Nicht wahr?“

K: Organisationen können wir darin beobachten, welche Einschränkungen bzw. Festlegungen in einer kollektiven Handlungsstruktur getroffen wurden. Aus Sicht der GF setzen die Kontrakte mit den externen Zuwendungsgebern die für das IT-Zentrum verbindlichen Festlegungen. Hier ist z. B. festgelegt, welche Stundenanteile für welche Aufgabenbereiche zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Festlegungen kann es zur Selbstorganisation kommen. Typisch ist eine funktionale Differenzierung in der Arbeitsteilung, aber keine starke Abgrenzung untereinander. So interpretiert die GF hier die Organisationsgestalt des IT-Zentrums. Die LB hatte im Kontext des SOL-Projekts beobachtet, dass die Handlungsinitiativen der Kolleginnen und Kollegen darauf abzielten, darüber hinaus bestimmte formale Strukturen des IT-Zentrums zu ‚klären‘, die den Rahmen ihres koordinierten Handelns festlegen.

E: Die LB richtet den Blick auf die Kollegen und Kolleginnen (lb 1017): „Ich hatte manchmal den Eindruck, dass es bei den Kolleginnen die Tendenz gibt, noch mehr geklärte und definierte Organisation²³⁶ haben zu wollen.“ (g 1019) „In welchen Bereichen?“, fragt die GF, und die LB antwortet (lb 1032): „Es gab die Frage: ‚Was ist nun genau die Aufgabe von Koordina-

236 Die Koordinatorin des Bereichs „PR und Marketing“ spricht sich in einem Auswertungsgespräch dafür aus, die vor einem halben Jahr eingeführte Struktur noch einmal zu klären: „Ja, wie gesagt, es ist so, in dem Punkt habe ich mir irgendwie vielleicht ein Vorurteil gebildet. Also ich denke, vielleicht stimmt es auch so nicht, dass das ein Hauptproblem ist, aber so'n bisschen hab ich den Eindruck, dass also so viel Gutes, wie diese Sub-Team-Bildung so als Prozess gebracht hat oder gebracht zu haben scheint intern für das Team vielleicht, aber nach außen ist das erst mal nicht so, ja? (...) Also das hatten wir so nach diesen Reibereien zwischen PR- und Fobi-Team, da hatte ich das Gefühl, da geht's auch so um Abgrenzung irgendwie. Das- da hatte man so das Gefühl, das muss- es ist noch nicht wieder reintegriert worden, ne? Es gab das Fobi-Team. Sie haben sich sehr viel stärker konstituiert und auch als Team begriffen als wir zu diesem Zeitpunkt. Mittlerweile haben wir tatsächlich auch ein Klein-Team-Verständnis, so'n Wir-Gefühl gibt's da mittlerweile. Das war im Oktober oder so vielleicht noch gar nicht da, also auf der Ebene, dass eben diese Konstitution der Klein-Teams (.) auch noch mal wieder eine Re-Integration ins ganze Team braucht und dass die Schnittstellen zwischen den Teams noch mal Arbeit brauchen, also auch zu gucken, na ja, also wenn da jetzt selbstbestimmt irgendwelche Regelungen, Regeln, wie auch immer, entwickelt werden, ne? Wie wir uns verstehen und wie wir handeln und so. (...) Aber [dass] es ist nicht geklärt ist, wo bleibt die Qualität, ne? Dass das eben von der Gesamtorganisation her noch mal Fragen gibt an das, was sich die kleinen Teams überlegt haben, ob das wirklich im Sinne der Gesamtorganisation denn sinnvoll ist. Mal abgesehen von den Schnitt- Klein-Team-Schnittstellen auch das Ganze, ob das überhaupt okay ist so. Diesen Schritt, das auch zu überprüfen, hat's ja auch noch gar nicht gegeben, ne?“

tion?‘ Zumindest wurde das reflektiert. Und dich habe ich erlebt, zu sagen: ‚Wieso? Das ist doch klar.‘ Und das andere stand [dann] auch im Raum: ‚Das müsste man noch klären. Es ist nicht klar.‘ Oder man will es neu klären. Man ist nicht zufrieden. (...) Es gibt Mitarbeiterinnen, die die Organisation nicht als naturgegeben nehmen und es gibt immer wieder Auseinandersetzengen dazu.‘ Die Beschreibung der LB ist zutreffend (gf 1033): ‚Ja‘, sagt die GF. (lb 1034) ‚Und wie findest du das?‘, fragt die LB. (gf 1035) ‚Ich habe damit kein Problem. Also ich meine, wenn es berechnigte Anliegen sind, stelle ich mich dem auch – nicht während der Beantragung eines großen Projekts. Aber ansonsten schon.‘

K: Der SOL-Prozess ist Ausdruck der Innovations- und Veränderungsbe-
reitschaft des IT-Zentrums. Die Initiativen für Innovationen gehen in der Regel von der Geschäftsführung aus. Nachdem das SOL-Projekt eingeführt war und von den Kollegen und Kolleginnen eingeschätzt werden konnte, haben diese es auch für ihre Initiativen genutzt und u. a. vorgeschlagen, das von der Geschäftsführung vier Jahre zuvor eingeführte interne Wissensmanagement zu reflektieren und zu verändern. Die GF hat dem Vorschlag zugestimmt und das Unterstützungsangebot der Lernbegleitung wurde dazu genutzt, die Erfahrungen mit den Kompetenzzentren auszuwerten. In den Jahren von 1998 bis 2004 wurden insgesamt drei Ansätze entschieden, um die Ressource ‚Wissen‘ organisatorisch zu steuern. Dies kann als Hinweis auf einen fortlaufenden Organisationswandel gewertet werden. Die Gestaltung der Organisationsstruktur wird im Jahr 2004 forciert und findet vorerst mit der Einrichtung des neuen Qualitätsmanagementsystems einen Abschluss. Das IT-Zentrum wurde 1984 als Projekt gegründet, hat eine gut funktionierende Projektverwaltung installiert und über viele Jahre die Form der Projektorganisation kontinuierlich – d. h. das Team und die besondere Fähigkeit der Gruppe und ihrer Mitglieder zur spontanen Handlungsinitiative behielten die Bedeutung, wie sie für Projekte und Gründungsphasen von Bildungseinrichtungen oder Unternehmen typisch ist. Das IT-Zentrum ist gewachsen und hat sich vom Projekt zu einem Projektträger entwickelt und infolge dessen ist auch die Anzahl der Mitarbeitenden auf 22 Beschäftigte gestiegen. Im Zeitfenster weniger Jahre vollzog sich zuletzt der Gestaltwandel des IT-Zentrums von einer Projektorganisation zu einer Organisation, die ihre formale Funktionalstruktur in einem Qualitätsmanagementsystem festlegt und damit ‚mehr Organisation‘ geworden ist. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation verliert es dabei nicht. Die GF beschreibt das IT-Zentrum in der Metaphorik eines Kräftefeldes.

E: Schlagen Kolleginnen und Kollegen vor, bestimmte Organisationsstrukturen zu klären, prüft die GF, ob dies ein berechtigtes Anliegen ist (gf 1054): ‚Und es gibt natürlich auch Kolleginnen, die halt ihre eigenen Dinge im Kopf haben. Klar. (...) Ja, und da sage ich an bestimmten Punkten:

Fallstudie

„Nein!“ Die LB deutet das Gehörte (Ib 1064): „Es gibt – wie soll man sagen – ein Klima von Aushandlung und es gibt Grenzen. Es ist vielleicht ein Begleiteffekt von Selbstorganisation, dass Mitarbeitende auch wirklich etwas wollen (...) und etwas ausprobieren.“ Für die GF ist es völlig in Ordnung, dass die Kollegen und Kolleginnen etwas wollen und es ausprobieren. Sie setzt dann Grenzen, wenn sie das Gefühl hat und sieht (gf 1072), „da macht einer oder versucht eine, ihr eigenes Ding zu machen“.

E: Die GF ist positioniert und trifft Entscheidungen. Sie erzählt eine Begebenheit, die zeigt, wie sie den partizipativen Handlungs- und Entscheidungsrahmen für die Kolleginnen und Kollegen durch ihr Führungshandeln abgesteckt hat. Eine Kollegin hatte, persönlich motiviert, einen neuen Kooperationspartner ihres Netzwerks für ein zukünftiges Projekt vorgeschlagen und sich für ihn stark gemacht. Die GF hat den Vorschlag geprüft und anhand der Selbstdarstellung des vorgeschlagenen Partners auf seiner Website festgestellt, dass dieser sie nicht überzeugt und konzeptionell weder zum Projektvorhaben noch zur Einrichtungspolitik des IT-Zentrums passt (gf 1116): „An bestimmten Punkten hat Partizipation Grenzen. Da sage ich ein klares Nein.“

K: In einer Gesellschaft der Organisationen ist es selbstverständlich, dass Individuen Organisationen nutzen. Hier wird das IT-Zentrum als eine Ressource der Organisationsmitglieder beschrieben – nämlich als Ressource ihrer individuell motivierten Strategien. Es ist „völlig in Ordnung“, eigene Interessen zu haben, schließlich sind sie durchaus auch zum Nutzen des IT-Zentrums. Der implizite Kontrakt ist, dass individuell motivierte Interessen und Strategien mit dem Organisationsinteresse in Einklang stehen müssen. Sind in einem Fall die Organisationsinteressen auf der Grundlage von Satzungen/Verträgen der Einrichtungspolitik nicht definiert, legt die GF das Organisationsinteresse aus. Führen heißt, Eigeninitiative und Teilhabe zu ermöglichen und erfordert es, die Grenzen der Organisation zu bewahren bzw. gegen Interessen Einzelner durchzusetzen.

3.2.8 Die Metapher vom Golfspiel: Führen lassen

E: Die LB bittet die GF, eine Metapher für das SOL-Projekt zu kreieren²³⁷ (Ib 1159): „Wenn du jetzt noch mal auf das Projekt guckst und dir eine Metapher für das Projekt erlaubst – [eine Metapher für das Gesamte]: wo alles drin ist, das Schöne oder das Gelungene, das Ergebnis, das Schwierige.“ Die GF sucht nach einer passenden Metapher und testet, ob die Bilder, die ihr spontan einfallen, auch passende Metaphern sein können. Ihr fällt die Metapher

237 Die LB kann sich hier sicher sein, dass ihr Vorschlag auf Verständnis trifft. Die GF hatte schon am Anfang des SOL-Projekts ihre Führungsposition in einer Metapher beschrieben und sich später auf diese Metapher wieder bezogen.

vom Golfspiel ein (gf 1191): „Das ist wie beim Golfspielen, weißt du? Es gibt Situationen, da übst du ganz viel, und spielst trotzdem schlecht. Und es gibt Situationen, da gehst einfach hin, und hast nicht so wahnsinnige Erwartungen, weil du denkst, bist ja völlig fertig und wie soll das gehen, und du hast keinen Druck. Und dann funktioniert's plötzlich. (...) Wenn du dich nicht selber irgendwie in diese Situation reinbeamst, ‚das muss jetzt ganz doll werden, heute muss das Handicap fallen‘, ne? (...)“ (gf 1226) „Ja, du kannst nicht immer die Voraussetzungen schaffen, die zu einem vermeintlichen Erfolg führen soll'n. Manchmal musst du's auch lassen, manchmal musst du dich einfach, ja, zurücklehnen und gucken, was geht. (...) Ja, oder manchmal macht's auch Spaß, wenn du nicht so besonders gut spielst. Die Erfahrung habe ich auch gemacht. Also ich dachte anfangs immer, ich habe nur Spaß am Golf, wenn ich richtig gut spiele. Aber ich habe die letzten Runden nicht besonders gut gespielt=hatte=aber sehr viel Spaß.“

K: Die Metapher vom Golfspielen erzählt von der paradoxen Erfahrung des Einlassens oder Zulassens: Erlebt man sich vorwiegend selbstwirksam, indem man Willenskraft mobilisiert und sich anstrengt, wird man erfahren, dass diese Haltung den erwarteten Erfolg schuldig bleibt. Das Golfspiel gelingt hingegen in einer Haltung, die sich auf das Spiel einlässt, ohne Willenskraft zu mobilisieren und ohne von sich selbst eine besondere Leistung zu erwarten. Erfahren wird, dass die erworbene Vorstellung von Selbstwirksamkeit und Erfolg der Führung vermeintlich ist. Was erzählt die Metapher vom Golfspiel über den SOL-Prozess? Sie erzählt vom Führen und Führen lassen: Erst in einer Haltung, die das Führen sein lässt, sich zurücklehnt und schaut, was geht, werden Erfolge möglich, die man nicht selbst intendiert hatte und Wandel kann ggf. geschehen.

E: Die GF hat Freude am Golfspiel (gf 1233): „Du solltest Golf spielen“, sagt sie zur LB im Spaß, und beide lachen. Sie richtet den Blick auf den Programmträger und will von der LB erfahren, ob die Verantwortlichen des Programmträgers (gf 1238) „mit dem Ganzen zufrieden sind“. Die LB berichtet der GF vom Programmträger. Im Rahmen des SOL-Projekts wurde im IT-Zentrum ein Selbstlernzentrum-IT entwickelt und aufgebaut. Es ist ein sichtbarer Beleg für den Wandel der Weiterbildung in Richtung einer Individualisierung des Lernens im Lebenslauf und Kompetenzorientierung. Sie erzählt, dass die Leiterin des Selbstlernzentrums auf der großen bundesweiten Tagung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ das neue Selbstlernzentrum präsentiert hat (Ib 1284): „Das war ein sehr schöner Auftritt“, sagt die LB und die GF nimmt das Ergebnis zufrieden zur Kenntnis. (g1286) „Prima“, sagt sie leise.

3.2.9 Lernbegleitung

K: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm zielte auf die Erprobung und Erforschung einer Strukturinnovation. Das Interesse galt neuen Formen der Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Es wurden die Personalkosten der Lernbegleitung in mehreren innovativen Projektvorhaben gefördert und die Beraterinnen und Berater waren in den einrichtungsübergreifenden Forschungsprozess eingebunden. Die Annahme der Programmausschreibung war, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen in der Person und in der Funktion der Lernbegleitung ein Modell selbstorganisierten Lernens erfahren.

E: Die LB fordert die GF auf, den Blick auf die Lernbegleitung zu richten (lb 1302): „Das [Lernbegleitung] ist eine ganz bestimmte Form der Unterstützung und es ist ja nun wichtig, auf Lernbegleitung noch mal einzugehen. Das heißt, ich möchte dir jetzt mal erlauben, über mich, über meine Kolleginnen, über [Namen der Beratungsorganisation] zu reden. Über Lernbegleitung zu reden. Was hast du da wahrgenommen?“

(1) Lernbegleitung in der Position des Intermediärs

E: Die GF beginnt, über Lernbegleitung zu reden (gf 1311): „Na, erst mal [habe ich wahrgenommen], also durch euch eine wahnsinnige Entlastung. (...) Also ich hätte das nicht machen können. Ich hätte das Projekt gar nicht machen können, selbst wenn ich die Idee gehabt hätte, da muss was passieren. Also ohne Lernbegleitung, das wär nicht möglich gewesen. Das finde ich einen ganz, ganz wichtigen Punkt, ne?“

K: Organisationen können wir uns als eine Verknüpfungsstruktur von Handlungskontexten vorstellen. An den einzelnen Stellen/Positionen der Netzstruktur werden jeweils spezifische Wahrnehmungsfunktionen, spezifisches Organisationswissen und spezifische Möglichkeiten der Handlungsinitiative und Einflussnahme vorgehalten. Im IT-Zentrum hat die GF das Umfeld der Einrichtung und die gewandelten Anforderungen besonders gut im Blick. Sie betrachtet es auch als ihre persönliche Aufgabe, den Wandel in der Organisation zu gestalten. Für sie ist eine externe Lernbegleitung eine „wahnsinnige Entlastung“, weil deren Potenzial die Gestaltungsmöglichkeiten und Zeitressourcen der Führungsposition weit übertrifft.

E: Aus Sicht der GF ist die Lernbegleitung ein Angebot für die Kolleginnen und Kollegen, das sie „eher vermittelt“ wahrnimmt (gf 1319): „Da war ich gespannt am Anfang, wie stark die Kolleginnen das nachfragen und wahrnehmen. Da gab's ja zumindest ab einem bestimmten Punkt – ja, wie soll ich sagen? – eine klare Anfrage an euch, ne? Oder insbesondere an dich, ne?“

E: Die LB überprüft (ein weniger später im Gesprächsverlauf), wie die GF die Zuwendung der LB für die Mitarbeitenden vor dem Hintergrund der Dynamik Geschäftsführung – Gesamtteam wahrgenommen hat. Kann es nicht sein, dass die GF den Eindruck hatte, die LB stünde auf der Seite der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter? Die GF stellt klar (gf 1766): „Nein, das hat aber auch mit dem zu tun, was ich davor gesagt habe, in Bezug auf deine oder eure Funktion, ich kann mich nicht an irgendwas erinnern, wo ich gedacht hätte: ‚Da muss ich aber jetzt mal unbedingt mit ihr reden, das geht so nicht‘ oder so. Das hätte ich sicher getan, wenn es so gewesen wär, sondern – ich hab das als Entlastung empfunden. Und hab gedacht: ‚Ach, da läuft der Prozess und die kümmern sich, ich muss mich da jetzt nicht reinwuseln‘.“

K: Das SOL-Projekt entlastet die GF, weil es sich der im IT-Zentrum anstehenden Entwicklungsaufgaben annimmt. Der Projektauftrag adressiert den als notwendig erachteten Wandel an die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums. Externe Unterstützung zielt darauf, ein Handlungsfeld und Beziehungsnetz für Veränderung und Wandel im IT-Zentrum aufzubauen. Einerseits delegiert die Geschäftsführung diesen Gestaltungsauftrag an die externe Lernbegleitung. Andererseits muss die Lernbegleitung bei den adressierten Kollegen und Kolleginnen den Unterstützungsauftrag selbst erwirken. Gelingt das selbstorganisierte Lernen, fragen die Kolleginnen und Kollegen die Unterstützung der Lernbegleitung selbst nach und erteilen im Rahmen des SOL-Projekts konkrete Aufträge an diese. Externe Lernbegleitung nimmt im IT-Zentrum die Position des Intermediärs ein und versucht, in dieser Position wirksam zu werden.

E: Eine externe Unterstützung in Entwicklungsprozessen hält die GF auch aus prinzipiellen Erwägungen für sinnvoll. Aus ihrer Sicht bringt eine Lernbegleitung auch eine andere (gf 1328) „Kompetenz in der Sache“ ein (gf 1345): „Ich halte sie [die Lernbegleitung] für unverzichtbar, weil es natürlich auch Reibungspunkte gab, zwischen mir und den Kollegen. Also dass es mir nicht schnell genug ging oder dass ich dachte: ‚Was is’n das jetzt wieder? Warum machen sie das nicht?‘ So, ich denke, da habt ihr sowohl eine vermittelnde Rolle gehabt. Das ist ganz wichtig. Aber ihr habt auch eine Rolle, die das in einer Weise, ich sag mal, sanft gesteuert hat, ne? Und dann [ist Lernbegleitung] aber auch noch mal die Möglichkeit für die Kolleginnen, also das mit einer Außenperspektive und Expertise zu verbinden, also diese [Außenperspektive und Expertise] zu kriegen. Das ist ein ganz wichtiger Punkt gewesen.“

K: Das Beziehungsnetz und Handlungsfeld für Wandel und Veränderung entsteht in einem Organisationskontext. Er manifestiert sich im SOL-Prozess unter anderem als ein Rückkoppelungsmuster zwischen der initiierenden und fordernden GF und den reagierenden Kollegen und Kolleginnen. Dieses

Rückkoppelungsmuster bindet Aufmerksamkeit und Handlungsinitiativen. Der SOL-Prozess muss deshalb aus sich heraus eine eigene Dynamik entwickeln, die Wandel und Veränderung ermöglicht. Ein solches sich selbst verstärkendes Feld für Wandel und Veränderung eignet sich als ein Kontaktgeschehen zwischen Subjekten. Es reicht nicht aus, strategische Überlegungen verbal zu bekunden und Vorhaben argumentativ zu begründen. Der Wandel ist dort angekommen, wo er zwischen den Akteuren und Akteurinnen eines Feldes eine überindividuelle, sinnstiftende Wirklichkeit stiftet. Statt Interesse zu bekunden, ist es entscheidend, Interesse zu verspüren. Statt über neue Formen des Lernens zu diskutieren, ist es wichtiger, sich selbst eine Lernfrage zu stellen, Erfahrungen mit neuen Lernformen zu machen und ein Klima zu erzeugen, in dem die Mitarbeitenden des IT-Zentrums experimentierend pädagogische Handlungsrepertoires erweitern. Lernbegleitung macht ein Angebot für ein anregendes Kontaktgeschehen und legt den Fokus der Aufmerksamkeit darauf.

E: Die LB hatte gefragt: „Was hast du bei der Lernbegleitung wahrgenommen?“, um die Perspektive der GF bei der Einschätzung des SOL-Prozesses einbeziehen zu können. (gf 1347) „So sehe ich das“, fügt die GF ihrer Beschreibung an und richtet den Fokus auf das Kontaktgeschehen, das sie selbst betrifft (gf 1355): „Also, was mich anbetrifft, also schon auch durch die Gespräche – zum Teil – also Sachen, die mir noch mal klarer geworden sind, oder als die Beraterin M. (...) diese Blackbox gemalt hat und gesagt hat: ‚Da gibst du was rein, dann rennst du außen rum und sagst: Wo ist das Ergebnis?‘, ne? Also das waren schon auch noch mal Erkenntnisse für mich.“

Die GF erinnert hier an ein Beratungsgespräch, in dem die Lernbegleitung das beobachtete Rückkoppelungsmuster zwischen Geschäftsführung und den Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung von Innovationsvorhaben in der Metapher der Blackbox beschrieben und auf dem Flipchart skizziert hatte. In dieser Metapher ist das IT-Zentrum eine Blackbox. Die strategische Planung wird von der GF entwickelt und als Vorhaben in die Organisation eingebracht. Die GF überlässt die Umsetzung den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und erwartet ein entsprechendes Ergebnis. Bildlich gesprochen, bleibt sie bei der organisationsinternen Verarbeitung außen vor, läuft um die Blackbox herum und richtet den Blick auf das erwartete Ergebnis, das herauskommen soll. In der Projektdokumentation, die von der GF autorisiert wurde, findet sich hierzu folgende Beschreibung: „Der Prozess im Vorfeld der Veränderung bis zum Zeitpunkt der Entscheidung ist kein gemeinsam geteilter Prozess in der Gesamtorganisation. Die Auseinandersetzung im Vorfeld ist aber der Motor, damit Veränderungen von den Mitarbeiterinnen getragen werden“ (aus Projektdokumentation Beratungsgespräch:34). „Die Beachtung von Schwierigkeiten und Problemen bei der Umsetzung könnten

eine Chance darstellen, die Mitarbeiter in die weitere Entwicklung einzubeziehen“ (aus Projektdokumentation Gespräch:33).

K: Die Lernbegleitung fokussierte in der Startphase des SOL-Prozesses auf die Rolle der Führung. Die GF betont, sie wisse von sich selbst, dass ihr Verhalten ergebnisorientiert sei und dass sie damit Druck auf Kolleginnen und Kollegen ausübe. Die Beraterinnen kritisieren sie nicht, sondern eröffnen ein neues Sprachspiel der Beobachtung. Indem sie das implizite Organisationsverständnis (die Metapher der Blackbox) beschreiben, wird in dieser Beschreibung mitgeführt, dass durch das Handlungsmuster der GF ein anderes Organisations- und Führungsverständnis ausgeschlossen wird. Ausgeschlossen wird aus Sicht der Beraterinnen und Berater, dass die Führung die Kollegen und Kolleginnen an dem von ihr verantworteten Strategieprozess teilhaben lässt. Es wird auch ausgeschlossen, dass sie an den im Prozess der Umsetzung gewonnenen Erkenntnissen partizipiert und ihn dadurch unterstützen kann.

(2) Sprachspiele des Lernens

E: Im Auswertungsgespräch hört die LB, welche Bedeutung die einmalige Beratungssituation aus dem ersten Jahr des SOL-Prozesses im Rückblick für die GF hat. Sie fragt die GF (lb 1364): „Hättest du gerne für dich alleine noch mehr mitgenommen?“ Die GF antwortet (gf 1364): „Manchmal denke ich das. Ja.“ Die LB ist überrascht, denn sie hatte diese Antwort nicht erwartet. Sie hatte der GF kein Unterstützungsangebot signalisiert, da sie davon ausgegangen war, dass sich die Beratung der Kollegen und Kolleginnen nicht mit der Beratung der Geschäftsführung vereinbaren lässt. In den ersten beiden Jahren des SOL-Prozesses war eine weitere Organisationsberaterin im Lernbegleitungs-Team tätig. Sie hatte der GF mehrmals ein individuelles Beratungsangebot signalisiert (gf 1400): „Ich hab mich im Nachhinein oft geärgert, dass ich’s nicht angenommen habe beziehungsweise [dass ich zu ihr] gesagt habe, ich habe gar keine Zeit, weil dann (...) müssen wir erst mal überlegen, worüber will ich denn reden und was von diesen facettenreichen Dingen möchte ich denn besprechen oder für mich klären. So. Ne? Und das war am Anfang für mich so die sichtbare Arbeitsteilung. Du kümmerst dich eher um die Kollegen und ich kann [sie nutzen], wenn ich irgendwie [das will] – und das hat sie öfter gesagt. Also, das war nicht so, dass ich gedacht hätte, das [externe Beratungsangebot des SOL-Projekts] kann ich nicht [nutzen] (...) Aber ich habe es mir einfach nicht erlaubt. (...) Es war meine eigene Entscheidung, beziehungsweise ich hab gar keine Entscheidung getroffen, sondern ich hab’s einfach geschoben und habe immer gedacht: Ja, irgendwann.“

K: Hier zeigt sich eine grundlegende Ambivalenz von Veränderungsvorhaben – werden sie einerseits gewollt und ihre Ergebnisse vorausgenommen, wird es andererseits vermieden, die Veränderung anzunehmen und ‚mit sich‘ zu vollziehen. Diese Ambivalenz nehmen Beraterinnen und Berater wahr.

E: Das Auswertungsgespräch hat jetzt eine überraschende Wendung genommen – die LB improvisiert. Im Sprechen findet sie ihre Gedanken (lb 1408): „Weißt du, wenn du immer aufs Ergebnis guckst, guckst auch bei dir [selbst] immer aufs Ergebnis. (...) Wenn du den Mitarbeitern nicht richtig das Zugeständnis machen konntest, dass [Veränderung] so viel Prozess und Unterstützung braucht, dann kannst du dir das selber [auch nicht zugestehen]. Die Normen sind – glaube ich – ungeteilt.“ (g1409) „Na klar“, bestätigt die GF und die LB setzt ihren Gedanken fort (lb1410): „Deine Normen für dich sind auch die Normen in der Organisation.“ Die GF antwortet (gf 1412): „Na ja, logisch.“ Die LB teilt mit, was sich für sie in dem Gespräch neu darstellt (lb 1415): „Ich kann [jetzt] anders wahrnehmen, wie die Normen dich selbst betreffen.“ Diese Normen spiegeln sich in der Lernkultur des IT-Zentrums wider. Die LB hatte im SOL-Prozess die Wissenskommunikation beobachtet. Die Kollegen und Kolleginnen schienen davon auszugehen, dass es als unpassend empfunden wird, wenn sie in den Sitzungen mit der GF und folglich auch in den Workshops ihr Nicht-Wissen zum Ausdruck bringen, Fragen stellen und ‚unfertige‘ Gedanken und Überlegungen einbringen. Wenn es so ist, wie es jetzt im Gesprächsfluss deutlich wurde, hat SOL aus Sicht der LB folgende Funktion (lb 1419): „SOL kann nicht nur auf Innovation zielen, sondern kann wirklich etwas sein zur Unterstützung.“ SOL hat ein Potenzial durch die Unterstützung von Personen oder Gruppen. Die GF antwortet (gf 1424): „Und ich habe gedacht, die [Kollegen und Kolleginnen] kriegen jetzt mal etwas. Die sollen mal vorankommen.“

K: „Hättest du gerne für dich alleine noch mehr mitgenommen?“, fragt die LB und bringt damit zum Ausdruck, dass Lernbegleitung auch die persönliche Weiterentwicklung der am SOL-Projekt beteiligten Personen im Blick hat. Die LB beschreibt ihre Tätigkeit als „Unterstützung“. Hier, im Gespräch spricht sie aus, dass die GF im IT-Zentrum bestimmte Normen, Werte und Wirklichkeitsauffassungen von Lernen zur Geltung bringt, die auch ihr Verhältnis zu sich selbst prägen. Ergebnisorientierung ist die dominante Metapher im Sprachspiel des Managements. In diesem Sprachspiel werden aus einer (selbst) ver-objektivierenden Perspektive Anforderungen gestellt und Ergebnisse vorweggenommen. In dem ver-objektivierenden Sprachspiel wird das Lernen nicht von zweckgerichteter Arbeit unterschieden. Subjektivierendes Lernhandeln bleibt dann insofern implizit, als das Sprechen über Lernen und Entwicklung in einem ver-objektivierenden Bedeutungskonstrukt von Lernen gerahmt ist. Lernbegleitung bringt in ihrem Sprachspiel andere Normen und Werte zur Geltung. Sie rahmt ihr Sprechen über Lernen im Kon-

strukt subjektiverer Lernhandlungen. Darin liegt, wie in dem Gespräch zu sehen ist, auch eine Verhaltensaufforderung. Die GF stellt fest, man müsste dann für sich selbst klären, über was man sprechen und was man klären möchte. Selbstorganisiertes Lernen bedeutet aus Sicht der Lernbegleitung, dass nicht eine ver-objektivierende Perspektive die Wirklichkeitsauffassung ‚definiert‘, sondern Lernende ihre subjektiven Realitäten beschreiben, sich mit differenten Perspektiven auseinandersetzen und an der Konstruktion der organisationalen Wirklichkeit teilhaben. Lernen an den Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben schließt die Erweiterung personaler Handlungskompetenz ein. Erst der Selbstbezug im Lernen ermöglicht es, sich selbst zu einer Veränderung des Handlungsrepertoires zu motivieren.

E: Nachdem der SOL-Prozess die Struktur des Wissensmanagements thematisiert hatte und diese verändert worden war, wechselte die Steuerungsgruppe den Fokus der Beobachtung. Sie thematisierte die personale Selbstlernkompetenz. Selbstreflexivität, also die Bereitschaft, sich im Prozess der Arbeit selbst zu beobachten und sich mit sich selbst reflexiv auseinanderzusetzen, wird im IT-Zentrum im Sinne einer überfachlichen Schlüsselqualifikation von allen Kollegen und Kolleginnen in allen Funktionsbereichen erwartet. Schon seit der Gründung des IT-Zentrums wird biografisches und selbstreflexives Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums praktiziert. Doch einige neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen kennen die subjektivierenden Lernmethoden nicht aus eigener Erfahrung. Die Lernbegleitung didaktisierte daraufhin das Thema ‚Selbstreflexion‘ und gestaltete mit dem Gesamtteam einen Workshop. Übungen, ein Lerntagebuch sowie dialogische Formen der Wissensgenerierung bieten einen lebendigen Eindruck davon, was unter Selbstreflexivität verstanden wird und bestärken vorhandene Ansätze. Der Workshop trug dazu bei, Selbstreflexion als Ausdruck einer gewünschten Lernkultur des IT-Zentrums zu erfahren. Er sollte dazu anregen, sich selbst eine Lernfrage zu stellen und sich selbst ein persönliches Lernvorhaben vorzunehmen. Es sollte ein unterstützendes Lernklima im IT-Zentrum entstehen.

3.2.10 Ein kritisches Ereignis als Ausdruck des Organisationswandels

E: Das Auswertungsgespräch ist nun schon fortgeschritten. LB und GF haben einen Eindruck gewonnen, wie sie miteinander ins Gespräch gekommen sind und was ihnen miteinander möglich ist. Ohne – wie bisher üblich – den Übergang zu markieren, wechselt die LB den Fokus und richtet ihn auf ein Ereignis des SOL-Prozesses, das sie kritisch erlebt hat. Dieses Auswertungsgespräch ist das vorletzte in einer Serie. Immer wieder ist es vorgekommen, dass die Gespräche dazu genutzt wurden, auf Situationen des SOL-Prozesses

Fallstudie

zu sprechen zu kommen, bei denen man Dissens verspürte und ihn zurückgehalten hatte oder Erwartungen enttäuscht wurden. Manchmal ging es auch darum zu beschreiben, wie man eine bestimmte Methode erlebt hatte oder darum, Kritik anzubringen. Jede ‚gute Geschichte‘ erzählt von Schwierigkeiten, die die Protagonisten bewältigen müssen.

Jetzt ruft die LB eine Situation in Erinnerung, die sie ansprechen möchte. Sie erinnert an ein Gespräch, das sie mit der GF im dritten Jahr des SOL-Prozesses zur Vorbereitung eines Workshops des Gesamt-Teams führte. In dem Workshop sollte die drei Monate zuvor begonnene Kompetenzenbilanz abgeschlossen werden. Eigentlich war geplant, dass die Kolleginnen und Kollegen dort ihre Kompetenzenprofile vorstellen und Feedback erhalten. An diesem Vorschlag entzündete sich im Gesamtteam heftiger Widerstand. Der Workshop fand statt – allerdings anders als geplant.

E: Die LB erzählt der GF, wie sie die Situation damals erlebt hat (lb 1470): „Ich hatte das Gefühl, dass man hier [im IT-Zentrum] in eine Dynamik reingerät und dass es [die Gesamtsituation] mich nicht frei genug macht, wirklich offen mit dir zu reden.“ Die GF war von der Gesamtsituation ebenfalls betroffen und in dieser Situation (lb 1493) „ist uns die Kommunikation nicht gelungen“. Denkbar wäre es aus Sicht der LB auch gewesen, zusammen die Situation zu beobachten und zu analysieren (lb 1479): „Wir hätten ja auch einfach dasitzen können und uns fragen können: ‚Was läuft denn da jetzt?‘“

K: Das SOL-Projekt dauerte vier Jahre und im vierten Jahr begann die LB, Wiederholungen der Organisationsdynamik zu beobachten. Sie lernt, das Muster der Organisationsdynamik besser zu begreifen, die die kollektive Lernbewegung des organisationalen Handlungsfeldes bestimmt. Dazu vergleicht sie den Prozess des Online-Coachings für webgestütztes Lernen und Lehren mit dem Prozess der Kompetenzenbilanzierung und sieht eine Ähnlichkeit. Im ersten Jahr des SOL-Projekts war es die Online-Coachbeim Online-Coaching für webgestütztes Lernen und Lehren ähnlich ergangen. Wie bei der Kompetenzenbilanzierung setzte die Lernbegleitung damals einen Auftrag der GF um, nämlich die Einführung von E-Learning in die Fortbildungen des IT-Zentrums zu begleiten. Der Organisationskontext blieb vage und implizit, die Kollegen und Kolleginnen entschieden bzw. positionierten sich, das Gesamtteam verharrte reagierend und auf diese Weise konnten sich Akteure, Funktionen oder Subsysteme selbst klären. So ist es auch bei der Kompetenzenbilanz: Das IT-System erfährt als Kommunikationssystem etwas über sich, was ansonsten latent geblieben wäre und findet sich performativ als Selbsta Ausdruck vor.

E: (lb 1686),„[So vorzugehen] hat ja auch Vorteile – wie im E-Learning-Prozess – wir gehen mal ins Feld rein – wir reden nicht so viel – wir gehen rein. Und mit den vorhandenen Erfahrungen fangen wir an, uns zu sortieren

und zu gucken. Ist eigentlich auch keine schlechte Methode, aber eine riskante Methode. Man muss immer vorgehen, wird vielleicht zurückgepfiffen, oder?“ stellt die LB fest. „Was bei der Kompetenzenbilanz fehlte, ist nach diesen, sagen wir mal Turbulenzen, mit den dort vorhandenen Energien [sich] auf ein neues Niveau zu einigen.“ Die GF erfährt, wie die LB die Dynamik emotional erlebt hat, und deutet daraufhin die ‚Lernfrage‘ der LB (gf 1707): „Du musstest als Lernbegleiterin die Komfortzone verlassen.“ Sie erklärt, was im IT-Zentrum die Metapher „Komfortzone“ bedeutet: „Komfortzone‘ ist eine Metapher aus dem interkulturellen Training [und meint folgendes] also du begibst dich in unbekanntes Terrain. Und bleibst nicht dort, wo du dich gut auskennst und wo dir nicht viel passieren kann. Man könnte auch sagen, Herausforderungen annehmen.“ Die LB antwortet der GF (lb 1721): „Ja, das [die Herausforderung der Lernbegleitung] hab ich [angenommen]. Ich bin durchgegangen. Na, vielleicht ist es auch ein Wunsch von mir. Es darf ruhig schwierig werden. Wenn’s dann noch kommunizierbar bleibt, ist alles okay, egal wie schwierig das wird.“ (gf 1722) „Ich verstehe das schon“, antwortet die GF (g1738): „Und ich war vielleicht nicht aufmerksam genug. Also weil ich irgendwann gedacht habe, dann sollen die Kolleginnen mich doch in Ruhe lassen. Nee, weißt du, je nachdem, was ich zu tun habe, ne? Setze ich einfach Prioritäten. ((nachdrücklich:)) Das muss ich tun. Und dann hab ich irgendwie wahrscheinlich noch mal an L. [verantwortlich für das interne Wissensmanagement, koordiniert auch die Entwicklung des Qualitätsmanagements) und an F. [interne Koordinatorin des SOL-Projekts] appelliert, sie sollen das jetzt mal durchziehn da, und habe mich aber nicht mehr gekümmert oder habe mich nicht mehr kümmern können.“ Die Kompetenzenbilanzierung war ein Anliegen der GF, sie hatte es an das SOL-Projekt und die externe Lernbegleitung delegiert, die sie entlasten sollten.

K: Die LB ergreift die Initiative. Sie thematisiert ihre bilaterale Kooperation mit der GF in der Phase der Kompetenzenbilanzierung und ist interessiert, die Perspektive der GF zu erfahren, um ihre Erlebnisse rückblickend besser einordnen zu können. Persönlich beschäftigt sie die Frage, ob es eine andere Option für die Gestaltung der Prozessbegleitung gegeben hätte, wenn sie damals in der Kommunikation mit der GF ein größeres Risiko eingegangen wäre. Der Aufmerksamkeitsfokus der Selbstbeobachtung des IT-Zentrums ist in erster Linie auf die Personen, ihre Handlungen und die Beziehungen gerichtet und weniger auf Interaktionsmuster und Organisationsdynamiken. Die LB hat den Fokus ihrer Aufmerksamkeit jetzt ebenfalls auf die Beziehung zur GF im Kontext der Dynamik des gesamten Feldes gerichtet. Es ist ein bekanntes Beratungsphänomen, dass Beratersysteme zu Symptomträgern des beratenen Organisationssystems werden und in dieser Situation nur versuchen können, die daraus resultierende Kenntnis über das Organisationssystem produktiv zu machen.

Fallstudie

E: Die Beraterinnen hatten in einem Zeitraum von einem Jahr vier Workshops zur Reflexion von Kompetenzen mit dem Gesamtteam gestaltet. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IT-Zentrums hatten Informationen über die Fachbegriffe ‚Kompetenz‘, ‚Ressourcen‘, ‚Performanz‘ und ‚Qualifikation‘ sowie über das Modell der Selbstlernkompetenz erhalten. Im Kontext der Fortbildungen unterschieden die Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums zwischen Qualifikationen und Kompetenzen. Unter Kompetenzen verstanden sie das persönliche Arbeitsvermögen. Die Beraterinnen stellten ein Modell vor, in dem Kompetenz ein relationaler Begriff ist. Aus ihrer Sicht zeigt sich Kompetenz als Fähigkeit, in konkreten Situationen angemessen zu handeln.²³⁸ In einem Workshop wurde mit der Methode des Lerntagebuchs gearbeitet, ein anderer Workshop hatte den Schwerpunkt auf personale Kompetenzen gelegt. In einem weiteren Workshop wurde mit der Methode der Fertigkeitenanalyse eine Kernaufgabe in den jeweiligen Arbeitsgebieten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter analysiert und auf diese Weise Kompetenzen identifiziert. In Feedback-Übungen hatten die Kolleginnen und Kollegen die bewusste Gestaltung einer lernförderlichen Feedback-Kultur kennen gelernt, bei der die Feedback-Nehmer zuerst ihre subjektive Lernfrage formulieren, auf die die Feedback-Geber die Beschreibung ihrer Wahrnehmung fokussieren.

K: Als das SOL-Projekt im Januar 2001 begann, verwendeten die Fortbildungsleiterinnen und -leiter den Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘. In ein-

238 Eine Kollegin spricht über die Auffassung, die Beraterinnen vom Begriff ‚Kompetenzen‘ vermittelt haben und welche Schlussfolgerungen sie gezogen hat (PRM 18/478): „Aber jetzt daran anknüpfend, weil also einer der, sagen wir mal, wirklich Schlüsselmomente für mich war dieser [Workshop] da ging's um- den Stabtest. Da habt ihr noch mal den Kompetenzbegriff erklärt, ne? Und dieser Gedanke, dass eben Kompetenz abhängig ist vom- vom Handlungskontext, ne? Dass es [Kompetenz] nicht nur was ist, was bei einem selber ist, aber dass du auch immer ein Umfeld hast, wo du bestimmte Kompetenzen zeigen kannst, wo jemand dich in einer gewissen Weise fordert oder wo jemand blockiert oder einen Rahmen schaffen, eine Organisation, die bestimmte Sachen gar nicht zum Tragen bringt=und so weiter. Und das war wirklich- also das war ja, ein neuer und ein guter Gedanke, ne? Und auch so noch mal eine Sicht auf ja, wie man andre Leute, Team-Mitglieder so sieht oder einschätzt, was die können oder was sich da zeigt und was sich da aber auch nicht zeigt. Und dass das eben nicht nur mit den einzelnen Personen zu tun hat, sondern auch mit der Organisation, was die so für Spielräume lässt und was sie- \((leise:)) ja, was sie will und was sie eben nicht will und so, fand ich sehr hilfreich. (...) Ich fand es für mich, sagen wir mal psychologisch entlastend, für mich persönlich, so generell, als Denkansatz, also zu denken: Okay, ich kann auch nicht in jeder Situation das Gleiche, ne? (...) Und- im IT-Zentrum ist es in weiten Teilen auch so, dass ich den Kontext schätze, wo ich das Gefühl habe, ich kann eben meine Kompetenzen anbringen. An manchen Punkten auch jetzt nicht so, aber dass das eben einerseits nicht nur mir selber gutzuschreiben ist, aber andererseits muss ich das auch nicht alles selber leisten, sondern ich kann auch irgendwie sehen, da muss auch von der andern Seite was kommen, damit ich einen optimalen Leistungs- oder Kompetenzspielraum habe, ne?“

zelenen Dokumenten der GF wurde aber schon der Kompetenzbegriff verwendet.²³⁹ Die Semantik der beruflichen Bildung hat sich in den Jahren des SOL-Projekts gewandelt. Die Verbreitung des „neuen“ Kompetenzbegriffs im Feld der beruflichen Bildung kann auf den sozialen Mechanismus des Isomorphismus zurückgeführt werden, wie er von DiMaggio und Powell (1991) beschrieben wurde, um Prozesse der Institutionalisierung zu erklären. Zuerst wird im IT-Zentrum die neue Begrifflichkeit in Berichten und Anträgen übernommen – also in der Kommunikation mit institutionellen Akteuren in der Umwelt des IT-Zentrums. Im Kontext des SOL-Projekts wird es möglich, sich intern ein zum Kompetenzbegriff gehörendes Sprachspiel zu erschließen, denn die neue Begrifflichkeit wird performativ als pädagogische Praktik eingeführt. In den Workshops zur Reflexion von Kompetenzen wird eine intersubjektive Wirklichkeit hervorgebracht, bei der die Lernbegleitung das Sprachspiel zur Kompetenzenreflexion zur Darstellung bringt und die Beteiligten in das Sprachspiel einbezieht. Sie beginnen, in dem Sprachspiel zu sprechen und zu handeln. In der nachträglichen Beobachtung der vorausgegangenen performativen Darstellung findet die Kompetenzsemantik Eingang in das Sensemaking der Organisation.

E: Das in den Workshops generierte Wissen interpretiert auch die Wirklichkeit des IT-Zentrums und regt dazu an, die Selbstbeobachtung der Kolleginnen und Kollegen zu verändern. Die Workshops werden positiv eingeschätzt. Deshalb ging man in der Steuerungsgruppe davon aus, dass das Gesamtteam eine ausreichende Vertrauensbasis hat und einen passenden Rahmen bietet, um dort als Ergebnis der Kompetenzenbilanzierung ein persönliches Kompetenzenprofil zu präsentieren und Feedback zu erhalten. Die Lernbegleitung verstand unter einem Kompetenzenprofil keine Stärken-Schwächen-Analyse, sondern eine individuelle Beschreibung der biografisch erworbenen Kompetenzen. Von dem Feedback versprach sie sich Impulse für die persönliche Entwicklung der Mitarbeitenden.

Das persönliche Feedback regt dazu an, der eigenen Entwicklung eine zusätzliche Orientierung zu geben, denn je nach Persönlichkeitsstruktur neigen Personen dazu, sich entweder zu kritisch einzuschätzen oder sich zu überschätzen. Die Steuerungsgruppe erwartete von der Lernbegleitung, dass sie eine vertrauensvolle Basis für das Gespräch über das eigene Fähigkeitsprofil und das Feedback bereitete. Daraufhin haben die Beraterinnen und Berater die Mitarbeitenden des IT-Zentrums mit der Methodik des reflexiven und biografisch ausgerichteten Verfahrens der Kompetenzenbilanz vertraut gemacht. Der Workshop hatte den Charakter einer methodisch ausgerichteten

239 Eine Mitarbeiterin der Verwaltung zeigte ihrer kleinen Arbeitsgruppe ein solches Dokument, als ich die Gruppe zum Prozess der Kompetenzenbilanzierung beriet, und hob hervor, dass der Kompetenzbegriff schon längst Eingang in die Dokumente der Geschäftsführung gefunden habe.

Fallstudie

Fortbildung. Es wurden kleine Arbeitsgruppen zur kollegialen Beratung gegründet. Jede Arbeitsgruppe besprach den Verlauf der Bilanzierung, Erfahrungen und offenen Fragen mit einer Lernbegleiterin in einem Coaching.

Hier haben die Beraterinnen erfahren, dass die Mitarbeitenden des IT-Zentrums intensiver begleitet werden wollen. Sie möchten außerdem informiert werden und kontrollieren können, wie die Ergebnisse auf dem Workshop präsentiert werden sollen. Aus ihrer Sicht gibt es im Gesamtteam keine ausreichende Vertrauensbasis, um dort über die eigenen Fähigkeiten zu sprechen und diese für die Kolleginnen, Kollegen und die GF sichtbar zu machen.

In dieser Situation versucht die Lernbegleitung, ihrer intermediären Position gerecht zu werden und schlägt vor, die neue Situation in der Steuerungsgruppe zu klären. Doch in der gegebenen Konstellation vermeiden dies die Mitglieder der Steuerungsgruppe. Die Steuerungsgruppe kommt nicht zustande. Auch der Vorschlag, Verlauf und Stand der Kompetenzenbilanz in den kleinen Arbeitsgruppen zu reflektieren und gemeinsam reflexiv einen tragfähigen Arbeitsvorschlag zu entwickeln, wird von den Kolleginnen und Kollegen nicht angenommen. Der Ort der Auseinandersetzung verlagert sich in das IT-Zentrum. Die externe LB hält in dieser Phase Kontakt zu den zentralen Akteurinnen und Akteuren, zur internen Projektleitung des SOL-Projekts und zur Expertin für Wissensmanagement, und vereinbart ein Gespräch mit der GF, in dem der veränderte Ablauf des Workshops besprochen wird.

E: Was hat den Widerstand der Kollegen und Kolleginnen eigentlich ausgelöst? Für die GF ist das Verhalten der Kollegen und Kolleginnen bis heute unverständlich und sie bringt dies nachdrücklich zum Ausdruck (gf 1523): „Aber weißt du, (...) ich muss dir ehrlich sagen, ich versteh es bis heute nicht. Ich versteh es nicht. Ich begreif das nicht, warum die [Kolleginnen] nicht sagen können: ‚Na ja, [die Kompetenzenbilanz] ist doch easy‘.“ Wenig später wiederholt sie die Schilderung (gf 1610): „Aber das ist schon, wie gesagt, für mich weiterhin ein ungelöstes Rätsel, warum das [die Kompetenzenbilanzierung] irgendwie so’ne Widerstände hervorgerufen hat. Wovor die Kolleginnen da Angst haben. Ich hab ja mehrmals versucht, die Ängste auszuräumen, und habe gesagt: ‚Also es geht auch dabei um den Transfer [der Methodik in die Fortbildungen des IT-Zentrums]. Und es geht dabei natürlich auch um unsere interne-‘ Ich hab ja daran gar keinen Zweifel gelassen, ich hab gesagt: ‚Ihr könnt was bieten. Dann hab ich mehr Chancen, irgendwie mir Aufgabengebiete auszudenken- wenn ich’s nur aufgrund dessen tun muss, was ich weiß, dann mach ich’s eben aufgrund dessen.““ Die LB fragt (lb 1611): „Ja, und hast wirklich bis heute keine Hypothese dazu?“ (gf 1613) „Nein“, erwidert die GF. Die LB reagiert erstaunt und daraufhin führt die GF die Perspektive der Kollegen und Kolleginnen ein (gf 1616): „Na ja, ich hab dann gehört, die Kolleginnen denken, dass das [das Bilanzieren der Kompe-

tenzen und das Feedback] dazu führt, dass man bestimmte Projekte nicht mehr kriegt.“ Die LB deutet daraufhin die Beziehung zwischen der GF und den Kollegen (lb 1626): „Ich glaube, dass du das dir vielleicht nicht vorstellen kannst, wie viel Sorge sie haben, von dir bewertet zu werden und wie du für sie eine Autorität bist.“ (gf 1627) „Aber das tue ich doch sowieso“, erwidert die GF und bringt erneut ihr Erstaunen zum Ausdruck, dass die Kollegen und Kolleginnen es abgelehnt haben, ihre individuellen Kompetenzprofile zu präsentieren. Die LB hakt nach, ob es denn den Kolleginnen und Kollegen bloß um ein Machtspiel gegangen sei, und die GF erwidert (gf 1642): „Ich glaube, dass es da Ängste gibt. Also die [Geschäftsführung] guckt sich das dann genau an, – also es ist eine Vermutung. Die guckt sich dann genau an. (...) Das kann ich aber gar nicht verstehn, weil ich mein, ich tue es ja. Ich treffe Entscheidungen aufgrund der Kompetenzen, die ich kenne, und einiger vermuteter oder nicht vermuteter, verstehst du? Und das wissen die Kolleginnen.“

E: Die LB überlegt daraufhin, welchen Unterschied die Präsentation des Kompetenzprofils in einem Workshop dennoch bedeuten würde (lb 1647): „Ja, vielleicht verhalten sie [die Kolleginnen und Kollegen] sich so, denn wenn es [die Beobachtung der Leistungen und die Bewertung des persönlichen Potenzials bei Personalentscheidungen] implizit bleibt, kann man es von sich weghalten. Und man hätte ja richtig durchgehen müssen, wenn das [die Kompetenzbilanz mit abschließender Präsentation des persönlichen Profils] explizit als Verfahren gelaufen wäre, dann kann man es ja nicht so wegschieben, oder?“ Auch die Kolleginnen und Kollegen wissen, dass Projekte auslaufen, einzelne Stellen befristet sind und neue Stellen vergeben werden. Viele Kollegen und Kolleginnen arbeiten schon seit vielen Jahren im IT-Zentrum und sie können damit rechnen, dass ihre Stellen verlängert werden und sie ein Folgeprojekt angeboten bekommen. Bisher wurden die Gespräche und Entscheidungen bilateral zwischen GF und Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter kommuniziert. In dieser Situation lehnen sie es ab, an einem strukturierten Prozess der Kompetenzbilanzierung und Präsentation teilzunehmen, der zu einer besseren Abstimmung von Kompetenzen und Projektaufträgen beitragen soll. Damit setzen sie ein machtvolleres Signal und die Kompetenzbilanz wird nicht zu Ende geführt. Die GF hält allerdings daran fest, die Personalarbeit zu stärken, und hat wenige Monate nach dem Workshop diese Personalaufgaben an die Kollegin delegiert, die für das Wissensmanagement und das Qualitätsmanagement zuständig ist.

K: Die Methodik der Kompetenzbilanzierung und ihrer Anwendung oszilliert zwischen mehreren Kontexten. Zu Beginn, beim Einstieg in die Kompetenzbilanzierung, steht der Fortbildungsaspekt im Vordergrund und das IT-Zentrum bleibt im Hintergrund. Der Organisationskontext wird nicht beobachtet und auch nicht reflektiert. Als man in den kleinen, selbstorgani-

sierten Arbeitsgruppen mit der Methode selbstreflexiv arbeitet und sie einschätzen kann, wird die Aufmerksamkeit auf den Organisationskontext gerichtet. Man nähert sich inzwischen dem Workshop-Termin und dort soll man das eigene Kompetenzenprofil präsentieren. Jetzt tritt der Organisationskontext in den Vordergrund. In den Arbeitsgruppen kommt Unmut auf. Die Methodik der Kompetenzenbilanz wird zu Recht als ein Personalbeurteilungsinstrument des Managements gedeutet. Die Kolleginnen und Kollegen befürchten, dass ihre Arbeitsleistungen bei der Präsentation ihrer Kompetenzenprofile abgewertet werden. Sie kennen die Ist-Situation des Personalwesens und plädieren unausgesprochen für die Fortsetzung des Latenzschutzes ihrer Kompetenzentwicklung. Von Kompetenzenprofilen wird zwar gesagt, dass sie für ein besseres *matching* von Personen und Aufgaben erforderlich sind. Doch die in Aussicht gestellte Win-win-Situation kennt man nicht aus eigener Erfahrung. Das Transformationsmuster des SOL-Projekts, das die GF in die Metapher vom „Film im Film“ gefasst hatte, erzeugt organisationsintern Widersprüche, für die die Mitarbeitenden eine Lösung suchen.

E: Wie agiert das Beratersystem in dieser unübersichtlichen Situation? In der Auseinandersetzung zur Kompetenzenbilanz verändern sich die Beziehungen des Feldes. Die Situation ist jetzt unbestimmt und mehrdeutig und so vermisst die LB eine integrierende Kommunikation. Sie fühlt sich für die begonnene Kompetenzenbilanz verantwortlich und möchte deshalb die im SOL-Projekt etablierte Vorgehensweise reflexiver Steuerung bei der Vorbereitung des Abschluss-Workshops fortsetzen (lb 1546): „Ich habe nachher gedacht, wir machen eine Steuerungsgruppe und dann müssen sie [die interne Projektleiterin und die Expertin für Wissensmanagement] mit dir zusammen ein Kompetenzenbilanzierungsverfahren durchsprechen. (...) Wir sitzen da und dann machen wir das. (...) Es muss ja mal irgendeine [Gruppe] Autorität einnehmen und wirklich dann zu einem Punkt kommen.“ Die Steuerungsgruppe hat sich in dieser Phase zweimal getroffen, doch entweder fehlten die GF oder die interne Koordinatorin und die Expertin für Wissensmanagement. Die LB fragt die GF, ob ihre Erwartung vermessener war, dass die Steuerungsgruppe sich auf ein Verfahren verständigt? (gf 1610) „Nein, überhaupt nicht (...) Nein. Das war aber selbstverständlich, klar“, versichert die GF.

E: Aber für die interne Koordinatorin des SOL-Projekts und die Mitarbeitenden des IT-Zentrums ist das nicht der Fall. Im IT-Zentrum gibt es aus Sicht der internen Koordinatorin auch kein anderes Gremium, das die Autorität hat, ein Verfahren für die Erstellung und Dokumentation von Kompetenzenprofilen auszuarbeiten und zu vereinbaren (vgl. Projekttagbuch-Eintrag 110 vom 4.6.2004) Welche Lösung wird in dieser Situation gefunden? Die GF delegiert die Problembearbeitung an die interne Koordinatorin des SOL-Projekts und an die Verantwortliche für das interne Wissensmanagement, die auch die Entwicklung des Qualitätsmanagements koordiniert. Der

geplante Workshop mit dem Gesamtteam findet statt. Er erfüllt seine SOL-Funktion als Plattform für eine integrierende Kommunikation. Der Workshop ermöglicht es zum einen der Geschäftsführung, an ihren Zielen festzuhalten und zum anderen, die Ablehnung der Präsentation der Kompetenzprofile im Gesamtteam durch die Kollegen und Kolleginnen zu respektieren.

Der Workshop inszeniert für alle sichtbar das Gesamtsystem des IT-Zentrums. Er wird von den Beraterinnen moderiert. Sie visualisieren in einem Schaubild die Relationierung von Person, Arbeitsaufgabe und Organisation in der Kompetenzenbilanzierung – und stellen damit den Konflikt in einen versachlichen Bezugsrahmen. Alle konfliktbehafteten Themen rund um Personalauswahl und -entwicklung und auch die Frage, wie es mit der Vertrauensbasis im Gesamtteam bestellt ist, werden im Workshop nicht angesprochen.

K: Die unausgesprochene Übereinkunft aller – d. h. des Gesamt-Teams – ist es, dass der Konflikt implizit bleibt und nicht in einer formalen Kommunikation ausgesprochen und behandelt wird. Informell wird der Konflikt selbstverständlich besprochen und alle Kollegen, Kolleginnen, die GF sowie die Beraterinnen beobachten sowohl alle Aktivitäten, die den Konflikt artikulieren, als auch alle Aktivitäten, die den Konflikt vermeiden. Verantwortung übernehmen in dieser Situation die interne Koordinatorin des SOL-Projekts und die Expertin für das interne Wissensmanagement. Sie versuchen, einen Ausweg zu finden und einen Kompromiss zu entwickeln, der von allen Beteiligten akzeptiert werden kann. Die GF hält an ihren Zielen fest, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verändern die Kommunikation im Gesamtteam und nehmen gestaltend Einfluss. Die Kompetenzenbilanz, die Anlass der Auseinandersetzung war, verliert an Bedeutung und rückt an den Rand. Aus Sicht der internen Koordinatorin des SOL-Projekts hat die Steuerungsgruppe nicht die Autorität, an dieser Stelle einzugreifen und eine verbindliche Vereinbarung zu verhandeln. Dadurch kann die Balance des Führens durch die GF und des Führens Lassens durch die Kolleginnen und Kollegen aufrechterhalten werden.

E: Der Workshop startete mit einer Eingangsrunde. Alle Kolleginnen und Kollegen sprachen von sich und ihren Erwartungen an den Workshop und brachten zum Ausdruck, dass sie von der Geschäftsführung informiert werden und insgesamt mehr Transparenz haben wollten. Die GF erläutert ihre Entscheidungen und erklärt folgende Ziele der Kompetenzenbilanzierung:

1. Die in der praktischen Erprobung der Methodik der Kompetenzenbilanzierung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen in die Fortbildungen des IT-Zentrums transferiert werden.
2. Alle Kollegen sollen eine eigene Bestandsaufnahme der Kompetenzen machen.

Fallstudie

3. Das Ziel der Organisation ist ein besseres *matching* von Aufträgen und Projekten und den Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen.
4. Das Wissensmanagement wird im Infosystem die Anforderungsprofile in den Kernaufgaben beschreiben.
5. Das Qualitätsmanagementsystem stellt die Anforderung, dass Kompetenzprofile aller Beschäftigten beschrieben sind und regelmäßig aktualisiert werden. Das soll im IT-Zentrum umgesetzt werden. Das Ziel ist hier, die Testierung zu erhalten.

Die Kolleginnen und Kollegen haben der GF zugehört und konnten Informationsfragen klären. Im Anschluss sprach die verantwortliche Kollegin für das Wissensmanagement und stellte vor, wie das intranetbasierte Infosystem mit den Anforderungsprofilen an Kompetenzen zukünftig verknüpft werden könnte. Sie schlug vor, ein Instrument zur Analyse der aufgabenbezogenen Kompetenzanforderungen in den funktionalen Teams zu erproben:

- Fortbildungsleitung,
- Verwaltung,
- PR/Öffentlichkeitsarbeit,
- Systemadministration und
- Management.

Jedes Team analysierte eine Kernaufgabe und beschrieb daran die zur Bearbeitung dieser Aufgaben geforderten fachlichen, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen. Die Arbeitsgruppen formulierten ein erstes Konstrukt der zukünftigen Kompetenzanforderungen des IT-Zentrums. Alle Kollegen erlebten diesen Arbeitsschritt produktiv. Sie konnten Klarheit darüber gewinnen, in welche Richtung sich Wissens- und Qualitätsmanagement in Bezug auf die Bilanzierung der Kompetenzen entwickeln werden. Der neuen Kollegin und Expertin für Wissensmanagement gelang es, ihre Funktion und ihre Managementaufgaben in der Gruppe der Kolleginnen und Kollegen zu legitimieren – sie wird respektiert.

E: In dem Gespräch erinnert sich die GF an den Workshop (gf 1495): „Ich kann mich nicht mehr so richtig erinnern. Und ich erinnere mich viel mehr daran, dass ich mit dir und K. da gegessen hab und wir über meine Kompetenzen geredet haben. (...) Wo wir den Punkt hatten, dass die Schlüsselkompetenzen [in einer Aufgabe] für andere Leute [im IT-Zentrum] die Fachkompetenzen sind.“

K: Es kommt zu einem spontanen Prozess der Ordnungsbildung: Selbstorganisation ist jetzt unter den Bedingungen loser Koppelung, Heterarchie und Beobachtung zweiter Ordnung eine spontane Neuordnung aller Systemteile. Heterarchie ist formal nicht gestaltbar. Sie ist weder planbar noch prog-

nostizierbar. Die Effekte können widersprüchlich und unbeständig sein. Im IT-Zentrum ist diese Phase produktiv.

E: Die Effekte sind im IT-Zentrum produktiv, weil Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für die Lösung Verantwortung übernehmen, auch für eine ausreichende Wissensbasis sorgen, um ihr Vorgehen zu entwickeln. Für alle Kolleginnen und Kollegen und für die Geschäftsführung wird transparent, wie die neuen Managementansätze auf Vorgänge und Entscheidungen ‚zugreifen‘, sie deuten und konzeptionell rahmen. Die Effekte sind produktiv, weil das Verfahren der Qualitätstestierung einen Rahmen bietet, um Veränderung strukturiert einzuführen. Auch die Beraterinnen gewinnen neue Eindrücke und Erkenntnisse, die sie in ihrer Rückspiegelung an die Geschäftsführung als Ausdruck des Organisationswandels deuten. Ihre These ist, dass es im IT-Zentrum noch kein gemeinsames Bild über den Weg der Veränderung gibt (aus: Projektdokumentation).

K: Der SOL-Prozess wurde als ein organisationaler Lernprozess mit integrierter Mitarbeiterentwicklung konzipiert. In einer Situation, in der die Kolleginnen, Kollegen und die Geschäftsführung gleichzeitig in mehrere unterschiedliche ‚Baustellen‘ involviert sind, haben die Beraterinnen die Annahme, dass es gut wäre, man würde über eine gemeinsame, verständigte kognitive Landkarte vom Weg der Veränderung verfügen. Im IT-Zentrum kommt es zu einem anderen Muster organisationalen Wandels, bei dem die Reflexion und Änderung kognitiver Konstrukte zurückstehen und absichtslos zielgerichtet reichhaltige Erfahrungen zu produktiven mustermimetischen Prozessen anregen. Auf diese Weise werden praktische soziokorporale Muster verändert (Göhlich 2009:35). Das Gespräch zwischen der LB und der GF bringt gleichfalls eine mustermimetische Veränderung zum Ausdruck insofern, als sie ihre Kooperation reflexiv thematisieren. Sie reflektieren Ereignisse des Handlungskontextes, und so wird das SOL-Projekt noch einmal in der Metaphorik einer losen Koppelung von Handlungskontexten zur Darstellung gebracht. Mustermimetische Veränderungen werden thematisierbar, so sie in den Handlungskontexten zur Darstellung kommen und wahrgenommen werden. Ein Beispiel dafür ist das veränderte Muster von Verantwortungsübernahme und Führungshandeln, und so fokussiert das Gespräch auf Delegation und Teilhabe der Kolleginnen und Kollegen an der Organisationsentwicklung. Das Sprachspiel hält keine Metaphern vor, die den Gestaltwandel der Organisation behandeln könnten. Die GF und die LB, die als Promotorinnen des Wandels den Gestaltwandel des IT-Zentrums mit hervorbringen und mitvollziehen, finden für den Gestaltwandel der Organisation auch rückblickend keine Worte.

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“
(Wittgenstein)

Fallstudie

E: Die Beraterinnen und Berater beschreiben in ihrer Rückmeldung das IT-Zentrum im Übergang von der aus der Gründungszeit des Projekts bewahrten Führungskultur der GF zu einer Gestaltung der Führung durch Delegation und neue Managementkonzepte. Die Führungskultur aus der Zeit der Gründung des Projekts und der Aufbaujahre wird besonders durch das Steuern in bilateralen Beziehungen (Geschäftsführung – Mitarbeiterin/Mitarbeiter) geprägt, durch informelle Kommunikation und durch Koordination in Gruppen (Team, Arbeitsgruppen), d. h. durch Kommunikation. Dies verändert sich durch die neuen Managementsysteme. Es gibt bei der Geschäftsführung und einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine große Bewusstheit darüber, dass Führung anders gestaltet werden muss als früher, beispielsweise durch Delegation und durch Managementsysteme. Die Beraterinnen und Berater deuten Kritik, Widerstand und das konstruktive, lösungsorientierte Handeln einzelner Kolleginnen und Kollegen als Übergangsphänomene der Organisation und zielen in ihrer Rückspiegelung darauf, den Blick vom Interaktionsgeschehen weg auf die Organisationsebene zu richten.

In den Wochen und Monaten, die auf den Workshop folgten, wurde das Selbstlernzentrum-IT aufgebaut und ein Qualitätsmanagementsystem entwickelt. Das Qualitätsmanagement scheint das Bedürfnis der Kolleginnen und Kollegen nach einer transparenten Organisation zu erfüllen. Es werden erprobte Vorgehensweisen des SOL-Prozesses aufgegriffen. Die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und -leiter hatte beispielsweise den impliziten Kontrakt der Zusammenarbeit verändert und sich als Team definiert. Dieses Modell wurde nun transferiert und in allen Funktionsbereichen wurden Teams gebildet, um die Selbstorganisation der Bereiche zu fördern. Auf einem Team-Tag wurden einige Monate später alle für das kommende Jahr bewilligten neuen Projekte und Maßnahmen vorgestellt. Die Kolleginnen und Kollegen konnten so besser wahrnehmen und verstehen, was auf sie zukommen würde, und es wurden offene Fragen besprochen.²⁴⁰

240 Das neue Qualitätsmanagementsystem fordert im Qualitätsbereich „Personal“ den Nachweis einer systematischen Fortbildungsplanung und der Feststellung der Kompetenzanforderungen. Die Qualitätsbeauftragte gestaltet diese Anforderung auf einem Team-Tag und fördert Transparenz und Kommunikation über Projekte. Das verändert die Vorgehensweise der Geschäftsführung, die bisher Projekte bilateral mit einzelnen Kollegen und Kolleginnen kommuniziert hat: „Die interne Koordinatorin teilte mit, wie an den Teamtagen zum Thema Kompetenzanforderungen und Personalentwicklung gearbeitet wurde. Die Geschäftsführung hat die neu beantragten Equal-Projekte vorgestellt. Die zuständigen Mitarbeiterinnen für das SLZ-IT und die Maßnahmeakquise bei der Bundesanstalt für Arbeit, haben ebenfalls berichtet, welche Planungen es für das Jahr 2005 gibt. Dadurch können alle Mitarbeiterinnen klarer sehen, was auf sie zukommen wird. Es haben sich auch produktive Gespräche zu Klärung offener Fragen ergeben. Die neuen Anforderungen an Kompetenzen wurden exemplarisch in den Funktionsteams besprochen. Die Mitarbeiterinnen haben an Moderationswänden visualisiert, welche Fähigkeiten und Kenntnisse vorhanden sind und welche Kompetenzen sie erweitern oder ergänzen müssen.

In den neuen Funktions-Teams setzen sich die Kolleginnen und Kollegen damit auseinander, welche Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sind, welche Kompetenzen noch entwickelt werden müssen. So war auch die Lernbegleitung vorgegangen, als das Selbstlernzentrum-IT kurz nach seiner Bewilligung im Gesamtteam eingeführt wurde.²⁴¹ Neue Projekte und ihre Anforderungen an die Kompetenzen von Mitarbeitenden werden erstmals im Gesamtteam integriert mit der Planung gezielter Unterstützungsangebote besprochen. Dieses Vorgehen stößt auf positive Resonanz im Gesamtteam und für die Beteiligten wird erlebbar, dass das IT-Zentrum fähig ist, Routinen aufzubrechen und etwas zu verändern.

3.2.11 Im Prozess der Bedeutungsbildung

E: Die Zeit ist jetzt weit vorangeschritten und die LB beendet die Phase des Erkundens. Sie bittet die GF, auf den Gesprächsverlauf zurückzublicken (lb 1829): „Wenn du mal auf das ganze Gespräch guckst, haben wir etwas nicht beleuchtet, was auch noch eine Rolle spielt?“ - „Eigentlich nicht“, antwortet die GF, und die LB stellt eine weitere Frage (lb 1829): „Wir reden jetzt mehr als eine Stunde, gab es eine Passage, die für dich wichtig war, oder wo du dachtest, vielleicht ist es auch gut, dass das hier noch einmal Thema war?“ Die GF antwortet, dass es für sie wichtig war, noch einmal über die Funktion der Lernbegleitung zu sprechen. (gf 1848) „Ja, das war eure Funktion. Darüber hatte ich gar nicht nachgedacht. Das war so ((leise lachend:)) selbstverständlich für mich. Ich habe mir überlegt, was die Ergebnisse sind (.) also das [Lernbegleitung] war selbstverständlich, weil ohne das wär's so nicht gelaufen.“ - (lb 1837) „Wie würdest du diese Funktion beschreiben?“, fragt die LB nach. (gf 1839) „[Lernbegleitung], das ist schon eine Mischung zwischen Unterstützung und Steuerung. Also mit Unterstützung meine ich

Diese Arbeitsergebnisse werden von der Personalentwicklerin ausgewertet und fließen in die Planung des Managements ein. Die integrierte Klärung neuer Anforderungen (als Folge neuer Projekte und Produkte) mit der Klärung gezielter Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung ist bei allen Mitarbeiterinnen auf eine positive Resonanz gestoßen“ (aus: Projektdokumentation/Eintrag 110 vom 4.6.2004).

241 „Das Gesamtteam ist von der Geschäftsführung über den Projektantrag Selbstlernzentrum-IT, Stand der Beantragung und das Projektdesign informiert worden. Aus Sicht der Geschäftsführung und der Mitarbeiterinnen ist es eine positive Entwicklung, dass die Mitarbeiterinnen frühzeitig einbezogen werden und sie sich auf die neuen Anforderungen vorausschauend einstellen können. Gemeinsam wurde das Profil der Fähigkeiten und Kenntnisse, die die zukünftigen Projektmitarbeiterinnen des Selbstlernzentrums IT haben sollen, entwickelt und besprochen. Es wurden auch einzelne Querverbindungen zur Verwaltung, zur Systemadministration usw. transparent. Die Mitarbeiterinnen sind über die Überlegungen der Geschäftsführerin bei der Projektbeantragung und bei der Stellenbesetzung informiert“ (aus: Projektdokumentation/Eintrag 88 vom 21.10.2003).

Fallstudie

Beratung, ne? Aber auch ein Stück weit schon Expertise. Doch [es gehört dazu], Expertise reinzugeben. Also, weil ohne das geht es ja gar nicht, ne? Also [Lernbegleitung ist] noch mal einen Spiegel hinhalten. Und bestimmte Dinge grade auch für Menschen, die sehr stark in der Praxis stehn, noch mal ein Stück weit in eine Abstraktion bringen. Also das denk ich, ist auf jeden Fall wichtig- also für mich eine wichtige Frage, ob das alle Kolleginnen so sehen, weiß ich nicht.“

E: Die LB fragt nach (lb 1852): „Du sagst Steuerung. Was meinst du denn, du steuerst ja hier. Ich glaube, auch ich hab gesteuert. Wie steuert denn Lernbegleitung, wenn sie gut steuert, deiner Meinung nach?“ Die GF antwortet (gf 1884): „Na ja, an bestimmten Punkten dann immer wieder, was ich vorhin schon gesagt habe, anzudocken an Notwendigkeiten aus der Organisation. Oder Dinge aufzugreifen und die weiterführen können. Das ist für mich Steuerung. (...) Na ja, schon auch zu gucken, wo stehn die Leute, ne? Also du kannst einfach grade, wenn's um diese Thematik geht, kannst du nicht sagen: ‚Also wir müssen jetzt mal das machen.‘ Das geht nicht, sondern also in dieser Balance von Aufgreifen und aber schon Dinge ansteuern, ne? Das finde ich wichtig bei Lernbegleitung. Ja, bestimmte Dinge auch benennen. Weil ich glaube, dass es auch teilweise notwendig ist oder war, Dinge auch noch mal auf den Punkt zu bringen. Häufig ist es so, dass Dinge im Alltag möglicherweise nicht benannt werden, sondern sie werden gehändelt. Es wird gemacht. Also ein wichtiger Punkt natürlich ist auch, die Umwelt zu reflektieren.“

E: Die LB greift das Feedback der GF auf. Lernbegleitung wird wirksam, wenn sie den Vorgängen und Gegebenheiten der Praxis eine Sprache verleiht. Sie fragt die GF, ob sie ein Beispiel dafür habe, das davon erzählen kann. Die GF erinnert an eine Fallbearbeitung. Ein Kollege hatte die Kooperation mit einer Jugendbildungseinrichtung als Fall eingebracht. Dieser Fall hat aus Sicht der GF einige Ressourcen des IT-Zentrums gebunden. Die LB kann sich gut an die Fallarbeit erinnern (lb 1902): „Ja, ich bin unterstützend“, sagt sie von sich. In diesem Fall ging es um eine Kooperation mit einer externen Partnerorganisation. Die organisatorische Vorbereitung der pädagogischen Arbeit vor Ort war aufwändig und verlief an den technisch-organisatorischen Schnittstellen nicht reibungslos, was allerdings als Selbstverständlichkeit erwartet wurde. Hier setzte die Beratung an. Es wurde besprochen, wie man die Situation verbessern kann, entscheidend war aber die Einordnung des Falls durch die externe Lernbegleitung. Vor dem Hintergrund des Strukturwandels in der Weiterbildung und der Öffnung der Weiterbildungseinrichtung bewertete sie die erforderliche Kommunikationsarbeit als eine normale Arbeitssituation und stellte in Aussicht, dass der Anteil pädagogischer Tätigkeiten extern und vor Ort bei Partnern/Kunden voraussichtlich zunehmen würde. Organisierende Tätigkeiten würden zunehmen, da im-

mer wieder pädagogische Arrangements individuell zu entwickeln, zu organisieren und mit der Partnerorganisation kommunikativ auszusteuern wären.

E: Die LB fragt die GF nach einem weiteren Beispiel, das die Funktion von Lernbegleitung dokumentiert. Aus Sicht der GF agiert Lernbegleitung in zwei Richtungen, also sowohl in Richtung Personal als auch in Richtung Organisation (gf 1921): „Na ja, aber schon auch (...) in beide Richtungen agierend, sowohl Personal als auch Organisation. Als du gesagt hast: ‚Da müssen wir noch einmal einen Schritt zurück und du musst noch einmal erklären, warum du das [die Kompetenzenbilanzierung] willst und was du damit willst‘ – also da hast du eine andere Rolle gespielt, ne?“, spiegelt die GF zurück (lb 1923): „Ja“, interpretiert die LB, „ganz viel [der Tätigkeit als Lernbegleitung] ist es, den Prozess auszusteuern.“ Die LB schließt daran an und interpretiert, worin sie die Bedeutung der Lernbegleitung sieht. Sie erläutert, dass Funktion und Handlungsweisen von ‚Lernbegleitung‘ noch wissenschaftlich zu beschreiben sind. Dafür will sie eine Förderung des Forschungsprogramms nutzen und das SOL-Projekt als Fallstudie wissenschaftlich auswerten. Ihren Fokus wird sie dabei auf die Professionalitätsentwicklung legen. Es macht ihrer Meinung nach einen Unterschied, ob Beratung auf Innovation und Organisation fokussiert oder auf die Professionalitätsentwicklung der Kolleginnen und Kollegen. Die GF greift das Stichwort ‚Professionalitätsentwicklung‘ auf (gf 1941): „Ja, mit Sicherheit hattest du auch ne Vorbildfunktion für die Kolleginnen, da bin ich mir schon sicher, aber ich glaube schon, dass bestimmte Dinge, die du getan hast und wie sie getan wurden, auch übernommen wurden. In der Arbeit.“ Die LB fragt nach, in welcher Hinsicht sie als Modell greifbar war (gf 1938): „Die Kolleginnen machen ja auch Lernbegleitung. Und es [Lernbegleitung] ist auch richtig etabliert. Vorhin- hab ich eine E-Mail bekommen. L-S. [Name des Kollegen] ist krank. In der E-Mail wird eine Vertretung für die zugesagte Lernbegleitung gesucht“, erzählt die GF.

Die LB freut sich über die Wertschätzung ihrer Arbeit und bedankt sich für das ergiebige Gespräch. „Es war mir ein Vergnügen“, antwortet die GF.

K: Nachdem das Gespräch ein kritisches Ereignis des SOL-Prozesses erachtet hatte, wird nun in diesem letzten Abschnitt Lernbegleitung als eine Bedeutungsstruktur behandelt. Das Leistungsprofil von Lernbegleitung wird in Perspektivverschränkung durch die GF konturiert. Die LB nimmt ein Bedeutungsbildung vor. Sie stellt fest, dass ihre Lernunterstützungspraxis auf die Entwicklung von Professionalität zielte. Innovation und Organisationsentwicklung sind Bedingungen der Möglichkeit der Professionalitätsentwicklung.

3.2.12 Epilog

E: Lernen, Innovation und Wissensgenerierung gedeihen auf der Basis informeller, spontaner, selbstorganisierender Interaktionen. Aus der Perspektive des Organisierens hat dies den Vorteil, dass lokale Lösungen an der Stelle des organisationalen Netzes generiert werden, wo sie angefordert werden. Der Nachteil ist, dass das lokale Wissen und die zufälligen lokalen Innovationen in angrenzenden oder übergeordneten Prozessen des Organisierens, die eigentlich einen Transfer des Wissens erforderten, nicht verfügbar sind. Sollen also die spontanen, informellen Prozesse der Wissensgenerierung für das Gesamtsystem der Bildungsorganisation relevantes Wissen erzeugen, so muss Organisation dafür sorgen, dass ein zusammenhängender Erfahrungskontext einer Community of Practice geschaffen und lebendig gehalten wird. Das geförderte SOL-Projekt wird zu einer Ressource der organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung, insofern es den Akteurinnen und Akteuren gelingt, einen solchen Erfahrungskontext entstehen zu lassen, der einerseits durchlässig ist und andererseits eine eigene Bindekraft entwickelt.

Die GF beschreibt zum Abschluss des Gesprächs anhand einer visuellen Vorgabe die sich strukturierende Bewegung ihrer Teilhabe am SOL-Prozess (vgl. III 2.5). Zunächst ist sie an einer sehr zentralen Aufgabe tätig, da sie das Projekt initiiert hat und es auf einen guten Weg bringen will. Als dies gelang, hat sie sich etappenweise zurückgezogen – allerdings empfindet sie ihren Rückzug im Vergleich zu vorausgegangenen Prozessen als langsam. Sie gewinnt Abstand zum Zentrum des sich selbst organisierenden Feldes (gf 1999): „Hier ist man schon in der Position, wo man das Vertrauen hat, dass es auch ohne einen geht. Beziehungsweise dass es [das Projekt] angelaufen ist und man das Gefühl hat, das [Projekt] ist gut unterwegs. Also trotz Kompetenzenbilanzierung und so weiter. Das hab ich ja an anderen Punkten mitgekriegt. Also zum Beispiel an der Konstruktion des SLZ [Aufbau des Selbstlernzentrum-IT] und so weiter. (...) Und am Schluss war ich mehr oder weniger draußen. Was ich auch als einen normalen Prozess ansehen würde.“

IV Zonen der Transformation. Eine konzeptionelle Narration

Die Fallstudie hat sich dem IT-Zentrum – einer historisch und kontextuell situierten Weiterbildungseinrichtung – im performativen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung zugewandt. In zwei Auswertungsgesprächen zum vierjährigen SOL-Projekt²⁴² haben zentrale Akteurinnen (eine Fortbildungsleiterin, die Geschäftsführerin und die Lernbegleiterin) retrospektiv die wirklichkeitkonstituierenden Geschehnisse und Zusammenhänge als Narrationen konstituiert. Narrative Interpretation hat Phänomene „organisationsgebundener Professionalität“ *in statu nascendi* beobachten können: d. h. in einem besonders beweglichen Zustand organisationalen Wandels, wenn die sozialen Kräfte eines organisationalen Feldes reagibel und veränderungsbereit sind.²⁴³ Die Fallerzählungen

-
- 242 Der Projekttitel lautete bei der Beantragung: „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrums“. Im IT-Zentrum wurde das Projekt später „SOL-Projekt“ genannt. Es war ein Teilprojekt des Projektverbunds „Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildungler lernen selbstorganisiertes Lernen“. (ABWF/QUEM 2000b:16). Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. 2001–2004 gefördert. Das Programm wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds’ gefördert.
- 243 Die Forschungsergebnisse von Helsper (2008) sowie Kil und Schlutz (2006:166f) bieten einen Einblick in die Diversität des Selbstausdrucks historisch und kontextuell situierter Bildungsorganisationen. So beobachten Kil und Schlutz drei Muster der Reaktion von Weiterbildungseinrichtungen auf den Systemwandel des Bildungssystems: (1) Weiterbildungseinrichtungen reagieren auf Einsparung und Kostendruck resignativ und reduzieren Umfang und Breite des Bildungsangebots. (2) Weiterbildungseinrichtungen versuchen das Erreichte durch Optimierung zu sichern (Bestandserhaltung). (3) Weiterbildungseinrichtungen entwickeln innovative Lerndienstleistungen, bauen Kooperation und Vernetzung aus. Sie sehen sich selbst als ein Akteur, der den Wandel der Weiterbildung mitgestaltet. Zur dritten Gruppe gehört, wie zu sehen war, das IT-Zentrum. Helsper untersucht Schulkulturvarianten und ihre jeweilige Bedeutung für die pädagogische Professionalität. Schulkultur fasst er als spezifische Möglichkeits- bzw. Begrenzungsräume für die Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung des (berufs)biografischen professionellen Habitus’. Auf der Basis der Fallrekonstruktionen identifiziert Helsper acht

Zonen der Transformation

1. „Entwicklung organisationsgebundener Professionalität: Die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen“ und
2. „Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele“

bringen Transformationsprozesse zur Darstellung und die darin involvierten Bedingungen und Kräfte organisationsgebundener Professionalität. In anderen Worten: Sie bringen den SOL-Prozess als einen mehrjährigen Übergangsraum selbst zum Ausdruck. Entsprechend wird auch der Fokus des Abschlusskapitels auf den Übergangsraum und die Prozesse der Transformation gerichtet. Die Metapher ‚Zonen der Transformation‘ wird im Kontext dieser Arbeit abduktiv ins Spiel gebracht, um die Rekonstruktion des SOL-Prozesses in Perspektivverschränkung als Selbstaussdruck von etwas – nämlich einem Übergangsraum – fassen zu können, der Subjektbildung und Strukturbildung integriert.²⁴⁴ Die beiden Fall Erzählungen des Feldes werden auf einer Metaebene reflexiv und unter Bezugnahme auf das theoretische Konstrukt verschränkt.²⁴⁵ Auf diese Weise wird in der Überblendung der unterschiedlichen Wissensformen (theoretisches Konstrukt und methodisch gesichertes empirisches Forschungswissen) eine konzeptionelle Narration (Somers 1994:620) entwickelt, die die einzelnen Zonen der Transformation entfaltet und in einen Zusammenhang stellt. Ausgewählte Textsequenzen der Fall Erzählungen werden in der konzeptionellen Narration zitiert und dadurch in einen neuen semantischen Verweisungszusammenhang gestellt. Es wird konzeptionelles Wissen und ein entsprechendes Vokabular entwickelt, von dem Somers sagt, dass wir es gebrauchen können, um soziale bzw. kulturelle Praxis zu rekonstruieren:

Conceptual narrativity: These are the concepts and explanations that we construct as social researchers. Because neither social action nor institution-building is solely produced

Varianten. So gibt es Schulkulturen, die ein deutliches Professionalisierungspotenzial aufweisen, und am anderen Ende einer Skala ist eine Variante erfasst, in der die Professionalisierungspotenziale der Lehrer und Lehrerinnen eindeutig ins Leere laufen. Letztere Schulkulturen sind durch hierarchisch strukturierte Dominanzmuster geprägt, die die moralische Anerkennung der Lehrkräfte und ihre pädagogische Autonomie stark beeinträchtigen. In diesem Sinne zeigt sich das IT-Zentrum in der Fallstudie als ein Arbeitskontext, der für die pädagogische Professionalität und die berufsbiografische Professionalisierung Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale bereithält.

244 Zur Metapher ‚Zonen der Transformation‘ hat mich Michael Blinzler angeregt, der in seiner Arbeit über die Verbindung von dialogischer Philosophie und kulturhistorischer Theorie bei Vygotskij von ‚Zonen des Übergangs‘ schreibt (Blinzler 2006).

245 Das methodisch gesicherte Forschungswissen der Interpretation soll nämlich das zuvor entwickelte theoretische Konstrukt ‚organisationsgebundene Professionalität‘ weder beweisen noch widerlegen – sondern es relationieren.

through ontological and public narratives²⁴⁶, our concepts and explanations must include the factors we call social forces – market patterns, institutional practices, organizational constraints. The challenge of conceptual narrativity is to devise a vocabulary that we can use to reconstruct and plot over time and space the ontological narratives and relationships of historical actors, the public and cultural narratives that inform their lives, and the crucial intersection of these narratives with the other relevant social forces (Somers 1994:620; Hervorh. i. O.).

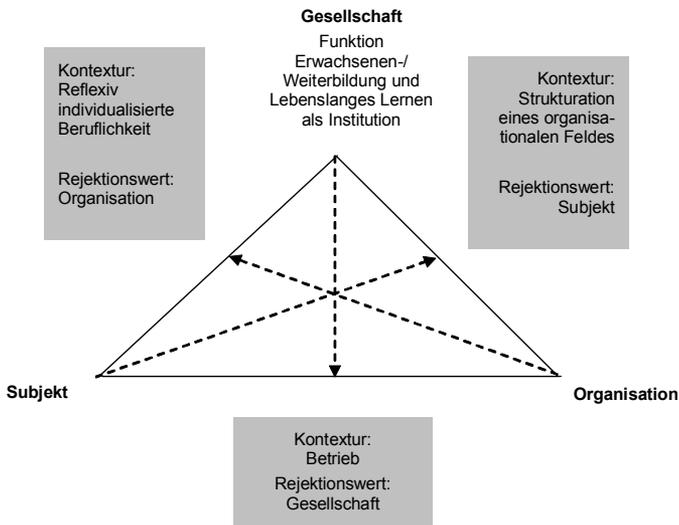
Ausgangspunkt der Gegenstandsbestimmung der vorgelegten Forschungsarbeit war Stichwehs Zeitdiagnose: Demnach können Professionen ihre Sonderstellung in der Gesellschaft heute nicht mehr verteidigen, denn die Profession hat ihre vitale, strukturbildende Kraft eingebüßt. Im Gegenzug scheint Organisation die intermediäre Funktion der Strukturbildung vom Pol des Funktionssystems und vom Pol der Lebenswelt auch in monoprofessionellen Funktionssystemen zu übernehmen. Dementsprechend hat diese Arbeit nicht wie üblich den Fokus auf die gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Sozialform des Berufs (der Profession) gerichtet, sondern auf die Sozialform Organisation; und die strukturbildende Kraft der Organisation wurde als Konstitutionszusammenhang des Arbeitsvermögens – d. h. von Professionalität – gedeutet. Der Forschungsgegenstand ‚Professionalität‘ wurde aber nicht substantiell in einer identitätslogischen Perspektive bestimmt.

Vor dem Hintergrund der Pluralität von Teilperspektiven und wissenschaftlichen Vokabularen wurde davon ausgegangen, dass Professionalität eine mehrdeutige und komplexe Realitätsthematik ist. Diese konnte als Heuristik einer relationalen Gegenstandskonstitution in einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität erfasst werden.

246 Somers unterscheidet vier Typen von Narrationen: ontologische Narration, öffentliche Narration, konzeptionelle Narration sowie Metanarration (Somers 1994:618-620).

“These [*ontological narratives*] are the stories that social actors use to make sense of – in deed, to act in – their lives. Ontological narratives are used to define, who we *are*; this in turn can be a precondition for knowing what to *do*. This ‘doing’ will in turn produce new narratives and hence, new actions; the relationship between narrative and ontology is processual and mutually constitutive.” (Somers 1994:618, Hervorh. i. O.). Die *public narratives* lösen die Narration von ihrer ontologischen Struktur – dem gelebten phänomenalen Leben einzelner Akteure und Akteurinnen – und wenden den Blick auf den Kontext, in den die individuellen Geschichten eingebettet sind. Der narrative Sinnzusammenhang erweitert sich, weil die Geschichte als Ganzheit einen komplexeren Zusammenhang emplotet. Nicht die Geschichte einer Arbeiterfamilie, sondern der regionale Strukturwandel im Übergang von industrieller Schwerindustrie zur Wissensgesellschaft ist nun der Plot der Geschichte. Solche Geschichten sind es, die Somers als *public narrative* bezeichnet. Metanarrationen sind die großen Narrationen, in die wir selbst als Erziehungswissenschaftler und Sozialforscher eingebettet sind: Werden Forschungsarbeiten in den Kontext der Bildungstheorie, in den Kontext der Professionstheorie oder in einen anderen Kontext gestellt - so verweisen wir damit jeweils auf eine Metanarration.

Zonen der Transformation



Kontextur: Betrieb

Rejektionswert: Gesellschaft

Die Engführung der Deutung von Organisation als betriebsförmige Teilung von Arbeit und als Bürokratie wird überschritten.

Funktion: koordinierte Leistungserbringung für systemische Umwelten/Adressaten

Sozialität: Weiterbildungseinrichtung als Verknüpfungsstruktur lose gekoppelter Handlungskontexte

Kulturalität: Corporate Identity als Führungssubstitut
die Community of Practice als informelle Governance-Struktur

Kontextur: Beruflichkeit des Arbeitsvermögens

Rejektionswert: Organisation

Beruf wird ‚neu‘ gefasst: als **reflexiv individualisierte Beruflichkeit**.

Beruflichkeit von Arbeit fungiert als ein regulatives Prinzip flexibler individueller Kompetenzentwicklung.

Kontextur: Institutionalforn

Rejektionswert: Subjekt

Pädagogische Organisation sowie zugehörige Institutionalfornen werden im Konzept der **Strukturierung eines organisationalen Feldes** neu gefasst.

Subjekte werden als reflexive Akteure/Akteurinnen reflexiver Strukturierung gedeutet.

Abbildung IV-19: Heuristik zur Beobachtung der mehrdeutigen und prozessualen Realitätsthematik Professionalität (eigene Darstellung)

Die dreiwertige Polykontextualität der Gegenstandsbestimmung von pädagogischer Professionalität ermöglicht es, drei Kontexturen vielfältig zu relatio-

nieren²⁴⁷ und jeweils durch den Rejektionswert im Sinne einer für das relationale Feld maßgeblichen Reflektionsinstanz zu reflektieren.

Auf der Basis des Konstrukts der organisationsgebundenen Professionalität werden folgende Relationierungen der genannten Kontexturen an die Re-Konstruktion des SOL-Prozesses herangetragen:

1. Wird die Wirklichkeitsauffassung von Weiterbildungseinrichtung bzw. die Deutung des Organisatorischen von Weiterbildung herausgeführt aus der Engführung auf Bürokratie und betriebsförmige Teilung von Arbeit, wie sie im Diskurs zur Strukturdifferenz von Organisation/Profession angenommen wird, und wird diese Auffassung bzw. Deutung durch die systemische, kulturelle sowie institutionstheoretische Wirklichkeitsauffassung von Organisieren erweitert, so wird entsprechend auch Organisation als Konstitutionszusammenhang von Professionalität erkennbar (vgl. Heuristik Semantiken des Organisierens und das darin angelegte Verhältnis von Organisation und Professionalität II 5 und III 2.6.4).
2. Ein strukturloses Handeln kann es nicht geben, und so reproduzieren Pädagogen und Erwachsenenbildnerinnen durch das Ergebnis ihres reflexiven Handelns eine organisationsgebundene *systemische* Ordnung und die darin eingelassenen Relationen, die zugleich Medium ihres Handelns sind. Als reflexive Akteure in einer relationalen Position bringen sie die Relationen eines organisationalen Kräftefeldes als

247 Damit ist ausgesagt, dass auch andere Relationierungen möglich sind. Beispielsweise wird in der Erwachsenen- und Weiterbildung der Fokus auch auf die mehr oder weniger latente Gefährdung des Berufsprinzips von pädagogischer Arbeit zu legen sein. Die vorgelegte Studie bezieht sich auf die Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums im Angestelltenverhältnis. Selbständig arbeitende Pädagogen und Pädagoginnen haben eine völlig andere Akteursposition – die einerseits die reflexive individualisierte Beruflichkeit bzw. Selbst-Institutionalisierung ihres Arbeitsvermögens forciert, andererseits aber auch das Prinzip kultivierter Arbeit gefährden kann, wenn mit dem durch die Berufsbildungsvorleistungen erworbenen pädagogischen Wissen am Markt keine angemessene Entlohnung und Entwicklungsperspektive erzielt werden können. Kurz: Ich meine Konstellationen der mangelnden Integration in Netzwerkstrukturen und der Selbstausschöpfung in prekären Arbeitsverhältnissen. Die Ausdifferenzierung der Beruflichkeit von Erwachsenen- und Weiterbildung führt nicht nur zu Diversität des pädagogischen Lehrhabitus', sondern auch zur Differenzierung zwischen Arbeit im Bildungsmanagement und Arbeit am Menschen (also in der Bildung). Es wäre zu untersuchen, inwiefern es hier zur Hierarchisierung innerhalb eines Berufsfeldes kommt und wie diese Differenzierung rekursiv auf die Transformation von Arbeit in Beschäftigungsformen, gemessen am Maßstab kultivierter Arbeit, zurückwirkt. Die Studie von Dobischat, Fischell und Rosendahl zur Beschäftigung in der Weiterbildung stellen eine Forschungslücke fest (2009:28). Fazit: Erst wenn ich parallel zu der von mir hier am Fall des IT-Zentrums rekonstruierten Relationierung auch andere Relationierungen für möglich halte, kann ich das identitätslogische Denken bei der Gegenstandskonstitution überschreiten.

Zonen der Transformation

Institutionalform (Struktur) mit hervor, die ihr Handeln ermöglicht und begrenzt. Akteuren und Akteurinnen wird pädagogische Professionalität zugeschrieben, wenn sie mit ihren kulturellen und institutionellen Wissens- und Bedeutungsbeständen (Regelwissen) und unter Zuhilfenahme ihrer Handlungsmittel (Ressourcen) kompetent in pädagogisch strukturierten Kontexten zu handeln verstehen. Organisationsgebundene Professionalität wird deshalb im Rückgriff auf Giddens' Theorie der Strukturation als kompetentes Handeln wissender Subjekte/Akteure aufgefasst, die unter anderem auf ein „lokales“ organisationsgebundenes Set von Bedeutungsbeständen und Handlungsmitteln zugreifen und durch ihr Handeln die Struktur und die darin eingelassenen Relationen erzeugen, die zugleich Medium ihres Handelns sind (vgl. II 7).

Unter Bedingungen gesellschaftlicher Transformation wird Beruflichkeit (als gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Sozialform der Reproduktion und Innovation gesellschaftlichen Arbeitsvermögens) im Modus flexibler subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung gebracht. Dementsprechend wird das subjektgebundene Arbeitsvermögen als Professionalität gefasst – nämlich in der Form reflexiv individualisierter Beruflichkeit. Dieser Professionalitätsbegriff ist sowohl auf der Ebene des Kompetenzerwerbs (Anschlussfähigkeit von Kompetenz) als auch auf der Ebene der Performanz (Abschlussfähigkeit von Kompetenz) angesiedelt. Der Beruf als kollektive Form des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens erhält für die Subjekte eine regulative Funktion, während sich die Individualisierung ihres Arbeitsvermögens im Modus organisationsgebundener Professionalität vollzieht. Dies kann unter anderem die Konsequenz haben, dass zunehmend Praktiken der Selbstinstitutionalisierung des individuellen Kompetenzprofils erforderlich werden.

Die konzeptionelle Narration zu den sozialen Bedingungen und Kräften organisationsgebundener Professionalität in einem transformativen Übergangsraum erfolgt in drei thematischen Blöcken:

- Sinnerfüllter intersubjektiver Raum
- Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung: zur Integration von Subjektbildung und Strukturbildung
- Reflexiv individualisierte Beruflichkeit

Für die thematische Gliederung sind folgende Überlegungen ausschlaggebend: Eine zentrale Entdeckung der Fallerzählungen ist der dialogische Charakter der Auswertungsgespräche, der auf die im SOL-Projekt entwickelte Lernkultur schließen lässt. Methodologisch begründet geht die narrative Interpretation aus von einer Homologie zwischen dem Selbstaussdruck des Gesprächs (Performanz) und dem Gegenstand, der zur Darstellung kommt – al-

so von der Performativität des SOL-Prozesses (vgl. III 2.6.3). Die Gespräche der Fortbildungsleiterin und der Lernbegleiterin und das Gespräch zwischen der Geschäftsführerin und der Lernbegleiterin entfalten durch die „Kraft des Dialogs“ einen sinnerfüllten intersubjektiven Raum. In Weicks Konzept der Sinnstiftung in Organisationen ist der intersubjektiv generierte Sinn Basis der Bedeutungsbildung (vgl. II 6). Der intersubjektive Raum ist die basale Einheit transformativer Prozesse.

1. Bei der kategorialen Bestimmung von Professionalität wurde in Aussicht gestellt, dass empirisch nachweisbare Formen der Entwicklung pädagogischer Professionalität ebenfalls eine trianguläre Struktur haben (II 1.3). Im Zusammenspiel der triangulären Struktur von Professionalität lassen sich Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als integrierte Prozesse der Subjektbildung und Strukturbildung beschreiben und in ihrer Entwicklung bzw. in ihrer Veränderungsdynamik rekonstruieren.
2. Die Teilhabe der Kollegen und Kolleginnen am SOL-Prozess wirkt rekursiv auf die Beruflichkeit ihres individuellen Arbeitsvermögens zurück. Die Schnittstelle von SOL-Prozess und individuell biografisch erworbener Beruflichkeit des Arbeitsvermögens stellt deshalb eine weitere Zone der Transformation dar. Die Diskursorganisation der Auswertungsgespräche liefert dazu einen wichtigen Hinweis. Die Interpretationsmethode geht wie gesagt von der Homologie aus zwischen Selbstausdruck des Gesprächs (Performanz) und Gegenstand, der zur Darstellung kommt – also von der Performativität des SOL-Prozesses. Zu entdecken war bei der Interpretation, dass die Selbstreferenz des Projekts – organisationaler Lernprozess mit integrierter Mitarbeiterentwicklung – ein konstitutives Außen hat, nämlich den *eigenen Beruf*, der für die „reflexiven Akteure und Akteurinnen“ eine „eigene Sphäre“ im organisationalen Feld als Voraussetzung für ihre Kooperation in Übergangsprozessen konstituiert. Es gehört zu den poststrukturalistischen Leitideen bei der De- bzw. Re-Konstruktion von Diskursen, das ausgeschlossene Andere sichtbar zu machen:

Jede Anordnung, jede zeit-räumliche, soziale oder symbolische Ordnung und Struktur, jeder Diskurs, jede Institution bzw. jeder Kontext grenzt sich von einem Anderen, einem Außen ab, auf den oder das er jedoch angewiesen ist, um sich (begrenzend) zu schließen und existieren zu können. Nicht alles, was einen Diskurs oder eine Anordnung umgibt, ist dabei ein konstitutives Außen, sondern nur dasjenige, was notwendigerweise ausgeschlossen werden muss, damit die symbolische Ordnung sich ihrer eigenen oder „inneren Reinheit“ versichern kann. Dieses Außen existiert folglich selbst nicht in einer vom Innenraum völlig losgelösten Position, das heißt, es ist ebenso wenig wie das Innen „transzendental“, sondern liegt strenggenommen selbst im Innern

Zonen der Transformation

(der Identität, des Kontextes, der Struktur etc.). Wenn es dem klassischen Strukturalismus um die Rekonstruktion von Differenzen geht, so richtet sich die poststrukturalistische Perspektive im besonderen Maße auf die Art und Weise, in der solche Differenzen in einer paradoxen Weise als Ausschließungsmechanismus wirken, welche freilich von ihrem Außen in unberechenbarer Weise immer wieder „heimgesucht“ werden (Moebius und Reckwitz 2008:16).

Für die Konzeptionierung und Rekonstruktion der Relation Professionalität–Organisation wird entsprechend ein poststrukturalistisch inspiriertes Denken vorgeschlagen, das von einer historisch und kontextuell situierten spezifischen Partikularität kultureller Ordnungen sowie von der Omnipräsenz einer Beweglichkeit sozialer Kräfte ausgeht, wie sie in dieser Arbeit als Metaperspektive auf die Kontingenz von Organisation und Professionalität entfaltet wurde (vgl. II 5).

1 Der sinnerfüllte intersubjektive Raum

In den sich selbst strukturierenden Auswertungsgesprächen (vgl. III 3.1 und III 3.2) sind die Interaktionen der Protagonistinnen zugleich auf zwei Pole bezogen, die sich bildlich gesprochen auf einer Achse gegenüberstehen. Und so „mäandert“ der Gesprächsfluss zwischen Selbstthematisierung und der Thematisierung des SOL-Prozesses im IT-Zentrum (d. h. dem Weltbezug). In ihrer Selbstthematisierung antworten die Protagonistinnen auf die Gesprächssituation, in der ihre Sicht der Dinge ja gefragt ist, in einigen Passagen sind ihre Handlungen aber nicht nur selbstbezüglich, sondern auch erkennbar durch die subjektive Entwicklungsthematik energetisch selbstmotiviert und gerichtet. Parallel dazu generieren die Interaktionen im Gesprächsfluss einen intersubjektiven Sinn, in dem der SOL-Prozess eine spezifische semantische Bedeutung erhält. An diesen semantischen Sinn können Handlungen der Protagonistinnen zu anderer Zeit und an anderem Ort anschließen. Eine solche zweipolige dialogische Kommunikation ist für die lernförderliche Strukturierung des Beratungskontexts gebräuchlich und ist auch bei den Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums auf Akzeptanz gestoßen. Intersubjektivität ist im SOL-Prozess zu zwei Seiten differenziert:

- zur Strukturbildung – von der Realität des intersubjektiven Sinn (auf Zeit) emergiert auf einer organisationalen Ebene der semantische Sinn (Bedeutung) als eine in Kraft gesetzte Wirklichkeitsauffassung der Bildungsorganisation (*enacted environment*/Weick) – und

- zur Subjektbildung – der intersubjektive Raum schließt damit den Übergang von „inter-subjektiver“ Wirklichkeit zur subjektiven Entwicklungsthematik der Kollegen und Kolleginnen (psychische Strukturen) ein.

Die Metapher ‚Zonen des Übergangs‘ verwendet Blinzler in seiner Arbeit über die Verbindung von dialogischer Philosophie sensu Buber und kulturhistorischer Theorie von Vygotskij (Blinzler 2006). Ausgehend von Vygotskij's entwicklungspsychologischem Theorem der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ konstruiert Blinzler einen Übergangsraum, in den psychologisch betrachtet mehrere Zonen des transitorischen Übergangs involviert sind: physische Zone, emotional-kognitive Zone, soziale-intersubjektive Zone und semantische Zone. Die von Vygotskij konzeptualisierte ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ ist im Lebenslauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine Feldstruktur (Blinzler 2006:143).²⁴⁸ Die Zone der nächsten Entwicklung muss ein *sinnerfüllter Raum* sein, damit die energetischen Kräfte des Subjekts die Ressourcen des sozialen Feldes (nämlich der kulturelle oder soziale Sinn) zur Selbstentwicklung aufnehmen.²⁴⁹ Ein solcher sinnerfüllter Raum entsteht in der Bezogenheit zwischen Menschen. Vygotskij kommt in seiner Anschauung und Analyse der kindlichen Entwicklung zu der Einsicht, dass höhere psychische Funktionen zuerst interpsychisch zwischen Menschen als wechselseitige Sinnverschränkung existieren müssen, bevor sie intrapsychisch ausgebildet werden: „Zudem entsteht erst aus dem intersubjektiv erfahrenen (erlebten) Raum die Konstruktion des intra-psychischen Raums“ (Blinzler 2006:143).

248 Vygotskij kannte Lewins Feldtheorie. (Blinzler 2006:130) und beschrieb im Rückbezug auf Lewin die Situationsgebundenheit und Feldmäßigkeit des Verhaltens von Kindern. Die Verknüpfung der psychologischen Feldstruktur, wie sie von Vygotskij dargestellt wurde mit seinem entwicklungspsychologischen Theorem der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ wird in der Arbeit von Blinzler (2006) hergestellt. „Die Verknüpfung dieses [des psychologischen H.S.] Feldes mit der ZdnE [Zone der nächsten Entwicklung H. S.] (obschon m.E. konsistent) geht über VYGOTSKIJ hinaus und bietet dennoch Anlass, die ZdnE als einen allgemeinen Übergangsraum zu denken. Das Kräftefeld steht zudem in direktem Zusammenhang mit der Gerichtetheit (.) und ist ein energetischer Begriff“ (Blinzler 2006:130)

249 Die entwicklungspsychologischen Konzepte von Havighurst (1952) und Lerner (1995) bestätigen zwei Aspekte: (1) Zunächst den Aspekt, demzufolge das Selbst die treibende Kraft des Selbst-Entwicklungsprozesses ist. (2) Außerdem den Aspekt, dass die gesellschaftlichen kulturellen Erwartungen der Umwelt bestimmte Entwicklungsanforderungen im Lebenslauf stellen (Havighurst 1952). Lerner konzeptualisiert das Verhältnis Individuum/Umwelt in seinem kontextuellen Ansatz zur Beschreibung von Entwicklungsprozessen als einen Prozess der Ko-Konstruktion. (Lerner 1995).Die Theorie der Entwicklungsaufgabe ist in dem wissenschaftlichen Diskurs zur Berufsbildung aufgegriffen worden, um den subjektiven Konstruktionsprozess in die Didaktik beruflicher Bildung stärker einzubeziehen (Rauner 2007:58).

Zonen der Transformation

Die Metapher von den ‚Zonen des Übergangs‘ verwende ich hier wie gesagt, um die Rekonstruktion des SOL-Prozesses als Selbstaussdruck des Übergangsraums zu fassen zu bekommen – ein Raum, der Subjektbildung, Organisationsentwicklung und Institutionsentwicklung integriert. Damit erweitern sich die Zonen des Übergangs, denn es finden jetzt auch durch Organisation in Kraft gesetzte Zonen und Sinn Grenzen Beachtung, während Blinzlers subjektbezogene Ausdifferenzierung einer physiologischen Zone als implizite Voraussetzung in den Hintergrund meiner Wahrnehmung tritt. Von zentraler Bedeutung für eine Integration von Subjektbildung und Strukturbildung ist die in einem dialogischen Gespräch erzeugte intersubjektive Wirklichkeit. Die Zone der nächsten Entwicklung muss nicht nur für die Subjekte ein sinnerfüllter Raum sein – auch für die Koordination der Subjekte in einer kollektiven Übergangszone ist der sinnerfüllte Raum Ressource der kollektiven Entwicklung (vgl. Ausführungen in II 6.2 zum Organisieren als Kommunizieren im Rückgriff auf Weick).

1.1 Philosophie des Dialogs

Mit den Worten der Dialogphilosophie Bubers gesprochen, ist der sinnerfüllte intersubjektive Raum die „DuWelt“ (Buber 1995:33), die Buber auch „Welt der Beziehung“ (ebd.:6) nennt, weil sie durch die unmittelbare Beziehung zwischen *Ich* und *Du* gestiftet wird (ebd.). Das *Du* begegnet mir, so ich es geschehen lasse und in eine unmittelbare Beziehung zu ihm trete, indem ich das *Du* spreche: Diese Aktiv/passiv-Beziehungs-Haltung hat Buber in folgender Metapher erfasst: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du“ (ebd.:12). Die Welt der Beziehung ist Gegenseitigkeit: „[...] mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (ebd.:16). Die Ich-Du-Beziehung ist intersubjektiv und schließt den Objektstatus meines Gegenübers aus. „Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand [...]. Aber er steht in Beziehung“ (ebd.:5). Die Beziehung Ich–Du geschieht nur gegenwärtig, und umgekehrt entsteht Gegenwart erst dadurch, dass das Du in der Ich-Du-Beziehung gegenwärtig wird (ebd.:13). In dieser Begegnung entsteht ein geistiger (immaterieller) Raum zwischen Ich und Du, der Ausdruck von Lebendigkeit und Kontakt zwischen Menschen ist (Muth 1998:77). Die Ich-Du-Beziehung endet, wenn der Mensch aus der Ich-Du-Haltung austritt und in die Ich-Es-Grundhaltung eintritt, in der er sich der Welt der Erfahrung zuwendet: „Die Welt der Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu“ (Buber 1995:6). *Du* ist die Sphäre der Gegenwart und *Es* ist die Sphäre des Gegenstandes. „Mit anderem Wort: insofern der Mensch sich an den Dingen genügen lässt, die er erfährt und gebraucht, lebt er in der Vergangenheit, und sein Augenblick ist ohne Präsenz“ (ebd.:13). Andererseits kann der Mensch nicht in der bloßen Gegenwart der Ich-Du-Beziehung leben, denn das würde ihn aufzehren (ebd.:

34). „Die Eswelt hat einen Zusammenhang im Raum und in der Zeit. Die Duwelt hat in Raum und Zeit keinen Zusammenhang. Das einzelne Du *muß*, nach Ablauf des Beziehungsvorgangs, zu einem Es werden. Das einzelne Es kann, durch Eintritt in den Beziehungsvorgang, zu einem Du werden“ (ebd.:33, Hervorh. i. O.).²⁵⁰ Aber nur das Gegenwärtige ist für Buber das Wirkliche: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (ebd.:12). Die Eswelt der Erfahrung hat den Charakter von Orientierungswissen und darf nicht mit der Wirklichkeit verwechselt werden.

Beucke-Galm interpretiert Bubers Unterscheidung zwischen der Eswelt (Welt der Orientierung) und der Duwelt (In-Beziehung-Sein und dadurch Teilhabe an Wirklichkeit gewinnen) für den Organisationskontext:

Der Mensch hat mit Wirklichkeit nur zu tun, wenn er sie als Geschehen auffasst, das ihm immer nur von Augenblick zu Augenblick zugänglich ist. „Wer in Beziehung steht, nimmt an einer Wirklichkeit teil, d. h. an einem Sein, das nicht bloß an ihm und nicht bloß außer ihm ist. Alle Wirklichkeit ist ein Wirken, an dem ich teilnehme, ohne es mir einen zu können. Wo keine Teilnahme ist, ist keine Wirklichkeit. Wo Selbstzueignung ist, ist keine Wirklichkeit (Buber 1984:65).

Buber macht darauf aufmerksam, dass die Welt der Orientierung und die Welt der Wirklichkeit nie kohärent werden können, sondern immer in einem Spannungsfeld zueinander stehen. Wir können die Wirklichkeit sehen, wenn wir aus unserem Koordinatensystem her austreten. Das ist im Dialog möglich (Beucke-Galm 2003: 188).²⁵¹

Beucke-Galm hebt hervor, dass es sich beim dialogischen Gespräch in einem Organisationskontext um eine soziale Selbstreflexion in sozialen Strukturen handelt, die nicht psychische Strukturen und das biografische Gewordensein der beteiligten Personen fokussiert. Die soziale Reflexion als Interaktionsgeschehen ist für Organisationen wichtig, weil Organisation (als sozialer Mechanismus von Koordination) die Funktion hat, Koordinatensysteme zur Ori-

250 Buber unterscheidet zwei Grundworte: Ich-Du und Ich-Es. Der Mensch spricht entweder Ich-Du – oder er spricht Ich-Es. Im Verlauf dieser Forschungsarbeit wurde an unterschiedlichen Stellen auf den Begriff ‚Welt‘ rekurriert – nämlich auf den Weltbegriff in Wittgensteins Sprachphilosophie, die die jeweils gegebene Lebensform durch ein zugehöriges Sprachspiel bestimmt (I 3) und folglich zu dem Schluss kommt, dass die Grenze meiner Sprache auch die Grenze meiner Welt sei. Schapp konzeptualisierte Welt als meine/unsere Verstrickung in Geschichten (II 2.4.3). An dieser Stelle verändert sich die Begrifflichkeit erneut, denn erstmals wird die Unterscheidung zwischen der zeitlich befristeten Duwelt, die in der Ich-Du-Beziehung konstituiert ist, und der in Raum und Zeit verankerten Ich-Es-Welt unterschieden. Reflexionslogisch betrachtet, handelt es sich um zwei Kontexturen, die nicht aufeinander rückführbar sind.

251 Als Konsequenz der eigenen dialogischen Philosophie hat Buber von sich gesagt: „Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit, was nicht oder zu wenig gesehen worden ist. Ich nehme den, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus. Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch“ (Buber 1962, aus einer philosophischen Rechenschaft zitiert nach Muth 1998:184).

Zonen der Transformation

entierung zu erzeugen, und weil Akteure und Akteurinnen einer Illusion erliegen, wenn sie die erzeugte Welt der Orientierung für die Wirklichkeit halten. Beucke-Galm beschreibt komplexe Organisationen und hebt hervor, dass die unterschiedlichen Subsysteme differente Wirklichkeitsauffassungen haben – und deshalb *Teilhabe an der Organisationswirklichkeit* nur im dialogischen Gespräch über Hierarchiegrenzen und Funktionsbereiche möglich ist. In den Autokommunikationen der Organisation kann beobachtet werden, wie die differenten Wirklichkeitsauffassungen unverändert wiederholt werden. Das versucht der Dialog zu verändern.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass Phasen von Nicht-Verstehen und Ärger unmittelbar zum Dialogprozess gehören und dass hier konventionelle Formen des Gesprächs zusammenbrechen [...]. Die Herausforderung und Chance besteht darin, jetzt den eigenen Anteil am Interaktionsgeschehen zu sehen, zu lernen und sich selbst und anderen einzugestehen. So kann etwas Neues beginnen. [...] Jetzt – und nur jetzt – ist der Moment da, um ‚Neues‘ entstehen zu lassen (Beucke-Galm 2003:189).

Das „Neue“ entsteht im Interaktionsgeschehen und gehört zu gleichen Anteilen der kollektiven Zone des Übergangsprozesses und den subjektiven Zonen des Übergangsprozesses an: energetische Kräfte des Subjekts (physiologisch/emotional), Selbstbezug und Interaktionsbezug, kreatives Handeln als spontanes Geschehenlassen von Wirklichkeit. Muth deutet Bubers Philosophie, und in ihrer Beschreibung dialogischen Handelns wird fassbar, welche Qualität die Beziehung haben muss, damit die Verschränkung von sozialer Reflektion und Selbst-Entwicklung möglich wird:

Ziel dialogischen Handelns ist das Mit-Geschehenlassen einer Wirklichkeit, die als Struktur nicht erkennbar und kaum materialisierbar ist. Dadurch, daß der Mensch sie nicht kontrollieren kann, braucht er Vertrauen in die noch nicht bestimmbar Zukunft oder in die zukünftige Gegenwart. Für ein „Vertrauen-Geben“ braucht der Mensch ein Ich mit seinem „personenhaften Sein“, das einem anderen Ich als Du begegnet. Passiert dies wechselseitig, geschieht dialogisches Handeln. Bei der Wechselseitigkeit geht es nicht allein um das Erleben von Gefühlen, sondern um die authentische Aufmerksamkeit für das Gegenüber [...]. Dialogik kann nur in der Gegenwart geschehen. Dies führt dazu, daß der Mensch sich selbst in der dialogischen Situation nicht wahrnehmen kann. Will der Mensch sich beim dialogischen Handeln selbst wahrnehmen, ist die dialogische Situation schon vorbei, weil eine solche Situation erst im nachhinein als vergangene Gegenwart bzw. als Gegenstand der Vergangenheit sichtbar wird (Muth 1998:50).

Wenn ich Muth richtig verstehe, schließt sie hier die distanzierende und analysierende Beobachtung des dialogischen Handelns aus, denn die Selbstwahrnehmung und das intuitive Erfassen des Interaktionsgeschehens sind als Hintergrund implizit in die dialogische Gestalt des Vordergrunds integriert. Aus Sicht von Beucke-Galm drückt sich die soziale Selbstreflexion des Dialogs als Haltung, als Fähigkeit, als Prozess und als ein sozialer Raum aus, der einen Ort in der Organisation hat, der den Einstieg in die Duwelt und den Ausstieg und Wiedereintritt in die Eswelt „organisiert“. Die Bedingung dia-

logischer Kommunikation ist, wie Muth sagt, Vertrauen. Damit Kommunikation dialogisch wird, muss im Organisationszusammenhang ein Risiko eingegangen werden, nämlich das Risiko reziproker Beziehung, das Risiko, sich einzulassen, den auftauchenden Sinn „zwischen“ mir und den anderen intuitiv zu erfassen und auszusprechen, das Risiko des Zuhörens und eines Zulassens des anderen mit der Konsequenz, eigene Wirklichkeitsauffassungen suspendieren zu müssen; das Risiko, anzunehmen, dass differente Positionen und Perspektiven Ausdruck von einer einbettenden, wenn auch noch impliziten Welt/Wirklichkeit ist, in der diese Positionen sich wechselseitig hervorbringen, und dass in meiner eigenen Perspektive immer schon die des anderen mitvorhanden ist; das Risiko des Mitgeschehenlassens einer auftauchenden/hervortretenden intersubjektiven sozialen Realität, die mich verändert; und schließlich das Risiko, dass die generierte soziale Bedeutung Konsequenzen über den Moment des In-Beziehung-Seins hinaus haben wird und dass dies von mir nicht kontrollierbar ist.

Gehen Subjekte in einem Organisationszusammenhang das Risiko dialogischen Handelns ein, dann haben sie das organisationale Kräftefeld als einen sozialen Raum interpretiert, der wechselseitig Anerkennung ermöglicht, und diesen Anerkennungsraum mit hervorgebracht. Anerkennung ist eine praktische Einstellung und wird durch Anerkennungshandeln vollzogen (Stojanov 2006:110). Beucke-Galm beschreibt die Qualität des sozialen Raums:

Ich verstehe diesen „safe place“ als einen „geistigen Raum“, der aufnehmen kann, was die TeilnehmerInnen beschäftigt, berührt, ärgert, erschüttert oder verunsichert. Hier kann Unterschiedliches und Gemeinsames, Widersprüchliches und Gleiches nebeneinander stehen und muss nicht glatt gebügelt werden. Menschen können lernen, wenn ihre Gefühle gehalten, wenn sie „contained“ werden. Isaac²⁵² hat für diesen Ort den Begriff „Container“ gewählt. [...] Dieser geistige Raum ist nicht per se vorhanden, er muss aufgebaut und entwickelt werden. Seine Konstruktion ist wie die Einführung in eine Erzählung oder in ein Musikstück. Sie stimmt auf das Stück ein, ohne das Stück selbst zu sein – allerdings fehlen ohne das Stück Rahmen und Zusammenhang. Das eigentliche Stück wird anschließend gemeinsam mit den TeilnehmerInnen entwickelt oder komponiert (Beucke-Galm 2003:184).

1.2 Anerkennungshandeln und Anerkennungsraum

Für die Betrachtung der Fallerezählungen ist deshalb das praktische Anerkennungshandeln der Protagonistinnen relevant. Doch zuvor soll der Begriff ‚Anerkennung‘ nicht alltagssprachlich, sondern als sozialtheoretische Perspektive fassbar werden. Honneth unternimmt eine systematische Rekonstruktion des Hegel’schen Denkmodells eines Kampfes um Anerkennung sowie dessen systematische Aktualisierung auf der Basis der Sozialpsycholo-

252 Isaac, William (2000): *Dialogue – The Art of Thinking Together*. New York.

Zonen der Transformation

gie Meads, um eine Fragestellung posttraditionaler Gesellschaften zu bearbeiten, nämlich: Inwieweit sollen Prozesse des gesellschaftlichen Wandels mit Bezugnahme auf normative Ansprüche wechselseitiger Anerkennung geklärt werden? Für die komplexen Realitätsthematiken Lernen/Bilden sowie die involvierten sozialen Praxen ergibt sich damit eine anregende Perspektive: die involvierende Realitätsthematik unter dem Gesichtspunkt zu beobachten, inwiefern darin die Beziehung der wechselseitigen Anerkennung strukturell angelegt ist oder normativ betrachtet verletzt wird. Honneth hatte drei Formen der Anerkennung systematisch rekonstruiert²⁵³: Primärbeziehungen (Liebe/Freundschaft), Rechtsverhältnisse (Rechte) und die Wertgemeinschaft (Solidarität) (Honneth 1994:211). Honneths intersubjektivitätstheoretische Rahmung moderner Anerkennungsverhältnisse beruht auf folgender Annahme:

Der Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusehverhalten besteht, ergibt sich aus der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: die Individuen werden als Personen allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen. Der Umfang solcher Eigenschaften und damit der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann: so ist in der Erfahrung der Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung der rechtlichen Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt (Honneth 1994:277f).

Nur wem im alltäglichen Geschehen Anerkennung widerfährt und wer erlebt, dass die eigene Person oder ihre Persönlichkeitseigenschaften bejaht werden, ist fähig, autonome eigene Lebensziele zu verwirklichen. Anerkennungs-handlungen legen die Grundlage zur Subjektautonomie.

Auf der Grundlage des intersubjektivitätstheoretischen Paradigmas rekonstruiert Stojanov den Bildungsbegriff und setzt dabei den anerkennungstheoretischen Ansatz von Honneth konsequent um, sodass pädagogische Professionalität von ihm normativ als Anerkennungshandeln bestimmt wird.²⁵⁴

253 Honneth kommt in seiner Rekonstruktion zu dem Ergebnis, dass Hegel und Mead jeweils eine Dreiteilung der Formen reziproker Anerkennung vornehmen. Sein Anspruch ist es, zu rechtfertigen, dass diese Unterscheidung an den Strukturen sozialer Verhältnisse tatsächlich etwas trifft (Honneth1994:149). Deshalb entwickelt er eine phänomenologisch angelegte Typologie, die die drei Anerkennungsformen so beschreibt, dass sie an einzelwissenschaftlich dargelegten Sachverhalten empirisch kontrollierbar werden (ebd.:150). Es würde den Charakter einer Fallstudie überschreiten, den Argumentationszusammenhang der Typologie ausführlich darzulegen.

254 Stojanovs Auslegung des Begriffs ‚Professionalität‘ steht in der Tradition vorausgegangener normativer Auslegungen, die anhand Oevermanns Konzeptualisierung pädagogischer Professionalität in dieser Arbeit exemplarisch dargelegt wurde. Oevermann hatte Bildung als Krise autonomer Lebensführung und Wiederherstellung autonomer Lebensführung konzeptualisiert (vgl. II 2.1). Seine normative Auslegung führte zur Unterscheidung

Bildungsprozesse setzen kontinuierlich drei Formen intersubjektiver Anerkennung voraus: Empathie, moralischen Respekt und soziale Wertschätzung (Stojanov 2006:223); diese sind wiederum Voraussetzung für die „Grundfähigkeit zur Subjektautonomie“ (ebd.:161). Unter posttraditionalen Bedingungen ereignet sich der Bildungsprozess in alltäglich-sozialen Interaktionserfahrungen und wird kategorial als paralleler „Vorgang der Selbst-Entwicklung und der Welterschließung des Einzelnen“ bestimmt (Stojanov 2006:66, Hervorh. H. S.). Welt-Erschließung ist aber noch völlig unzureichend als Akt der Aneignung einer äußerlichen, an sich existierenden Welt begriffen, wie dies in der konventionellen Auffassung von Wissen als gesellschaftliche/kulturelle Wissensbestände vorgestellt ist. Im Unterschied dazu argumentiert Stojanov, dass Wissen konstituiert wird, nämlich „als intersubjektiv vermittelte Hervorbringung von transkontextuellen Horizonten der Wirklich-

zwischen professionalisierter, professionalisierungsbedürftiger und nicht professionalisierbarer pädagogischer Praxis. Die normative Deutung birgt die Gefahr, dass sich die Bildungsfprofession in einer überhöhten Semantik beschreibt, die sich von der sozialen oder kulturellen Praxis Lebenslangen Lernens ablöst. Meine Argumentation lief darauf hinaus, dass Professionalität eine Sozialform des Arbeitsvermögens ist und somit das Arbeitsvermögen von Pädagoginnen und Pädagogen erfasst. Ihr konkretes Handeln in einem intersubjektiven Raum wird überindividuell durch relationale Akteure eines gesellschaftlichen, institutionalisierten bzw. kulturellen Kontextes konstituiert. Insofern halte ich die sozialtheoretische Deutung der pädagogischen Situation als Anerkennungsraum, in dem zumindest latent ein Ringen um Anerkennung geschieht, für wirklichkeitsgemäßer als die Adressierung des normativ begründbaren Anerkennungshandelns an die personale Kompetenz der Pädagogen. Selbstverständlich ist die personale Handlungskompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen Voraussetzung für das Gelingen pädagogischer Situationen – insbesondere wenn Anerkennungshandelns die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung von Gruppen kompensieren soll. Ich deute das pädagogische Handeln als Selbsta Ausdruck eines überindividuellen sozialen Anerkennungsraums. Vor diesem Hintergrund wird organisationsgebundene Professionalitätentwicklung diskutierbar, nämlich als Frage der Verschränkung komplexer Anerkennungsverhältnisse:

- die Einfärbung der Selbstbeziehung von Lernenden durch das im Bildungsarrangement angelegte gesellschaftliche Verhältnis von Inklusion und Exklusion und dazugehörige Statuszuschreibungen,
- die Einfärbung der Selbstbeziehung durch die soziale Wertschätzung der Pädagogen und Weiterbildnerinnen im Gesellschaftszusammenhang – Selbstschätzung setzt die Erfahrung von Beruflichkeit als kultivierte Arbeit voraus, die beispielsweise in Form von Dumping-Entgelten bedroht sein kann,
- ihre praktische individuelle Anerkennung im Interaktionszusammenhang der Weiterbildungseinrichtung,
- das organisierte Arrangement (Lernkontext) als Konstitutionszusammenhang des intersubjektiven Raums,
- die lebensbiografisch erworbene Befähigung von Pädagogen und Pädagoginnen zur positiven Selbstbeziehung sowie für das normativ erwartete professionelle Anerkennungshandelns und schließlich
- die lebensbiografisch entwickelte Fähigkeit der Lernenden zur positiven Selbstbeziehung und Subjektautonomie.

Zonen der Transformation

keits- und Selbstkonstitution, bei der sich objektive Bedeutungen und Sinnzusammenhänge mit Anspruch auf universelle Gültigkeit für den Einzelnen herauskristallisieren“ (Stojanov 2006:201). Stojanov erweitert Honneths phänomenologische Typologie und argumentiert, drei Modi des Weltbezugs entsprächen den Anerkennungsformen: Liebe, moralischer Respekt (kognitive Achtung) und soziale Wertschätzung (Stojanov 2006:146). Weltbezüge emergieren, sofern Bedeutungen, die Stojanov als Propositionen bezeichnet, abgetrennt vom Bereich der konkreten interpersonalen Beziehung konstituiert werden (ebd.:144).²⁵⁵ Weltbezüge sind sogar wesentliche Referenz der Anerkennungsverhältnisse. Stojanov argumentiert, „dass die Dynamik dieser Verhältnisse, in der die Selbstverwirklichungsprozesse ermöglicht und initiiert werden, kaum nachzuvollziehen ist, ohne diese Referenz konzeptuell zu berücksichtigen“ (ebd.:144). Um Anerkennungsansprüche praktisch zu realisieren, müssen Subjekte die in den Selbstbeziehungsformen konstituierten personalen Eigenschaften artikulieren. Artikulieren Subjekte ihre personalen Eigenschaften, erfahren sie dabei, dass sie

keine vollständige intersubjektive Bestätigung im Rahmen der sie ursprünglich hervorgebrachten Anerkennungsmodi finden können. [...] Wenn ich etwa meine ursprünglichen Ideale und Strebungen als meine persönlichen Ideale und Strebungen artikuliere, gebe ich mich selbst als Subjekt zu erkennen, das das Recht beansprucht, als vernünftiges und allen anderen Menschen gleichgestelltes Wesen anerkannt zu werden; dieser Anspruch wird dadurch legitimiert, dass ich mein Bewusstsein der Kontingenz und des subjektiven Charakters dieser Ideale und Strebungen deutlich mache, und zwar durch die Bereitschaft, sie propositional²⁵⁶ und damit „rechtfertigungsfähig“ zu umschreiben und mit Gruppenansprüchen zu versehen (ebd.:144f).

255 Im Rückgriff auf Weick wurde in der Arbeit argumentiert, dass Organisation ein sozialer Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung ist (vgl. II 6.1). Es kann eine Strukturähnlichkeit der Bedeutungskonstitution festgestellt werden: Auf der Grundlage des in einer intersubjektiven Kommunikation emergierten Sinns emergiert auf der Ebene organisierter Koordination generische Bedeutung. Organisieren ist einerseits Reproduktion von Bedeutung und andererseits auch der Prozess, bei dem Bedeutung kontingent (gesetzt) wird und ein Prozess intersubjektiver Sinnstiftung und Bedeutungsbildung einsetzt.

256 Die Übersetzung eines situierten Handlungsimpulses in einer Interaktion habe ich bisher als ein *enactment*, d. h. als ein performatives Sprechen/Handeln im Namen eines Dritten – also im Namen von – bezeichnet (vgl. II 6.3). Stojanov bezieht sich auf das Konzept der propositionalen Artikulation von Ernst Tugendhat (2003). „Danach konstituieren sich in propositionalen Sätzen situationsunabhängige Sachverhalte, auf die sich Sprecher und Hörer als auf ein Identisches bejahend oder verneinend beziehen können, wobei sie Gründe für die Ja/Nein-Stellungnahmen anführen müssen. Bei propositionalen Sätzen wird nicht auf situative Reize der Umwelt reagiert, sondern sie referieren auf einzelne Gegenstände, die in Raum und Zeit bzw. in einem Referenzsystem, in einem Universum von Gegenständen, objektiv identifiziert werden können, das sich wiederum seinerseits im Prozess der propositionalen Artikulation konstituiert: Der Bezug auf den einzelnen Gegenstand als propositionalen Sachverhalt und der Bezug auf eine Welt setzen sich wechselseitig voraus“ (Stojanov 2006:145 im Rückgriff auf Tugendhat 2003).

Stojanov erschließt Husserls transzendentalphilosophischen Ansatz für seinen intersubjektivitätstheoretisch begründeten Bildungsbegriff und stellt im Rückgriff auf Husserl die Entwicklungsdynamik des Weltbezugs heraus: Der Leib ist der Nullpunkt eines Koordinatensystems der Wirklichkeitswahrnehmung. In der Überschreitung der eigenen Wirklichkeitswahrnehmungsperspektive und ihrer Koordinaten konstituiert sich Welt. Sie konstituiert sich als ‚Grund‘ und ‚Horizont‘ des Handelns, und zwar in einer dynamischen Struktur, bei der die Grund-Horizont-Bewegung der Weltkonstitution beständig über das situierte Handeln hinausweist und zugleich auf die Einheit des Sinns ausgerichtet ist (Stojanov 2006:155). Entgegen einer soziologischen Deutung der Lebenswelt als eines sozialen, fest umgrenzten Sinnzusammenhangs, verstand Husserl Lebenswelt als eine dynamische Struktur: Handeln ist situiert in Lebenswelt, die sich fortlaufend als eine dynamische Bewegung von Grund/Horizont/Sinnbildung konstituiert.

Jeder erreichte „Grund“ verweist auf weitere Gründe, jeder eröffnete Horizont weckt neue Horizonte, und doch ist das unendliche Ganze in seiner Unendlichkeit strömender Bewegung auf Einheit eines Sinns gerichtet (Husserl 1954:173, zit. n. Stojanov 2006:155).

Eine solche dynamische Bewegung wird im sinnerfüllten intersubjektiven Zwischenraum generiert. Die Denkfigur Husserls interpretiert Stojanov konsequent interaktionistisch,

wonach Erkennen und Anerkennen des anderen Subjekts immer ein Erkennen und Anerkennen von ihm nicht nur als ein intentionales, d. h. gegenstandsbezogenes Subjekt, sondern auch als ein Mitkonstituierender der Welt ist, insofern dieses wechselseitiges Erkennen und Anerkennen die jeweils gegebenen partikularen Wirklichkeitswahrnehmungshorizonte der Akteure transzendiert und dezentriert (Stojanov 2006:151, Hervorh. i. O.).

In der Lebenswelt (so wie Husserls sie konzipiert) „artikulieren die Subjekte sich vor allem selbst, *indem* sie die Welt *im Zuge* des intersubjektiven Übersetzungsvorgangs gemeinsam erschließen“ (ebd.:156, Hervorh. i. O.). Die Selbst-Artikulation in einem intersubjektiven Raum von wechselseitigem Erkennen und Anerkennen des anderen Subjekts und des Erschließens der Welt ermöglicht es Subjekten, sich selbst zu überholen und sich dadurch selbst zu entwickeln (Stojanov 2006:156).

Für die intersubjektiv vermittelte parallele Bewegung von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ist die Tätigkeit der Symbolisierung unabdingbar, bei der das subjektive Erleben, subjektive Impulse, präreflexive verinnerlichte Wertungen in der Selbst-Artikulation sprachfähig werden und das Subjekt reflexiv Distanz zu den eigenen Impulsen und den Eindrücken der Handlungssituation gewinnt, in der es sich befand. Die Symbolisierungstätigkeit setzt Selbstbeziehung voraus und steigert diese auf mehreren Stufen (Stojanov 2006:161):

Zonen der Transformation

- Selbst-Artikulation
- Selbst-Vergegenständigung
- Selbst-Hineinprojizieren in die Welt

An diesem Punkt der Argumentation angekommen, definiert Stojanov Welt als einen interperspektivischen symbolischen Raum, der die partikularen Umwelten der Einzelnen übergreift (Stojanov 2006:161). Anerkennung und Anerkennungshandeln müssen folglich nicht die praktischen Selbstbeziehungen der Personen in den Vordergrund rücken – sie können sich auch auf den Welterschließungsprozess der Einzelnen beziehen, und als Folge davon treten die Dimensionen der Entstehung und Entwicklung von Subjektautonomie in den Hintergrund. Damit sind Differenzierungen erfasst, die nun an die Fallbeschreibungen in dieser Arbeit herangetragen werden können.

Die Denkfigur einer intersubjektiven Struktur des parallelen Vorgangs von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung durch die Tätigkeit der Symbolisierung soll Deutungshorizont sein – ohne die normative Begründung des Bildungskonzepts den Fallgeschichten überzustülpen. Eine gewisse Skepsis ist angebracht, denn es handelt sich schließlich nicht um einen eindeutig als Bildung markierten Kontext, sondern um eine Autokommunikation des SOL-Projekts, in der sich die Bildungsorganisation vorfindet. Die Ambivalenz zwischen den Deutungshorizonten von Bildungsorganisation als „entwicklungsförderliche Lernkultur“ und der Bildungsorganisation als „koordinierte Leistungserbringung und zweckgerichtete Verrichtung von Arbeit“ lasse ich bewusst offen, um die Bildungsorganisation als einen Raum zu deuten, in dem um Anerkennung gerungen wird. Ortmann, Sydow und Türk beschreiben die vielschichtigen Beziehungen zwischen Organisation und Gesellschaft und erkennen die Gesellschaftlichkeit von Organisation darin: dass Organisation „gesellschaftliche Aktivitäten koordiniert und zrichtet“ und dass dies „spezifische gesellschaftliche Zusammenhänge und Schnitte zwischen diesen Aktivitäten“ impliziert (2000:16). Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie sich Einrichtungen, Verwaltungen oder Unternehmen in ihrer organisationalen Kommunikation selbst vorfinden, dann ist offensichtlich, dass die Konstitution eines sinnerfüllten intersubjektiven Raums für ein dialogisches Gespräch spezifische Bedingungen der Möglichkeit hat. Ein großer Teil institutioneller oder organisationaler Kommunikation „erlaubt“ Selbstbeziehung und Selbstartikulation nicht, wenngleich die Beteiligten sich darin erleben, die Interaktionen beobachten und die Kommunikation auswerten. Die Bedingungen für eine lernförderliche Kommunikation sind wechselseitiges Anerkennungshandeln (*safe place*) und Symbolisierungstätigkeit (geistiger Raum). Eine solche Kommunikation ist eingebettet in die Kultur der Organisation und bedarf der Kontextmarkierung.

1.3 Soziale Selbstreflexion: Fallrekonstruktionen

Wie zu sehen ist, lassen die Protagonistinnen der Fallerzählungen zu, dass sich zwischen ihnen erneut ein intersubjektiver Anerkennungsraum konstituiert, der durch den SOL-Prozess des IT-Zentrums angebahnt und kontextualisiert ist: Das Gespräch ist eine soziale Selbstreflexion in einem Organisationszusammenhang und fokussiert nicht auf psychische Strukturen und das biografische Gewordensein der beteiligten Personen. Das Gespräch weist auf den abgeschlossenen SOL-Prozess hin, weil es die Möglichkeiten und Grenzen des in der Bildungseinrichtung erzeugten Übergangsraums zum Ausdruck bringt. Die Möglichkeiten und Grenzen können anhand der intersubjektiven Struktur des dialogischen Gesprächs aufgezeigt werden:

Der intersubjektive, sinnerfüllte Raum wird – wie Buber gezeigt hat – durch eine gegenwärtige Ich-Du-Beziehung konstituiert. Allerdings sind in der Interpretation der Fallerzählungen weder das Eintreten in die Ich-Du-Beziehung noch die Gegenwärtigkeit der Ich-Du-Beziehung zwischen Geschäftsführerin, Fortbildungsleiterin und Lernbegleiterin zugänglich.²⁵⁷ Zugänglich sind der Interpretation das Interaktionsgeschehen und der in der Selbstreflexion generierte symbolische Sinn. Hier erhalten wir Hinweise auf den Zusammenhang der Ko-Konstruktion bzw. auf den parallelen Vorgang von Selbstentwicklung und Welterschließung in der Hervorbringung des sinnerfüllten intersubjektiven Raums. In den Transkripten finden sich explizite Hinweise darauf, dass die Fortbildungsleiterin, die Lernbegleiterin und die Geschäftsführerin die soziale Selbstreflexion des Auswertungsgesprächs für ihre subjektiven Entwicklungsthematiken erschließen.

Im Konzept von der „Zone der nächsten Entwicklung“ wird angenommen, dass ein bestimmter Entwicklungsfortschritt zuerst im intersubjektiven Zwischenraum möglich und von den Subjekten mitvollzogen wird, bevor die betreffenden Handlungen/Handlungsmuster in andere Handlungskontexte übersetzt und selbst hervorgebracht werden. Es wird deshalb gefragt: Welche Entwicklungsproblematiken werden im dialogischen Gespräch selbstbezüglich thematisiert und geben Aufschluss über konkrete Horizonte der Selbstentwicklung von Subjekten oder sozialen Systemen?

Den sinnerfüllten intersubjektiven Raum hatte Weick als eine Ressource der Organisation beschrieben, generische Bedeutung kontingent zu setzen

257 Da ich selbst Beteiligte der beiden Gespräche bin, ist mir dieser Unterschied sehr bewusst. Ich kann mich an die vergangene Duwelt des Kontaktgeschehens ‚nur‘ als vergangenes Geschehen erinnern, z. B. an das Gefühl, an dieser oder an einer anderen Stelle ein Risiko eingegangen zu sein, an gefühlte Nähe und gefühlte Distanz, wie sich Distanz und Nähe im Verlauf des Gesprächs verändert haben, an das Gefühl, überrascht worden zu sein, als etwas Unerwartetes zu Sprache kam – außerdem, wie ich mich selbst überraschte, als ich Themen zur Sprache brachte, die nicht auf der Agenda standen, usw.

Zonen der Transformation

und Bedeutung zu generieren; und so weist der parallele Vorgang der Selbstentwicklung und Welterschließung in den Gesprächen auf den organisationalen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung hin.

Fallerzählung 1: Entwicklung organisationsgebundener Professionalität: Die Spannung zwischen Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen

In der Fallerzählung entsteht eine besondere Dichte des Sinns dadurch, dass Perspektiven und Handlungsbezüge sich wechselseitig relationieren und der im Gesprächsverlauf zum Ausdruck gebrachte Sinn sich in späteren Sequenzen spiegelt. Um die Spiegelung von Anerkennungshandlungen geht es in folgenden Sequenzen aus der Fallerzählung:

E: Es tritt Stille ein und nach vier Sekunden fügt die Fortbildungsleiterin an (fl 1367): „Aber ich hab’s nicht so mit Unternehmen, weißte.“

E: Die LB spürt, dass sie die FL dazu gebracht hat, sich vor ihr zu bekennen. Es ist eine Spannung spürbar und sie gewinnt jetzt den Eindruck, dass sie vielleicht doch zu weit gegangen ist (lb 1368): „Ich wollt dir das überhaupt nicht aufschwätzen“, sagt sie. Jetzt lachen die FL und die LB, und lachend erklärt sich die LB (lb 1374): „Ich fand das nur so faszinierend, dass du da eingestiegen bist mit dieser Fragestellung hier [zweigleisig im SOL-Prozess zu lernen], ja, gut jetzt ist es auch nicht so weit [dass das Selbstlernzentrum Online-Lernarrangements für Unternehmen entwickelt], aber es ging mehr da drum, was hier passiert ist und was das bedeuten würde, nicht?“

K: Die LB interpretiert sich selbst – sie hat den Fokus auf die Antizipation eines möglichen Anschlusses gelegt, weil es sie interessiert hat. Etwa eine Zeitstunde dauert der Dialog. Er entfaltet die Choreografie zweier Narrationen – diejenige der FL und diejenige der LB. Die LB hat ihre Narration in dem Moment realisiert, als ihr Gegenüber ihre Handlungsressourcen als professionelles Handlungsvermögen anerkennt. Die FL erreicht bei ihrem Gegenüber, dass sie die Sphäre des „eigenen Berufs“ zur Kenntnis nimmt.

Die Dynamik erzählt davon, dass Fortbildungsleiterin und Lernbegleiterin das Risiko der Selbstartikulation eingehen und sich darin insofern selbst überholen, als sie den phänomenal erlebt-gelebten Sinnzusammenhang von „innen“ nach „außen“ bringen und ihm damit eine Bedeutung von etwas geben. Die Übersetzung von „innen“ nach „außen“ bezeichnet Stojanov als Tätigkeit der Symbolisierung. Nach etwa einer Zeitstunde ist die Differenz der Wirklichkeitswahrnehmungshorizonte deutlich hervorgetreten, und damit wird erkennbar, dass beide Gesprächspartnerinnen um die wechselseitige Anerkennung ihrer Perspektiven „ringen“. Die Fortbildungsleiterin ringt sowohl in der Startphase des SOL-Prozesses bei der Einführung des E-Learnings als auch im Gespräch um ihre autonome Definition des Organisationskontextes. Die Lernbegleiterin fokussiert auf die übergeordnete Bedeutung, die das SOL-Projekt im Forschungs- und Entwicklungsprogramm oder für das Leis-

tungsprofil der Bildungsorganisation haben kann oder haben sollte. Sie will probierend erkunden, worin das Potenzial des SOL-Projekts (Lernen am Modell und Translation des Modells in einen neuen Kontext) liegt: „Ich fand es nur so faszinierend“, sagt sie.²⁵⁸ Ihre Bewegung der ko-produktiven Wissensproduktion zielt auf eine Horizonsverweiterung, nämlich auf die Übersetzung des Selbstversuchs in eine neue Dienstleistung des IT-Zentrums für Betriebe. Doch in dieser Bewegung verobjektiviert sie die Fortbildungsleiterin und läuft Gefahr, aus der Ich-Du-Welt herauszutreten und in die Ich-Es-Grundhaltung einzutreten. In dem Moment, in dem nun die Differenz ausgesprochen wird, empfindet sie selbst, dass sie eine Norm verletzt hat. Sie spürt, dass sie ihre eigenen Interessen im Gesprächsfluss befördert hat und nun merken muss, dass ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Selbst-Artikulation der Fortbildungsleiterin gerichtet war. Im Moment der Stille, in der sich die Differenz der partikularen Wirklichkeitsauffassungshorizonte ereignet, wird aus Sicht von Beucke-Galm Teilhabe an Wirklichkeit möglich, wenn wechselseitig durch das Erkennen und Anerkennen der anderen Wirklichkeitsauffassung der eigene Wirklichkeitsauffassungshorizont transzendiert und Welt erschlossen wird. Erschlossen wird die Wirklichkeit der relationalen Struktur des organisationalen Handlungsfeldes.

Aus der Fallerszählung:

Die LB fordert die FL auf, ihren Blick auf Lernbegleitung und das Team der Lernbegleiterinnen im SOL-Projekt zu richten (lb 1380): „Was ist für dich Lernbegleitung, oder was kannst du uns zurückmelden?“ Es tritt eine kurze Pause ein, und dann beginnt die FL, ihr eigenes Lernbegleitungshandeln zu beschreiben (fl 1388): „Zur Lernbegleitung gehört der Part, dass mein Gegenüber rausfindet: ‚Was sind die Kompetenzen, welche habe ich schon?‘, also sich dessen viel bewusster zu werden und zwar in allen Bereichen, nicht nur in den klassisch gelernten [Bereichen].“ Lernbegleitung unterstützt Lernende darin, herauszufinden, wie das Lernvorhaben an die eigene (fl 1392) „Lebensrealität andockt. Also – was ist es, was dich motivieren könnte, was ist es, was du wissen willst, was du lernen willst, wo du hin willst?“

Die Fortbildungsleiterin fordert Lernende des IT-Zentrums auf, sich ihre Kompetenzen bewusst zu machen und den subjektiven Sinnzusammenhang des Lernens zu entfalten, um auf diese Weise einen biografischen Kontext des Lernens zu konstituieren. Wie die Leitmelodie in einer sinfonischen Dichtung hatte die Fortbildungsleiterin ihren Wirklichkeitsauffassungshorizont in den Gesprächsfluss eingebunden, derzufolge Lernen Selbstbestimmung und Eigenmotivation voraussetzt. Lernen ist Selbstbeziehung, es

258 Aus Sicht von Kade und Seitter ist pädagogische Kommunikation eine besondere Kommunikation, die sich dadurch auszeichnet, dass es eine Veränderungsintention gibt. Pädagogische Kommunikation umfasst die Operationen Vermitteln, Aneignen und Überprüfen und das Wissen als Inhalte der genannten Operationen (Kade und Seitter 2007:14). In der Situation kommt auch der Impuls zum Ausdruck, herauszufinden, wie der SOL-Prozess wirksam wird.

Zonen der Transformation

„gründet“ in einem biografischen Kontext und wird als Selbst-Veränderung gedeutet. In dieser Wirklichkeitsauffassung deutet die Fortbildungsleiterin sich selbst und ihre Lernwirklichkeit im SOL-Prozess, die Lernwirklichkeit der Lernenden im IT-Zentrum und die Lernwirklichkeit potenzieller Adressanten und Adressatinnen in Betrieben.

Aus der Fall erzählung:

E: Zu einem späteren Zeitpunkt bezieht sich die Lernbegleiterin auf die informell erworbenen Kompetenzen der Fortbildungsleiterin. Ihre Hypothese ist, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Prozessen spontaner bzw. emergenter Ordnungsbildungen Kompetenzen entwickelt haben. Zur FL sagt sie (lb 1737): „[Da] kann ich ja nur sagen, was du allein beobachtet hast und wie du darin dich organisierst hast und entscheidungsfähig geworden bist und dich selbst gesteuert hast, [all dies] scheint dir ja sehr viel Wissen ermöglicht zu haben.“ (fl 1748) „Joa“, bestätigt die FL, und die LB gibt daraufhin ihrer Beschreibung folgende Bedeutung (lb 1749): „Ja, und das ((betont:)) hast du jetzt. Das ist deine Kompetenz.“

E: Auf diesen Akt der expliziten Zuschreibung von Kompetenz tritt ein Moment der Stille ein. (fl 1751) „Tja, mhm“, äußert die FL und kichert leise. Spürbar ist die Spannung für beide: Kann die FL die Zuschreibung annehmen? Die LB evaluiert die Reaktion und bleibt dabei erkundend (lb 1752): „Na, du scheinst dich aber nicht drüber zu freuen.“

E: Daraufhin artikuliert die FL die verspürte Differenz (fl 1753): „Ich sehe die [Kompetenz] nicht so“, reagiert die FL. Die LB ist überrascht (lb 1756): „Sehe ich die [Kompetenz] nur?“, fragt sie, und es tritt für einen kurzen Moment Stille ein. Dann antwortet die FL: „Ja.“ Die LB fragt leise (lb 1758): „Und warum siehst du die [Kompetenzen] nicht?“ Die FL antwortet (fl 1769): „Weil das für mich so was ist [wie] Wissen, das ich daraus [aus dem SOL-Prozess] erworben habe. Und [es nicht als Kompetenz zu sehen] das ist doch aber grundsätzlich mein Lebensthema. Na ja, und das [Wissen] hab ich dann jetzt einfach so, und wenn ich das habe, haben das wahrscheinlich alle anderen auch. Ich geh davon aus, dass alle das auch so sehen. Dann ist es so was [ein Wissen], das nicht wirklich wichtig ist. Also das ist dann so etwas, das kann man so nebenbei machen, weißt du?“, erklärt sie.

E: Die FL, die sich im Gespräch auch selbst beobachtet, deutet ihr Verhalten als Ausdruck ihres Lebensthemas. Sie schmälert nicht nur den eigenen Verdienst an ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb, sondern auch das im SOL-Prozess erreichte Resultat. Das will die LB so nicht gelten lassen, und so spricht sie die FL direkt an (lb 1797): „Mensch, [Name der FL], nein“, sagt sie.

E: Die FL hatte bereits wahrgenommen, dass sie sich wieder einmal selbst zu wenig Wertschätzung gegeben hat (fl 1775): „Ja, ja, ich weiß, da [an dem Thema Wertschätzung] kann ich immer dran arbeiten.“

E: Die LB versteht schon, dass der Aspekt des Selbstkonzepts Einfluss auf die Kompetenzerfahrung hat (lb 1786): „Ja, wir haben hier eine Verkopplung [von zwei Themen]. Das ist das personenbezogene Thema. Ja“, sagt sie. Doch darauf möchte sie an dieser Stelle nicht hinaus. Für sie ist entscheidend, dass im Zusammenhang mit dem Selbstlernzentrum-IT die Kompetenz zur Lernberatung erbracht wurde: „Und das Thema Kompetenzentwicklung [im Zusammenhang mit dem SOL-Projekt] ist, dass du Lernberaterin bist und dass du dir hier Kompetenzen erworben hast und dass sie- dir- [jetzt] nicht als professionelles

Selbstbild und verkaufbare Kompetenzen zur Verfügung stehen. [...] Mit dir über die Unternehmen zu reden – ich hab das ganz ernst gemeint.“

Die Lernbegleiterin fordert die Fortbildungsleiterin performativ auf, die im SOL-Prozess informell erworbenen Kompetenzen anzuerkennen, und konfrontiert wenig später die Fortbildungsleiterin mit ihrer Wahrnehmung, dass sie ihr performatives Können – beispielsweise im Aufbau des Selbstlernzentrums-IT dargestellte Kompetenz – nicht als professionelle Fähigkeiten auf sich selbst zurückbezieht, die sie erworben hat, besitzt und bezeichnen kann. Sie hat die Fähigkeiten der Fortbildungsleiterin im Verlauf des Gesprächs an mehreren Stellen wertgeschätzt und scheint zum Schluss des Gesprächs zu erwarten, dass die Fortbildungsleiterin im Mitvollzug der Wertschätzung die Möglichkeit der Selbstschätzung entdeckt und übernimmt. Hier tut sich erneut eine Differenz der Wirklichkeitsauffassungshorizonte auf:

Die Fortbildungsleiterin artikuliert, dass sie ihren lebensbiografischen Lernprozess in Bezug auf ihre Fähigkeit zur positiven Selbstbeziehung und Selbstschätzung thematisieren möchte/könnte. Doch dem Impuls folgt die Lernbegleiterin nicht, sie schließt diese Reflektion sogar explizit aus, um den Fokus auf die Reflektion der Folgen zu legen. Aus Sicht der externen Lernbegleiterin verspielt die Fortbildungsleiterin die Chance des im SOL-Projekt angelegten Anerkennungsverhältnisses, nämlich sich als wertvoll für die Bildungsorganisation/die Gesellschaft zu erfahren. Die Fortbildungsleiterin „übersetzt“ ihre Selbstwirksamkeit im Handeln und die wertschätzende Resonanz auf ihre Darstellung von Kompetenz (Können) nicht zurück in ihre praktische Selbstbeziehung.

In einer anerkennungstheoretischen Perspektive wird an dieser Stelle greifbar, wie riskant das Vorhaben der Kompetenzenbilanzierung im IT-Zentrum war (vgl. III 3.1.6 und III 3.2.9). Ist die positive Selbstbeziehung der Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums lebensbiografisch unzureichend gesichert, ist die von ihnen artikuliert Absicht „vernünftig“, kontrollieren zu wollen, ob oder an welchem Ort für die explizite Selbstthematierung der erworbenen Kompetenzen und Entwicklungsanforderungen eine solidarische Beziehung der Wertschätzung zwischen den Akteuren/Akteurinnen überhaupt gewährleistet ist. Treffen sie außerdem auf einen organisationalen Diskurs des Managements zum Personaleinsatz, entsteht eine ambivalente Situation: Die Bildungseinrichtung bietet einerseits ein Feld, in dem Pädagogen und Pädagoginnen ihre Selbstwirksamkeit erleben, ihre berufliche Identität hervorbringen und soziale Wertschätzung erfahren können. Andererseits mutet sich die Bildungseinrichtung auch als ein Akteur zu, der die Diskrepanz zwischen Soll und Ist feststellen und die Flexibilisierung der individuellen Fähigkeiten einfordern kann. Im IT-Zentrum entsteht nur in den kleinen, selbstorganisierten Arbeitsgruppen ein *safe place* für die biografische Reflektion der Kompetenzen – nicht aber im Gesamtteam.

Zonen der Transformation

Aus der Fallerzählung:

E: Die FL vergleicht das Gesamtteam mit dem FOBILE-Team (fl 126): „Dieses ganze Gesamtteam habe ich als nicht so was – Gutes – verhaftet in Erinnerung, also wo ich so denke ‚Wow, da bin ich aber echt Schritte weitergekommen‘. Also da hab ich so kleine Parts mitgenommen, die aber auf der Schiene liegen: ‚Wie kann ich reflektieren, wie kann ich reflektieren über meine Fähigkeiten‘, und ich glaub, ich habe [dabei] viel mitgenommen- wie man es nicht machen sollte, wenn man Mitarbeiterinnen keine Angst machen möchte. Also ich hab es [die Kompetenzenbilanz] mehr als etwas erlebt, was für alle [eher] ein ungeheurer Druck war, als dass es eine Erleichterung war. Also das [der Prozess des Gesamtteams] war für mich so was, das hat fast immer das, was wir in unserm SOL-Team hatten, wieder rückgängig gemacht. Weil das war so Angstbesetztes, weil nicht klar war, was passiert damit [mit der Kompetenzenbilanz] [...] Da ist nicht positiv oder lebensfroh mit umgegangen worden, [...] sondern ich fand, es [der Prozess der Kompetenzenbilanz] wurde immer so bleischwer. Von dem, was ihr [die Lernbegleitung] oft einggebracht habt, was man machen kann, toll, aber von dem, was draus geworden ist: nicht toll.“

Die Passage zeigt andererseits auch, dass die Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen sich den *safe place* für Selbst-Entwicklung und institutionellen bzw. organisationalen Wandel schaffen kann.

Aus der Fallerzählung:

E: Zum Abschluss des Gesprächs fordert die Lernbegleiterin die Fortbildungsleiterin auf, noch einmal auf das Gespräch zu schauen (lb 1906): „Was waren für dich wichtige Stellen?“, fragt sie, und die Fortbildungsleiterin antwortet: „Für mich war das Thema meiner Kompetenzen und was ich damit mache besonders wichtig. Das ist ein Part, der immer häufiger auftaucht bzw. mir immer häufiger begegnet und den ich nicht richtig zu fassen kriege.“ E: Die LB versteht jetzt, dass das Gespräch um eine besonders interessierende persönliche Entwicklungsthematik gekreist ist – wenngleich sie in dem Gespräch noch nicht richtig zu fassen war. So endet das Gespräch für die LB mit der Empfindung, dass „etwas offen bleibt“, was sich noch nicht erfüllt hat und was die Lernbewegung der FL weiter führen wird.

Die Fallerzählung endet damit, dass die Fortbildungsleiterin ihre subjektive Entwicklungsthematik offenlegt, die implizit die Ko-Konstruktion des intersubjektiven Sinnbildungsprozesses „mit bewegt“. In Bezug auf die Zone der nächsten Entwicklung kann retrospektiv gedeutet werden, dass die Lernbegleiterin die soziale Wertschätzung der im Können zur Darstellung gebrachten Kompetenzen mehrmals vollzieht und dabei die Fortbildungsleiterin aktiviert, den Akt der Selbstschätzung mitzuvollziehen. Als Entwicklungsproblematik des Lernens im Lebenslauf wird der nicht erfüllte Selbstanspruch erkennbar, das zur Darstellung gebrachte Können als informell erworbene Kompetenzen positiv auf sich selbst zurückbeziehen und wertschätzen zu können. Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass die Akteurinnen und Akteure des Übergangsraums des IT-Zentrums außer den subjektiven Entwicklungsthematiken auch auf der Ebene kollektiver Fähigkeiten Zonen der nächsten Entwicklung „bearbeiten“. Das neue Selbstlernzentrum IT steht für

eine gelungene Weiterentwicklung kollektiver (organisationaler) Fähigkeiten. Die Thematisierung des E-Learnings kreist aus meiner Sicht um eine kollektive Zone der Entwicklung. Wie in der Fallinterpretation deutlich wird, erschließen Fortbildungsleiterin und Lernbegleiterin in einem intersubjektiven Übersetzungsvorgang der subjektiven Wirklichkeitsauffassungshorizonte auch die kollektive Entwicklungszone des E-Learnings.

So gelang es, anhand exemplarischer Sequenzen der ersten Fallgeschichte nachzuzeichnen,

- dass der SOL-Prozess ein Übergangsraum war
- und es den Akteuren und Akteurinnen des organisationalen Feldes gelang, einen intersubjektiven Raum/eine intersubjektive Struktur zu schaffen,
- die einerseits den parallelen Vorgang von Selbst-Entwicklung und Welterschließung ermöglichte und
- deren Dynamiken andererseits darauf hinweisen, dass die Weiterbildungseinrichtung ein Kontext ist, der den *safe place* wechselseitiger Anerkennung nicht garantieren kann, dass vielmehr solche sozialen Orte erst durch das Kontraktieren von Lernen und Beratung geschaffen werden können.

Fallerzählung 2: Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele

Um das Bild abzurunden, wird die Beobachtung des intersubjektiven Raums auch an die Fallgeschichte „Management – Lernbegleitung: Zwei Sprachspiele“ herangetragen. Dabei wird der Fokus auf die intersubjektive Konstitution von Wirklichkeit und Bedeutungsbildung gerichtet.

Das SOL-Projekt hat die Geschäftsführerin entlastet, weil der im Antrag für das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ formulierte Projektauftrag den als notwendig erachteten institutionellen Wandel des Lernens an die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums adressierte. Die Lernbegleiterin musste sich den Lernunterstützungsauftrag bei den Kolleginnen und Kollegen selbst erwirken – sie wird in einer intermediären Position tätig. Mit der Geschäftsführerin arbeitet sie in loser Kopplung zusammen. Nur im ersten Jahr, als es um die Einführung der Innovation E-Learning geht, wird in einem Leitung coaching das Rückkopplungsmuster zwischen Geschäftsführung und Team thematisiert. Dreieinhalb Jahre später erinnert die Geschäftsführerin an die Visualisierung des Rückkopplungsmusters auf dem Flipchart. Das besagte Coaching geht in die ko-produktive Hervorbringung des sinnerfüllten intersubjektiven Zwischenraums ein. Die Geschäftsführerin ist, wie in der Fallerzählung zu sehen war, in die Realitätsproblematik des Führens und „Führenlassens“ involviert; die von ihr konstruierte Metapher vom Golfspiel lässt intuitiv erahnen, dass die

Zonen der Transformation

soziale Reflektion des Auswertungsgesprächs auch eine subjektive Ebene ihrer Selbstentwicklung berührt. Im Gesprächsverlauf werden unterschiedliche Organisationswirklichkeiten thematisiert, und hierbei wird die kollektive (organisationale) Zone der nächsten Entwicklung erkennbar: der Gestaltwandel des IT-Zentrums von der vororganisationalen Projektorganisation der Gründungsjahre zu einer komplexen, in ihrer Funktionalstruktur ausdifferenzierten Bildungsorganisation.

In der Mitte des Gesprächs geht die Lernbegleiterin das Risiko der Selbstartikulation ein und bringt das kritische Ereignis der Kompetenzenbilanzierung von „innen“ nach „außen“, also zur Sprache. Nur jetzt, in der Gegenwart des Gesprächs, besteht für die Lernbegleiterin die Möglichkeit, die Widerfahrnis zu artikulieren, um sich intersubjektiv ihrer paradigmatischen Erfahrung zu vergewissern.

Paradigmatische Erfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass Ereignisse und Situationen neue, unbekannte Probleme aufwerfen, die dazu zwingen, bisherige Handlungskonzepte und eingespielte Verhaltensweisen infrage zu stellen. Eine paradigmatische Erfahrung verändert Wahrnehmung und Repertoire und ermöglicht später ein schnelles Erfassen ähnlicher Situationen.

Im Auswertungsgespräch kann das kritische Ereignis ohne Problemlösungsdruck thematisiert werden, andererseits wird die implizite Beziehungsdynamik des Feldes reinszeniert: Geschäftsführerin und Lernbegleiterin können erleben, wie sie wechselseitig füreinander Mitkonstituierende der kritisch erlebten Organisationswirklichkeit waren. Wechselseitig übersetzen sie ihr Erleben in den intersubjektiven Zwischenraum, und mit dieser Symbolisierungstätigkeit erschließen sie die Organisationswirklichkeit als paradigmatische Erfahrung, die einen über das Ereignis hinausweisenden Erfahrungshorizont hat. Im wechselseitigen Erkennen und Anerkennen der anderen Wirklichkeitsauffassungshorizonte sind Geschäftsführerin und Lernbegleiterin füreinander auch in der sozialen Reflektion Mitkonstituierende ihrer intersubjektiven Welt und Horizontenerweiterung.

Aus der Fallbeschreibung:

E: Die LB stellt eine weitere Frage (lb 1829): „Wir reden jetzt mehr als eine Stunde, gab es eine Passage, die für dich wichtig war, oder wo du dachtest, vielleicht ist es auch gut, dass das hier noch einmal Thema war?“ Die GF antwortet, dass es für sie wichtig war, noch einmal über die Funktion der Lernbegleitung zu sprechen. (gf 1848) „Ja, das war eure Funktion. Darüber hatte ich gar nicht nachgedacht. Das war so ((leise lachend:)) selbstverständlich für mich. Ich habe mir überlegt, was die Ergebnisse sind (.), also das [Lernbegleitung] war selbstverständlich, weil ohne das wär's so nicht gelaufen.“

An dieser Stelle wird die Bedeutung des sinnerfüllten intersubjektiven Raums für die soziale Selbst-Reflektion der Organisationswirklichkeit in einem Übergangsprozess ersichtlich. Die Lernbegleiterin bringt das Thema Lernbegleitung ein, und sie geht auch das Risiko ein, ein kritisches Ereignis zu arti-

kulieren. In der wechselseitigen intersubjektiven Anerkennung der partikularen Wirklichkeitsauffassungshorizonte konstituiert sich Wirklichkeit; das Mit-Geschehenlassen oder Mitvollziehen dieser Wirklichkeit verändert die beteiligten Akteurinnen. Ihr intersubjektives Anerkennungs Handeln im dialogischen Gespräch transformiert Wirklichkeitsauffassung, insofern als die habituelle Fokussierung auf Ergebnisse (fragmentierender Wirklichkeitswahrnehmungshorizont) intersubjektiv transzendiert wird. Hieran schließt ein expliziter Akt der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung an.

Aus der Fall erzählung:

(Ib 1837), „Wie würdest du diese Funktion beschreiben?“; fragt die LB nach. (gf 1839) „[Lernbegleitung], das ist schon eine Mischung zwischen Unterstützung und Steuerung. Also mit Unterstützung meine ich Beratung, ne? Aber auch ein Stück weit schon Expertise. Doch [es gehört dazu], Expertise reinzugeben. Also, weil ohne das geht es ja gar nicht, ne? Also [Lernbegleitung ist] noch mal einen Spiegel hinhalten. Und bestimmte Dinge grade auch für Menschen, die sehr stark in der Praxis stehn, noch mal ein Stück weit in eine Abs-traktion bringen. Also das denk ich, ist auf jeden Fall wichtig- also für mich eine wichtige Frage, ob das alle Kolleginnen so sehen, weiß ich nicht.“

E: Die LB fragt nach (Ib 1852): „Du sagst Steuerung. Was meinst du denn, du steuerst ja hier. Ich glaube, auch ich hab gesteuert. Wie steuerst denn Lernbegleitung, wenn sie gut steuert, deiner Meinung nach?“ Die GF antwortet (gf 1884): „Na ja, an bestimmten Punkten dann immer wieder, was ich vorhin schon gesagt habe, anzudocken an Notwendigkeiten aus der Organisation. Oder Dinge aufzugreifen und die weiterführen können. Das ist für mich Steuerung. (...) Na ja, schon auch zu gucken, wo stehn die Leute, ne? Also du kannst einfach grade, wenn’s um diese Thematik geht, kannst du nicht sagen: ‚Also wir müssen jetzt mal das machen.‘ Das geht nicht, sondern also in dieser Balance von Aufgreifen und aber schon Dinge ansteuern, ne? Das finde ich wichtig bei Lernbegleitung. Ja, bestimmte Dinge auch benennen. Weil ich glaube, dass es auch teilweise notwendig ist oder war. Dinge auch noch mal auf den Punkt zu bringen. Häufig ist es so, dass Dinge im Alltag möglicherweise nicht benannt werden, sondern sie werden gehändelt. Es wird gemacht. Also ein wichtiger Punkt natürlich ist auch, die Umwelt zu reflektieren.“

E: Die LB fragt die GF nach einem weiteren Beispiel, das die Funktion von Lernbegleitung dokumentiert. Aus Sicht der GF agiert Lernbegleitung in zwei Richtungen, also sowohl in Richtung Personal als auch in Richtung Organisation (gf 1921): „Na ja, aber schon auch (...) in beide Richtungen agierend, sowohl Personal als auch Organisation. Als du gesagt hast: ‚Da müssen wir noch einmal einen Schritt zurück und du musst noch einmal erklären, warum du das [die Kompetenzenbilanzierung] willst und was du damit willst‘ – also da hast du eine andere Rolle gespielt, ne?“; spiegelt die GF zurück (Ib 1923): „Ja“, interpretiert die LB, „ganz viel [der Tätigkeit als Lernbegleitung] ist es, den Prozess auszusteuern.“

Die soziale Selbst-Reflexion bzw. der intersubjektive Zwischenraum erfüllt seine Funktion in einem Übergangsprozess durch die fortlaufende Symbolisierungstätigkeit, die auch in der hier zitierten Sequenz geschieht. Die Geschäftsführerin bezieht sich auf das kritische Ereignis, das die Lernbegleiterin vor wenigen Minuten zur Sprache gebracht hat, und gibt der damaligen Intervention der Lernbegleiterin jetzt die Bedeutung des Ausstuerns eines Orga-

Zonen der Transformation

nisationsprozesses, der in zwei Richtungen agiert: in Richtung Personal und in Richtung Organisation. Performativ geschieht in dieser Interaktion, was kurz zuvor als allgemeine Funktion von Lernbegleitung bezeichnet wurde: Phänomene zu benennen, solche „Dinge“, die im Alltag gemacht, gehandelt werden. Lernbegleitung erfüllt ihre Funktion, wenn im intersubjektiven Raum (Beratung) die Bedeutung (symbolische Ordnung des Sinns) des dargestellten dokumentarischen (impliziten) Sinns kultureller pädagogischer Praxis generiert wird. Die Sprachfähigkeit der Beraterin selbst ist dabei gefordert.

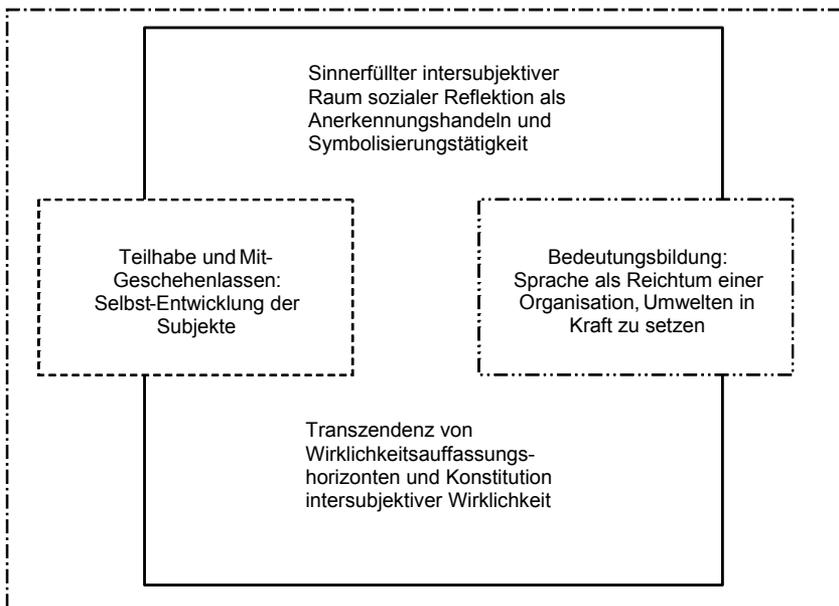


Abbildung IV-20: Sinnerfüllter intersubjektiver Raum und Zonen des Übergangs (eigene Darstellung)

Die Tätigkeit der Symbolisierung ist im Unterschied zum Bildungsprozess – wie Stojanov ihn konzeptualisiert – nicht der Bildungsbiografie der Individuen zugeordnet, sondern dem sozialen Raum eines lokalen organisationalen Feldes, in dem der/die Einzelnen handeln, und insofern auch ihnen selbst. In anderen Worten: Der Weltbezug des sozialen Raums wird überindividuell

durch die Arbeits- und Entwicklungsaufgaben (Tätigkeit), durch betriebsför- mige Organisation und ihre Institutionenform vorstrukturiert und ist ein paral- leler Vorgang von Selbst-Entwicklung, Organisationsentwicklung und Insti- tutionsentwicklung, bei dem eine überindividuelle Bedeutungsstruktur zur Koordination kollektiver Handlungen eines organisationalen Feldes intersub- jektiv hervorgebracht wird.

Abbildung IV-20 beschreibt die kleinste Einheit bzw. Grundeinheit in- tersubjektiver Wirklichkeitskonstitution einzelner Beratungsdesigns (vgl. III 1.2 und V 2). Die Grundstruktur erfasst die situierte Lernbegleitungskomm- unikation des SOL-Prozesses. In einem Übergangsraum ist sie eine Kommuni- kation, die an vorausgegangene Kommunikationen des Systems anschließt und die durch wiederum anschließende Kommunikationen in der Netz- werkstruktur des IT-Zentrums interpretiert wird. Dadurch kommt es zu einem Prozess organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung, der Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung integriert.

2 Zur Integration von Subjektbildung und Strukturbildung

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel der Zusammenhang von Selbstent- wicklung des Subjekts, intersubjektiver Wirklichkeitskonstitution und Sym- bolisierungstätigkeit aufgezeigt werden konnte, wird jetzt der Fokus auf die Verknüpfung und Relationierung von Personal-, Organisations- und Instituti- onsentwicklung gerichtet. Als Selbst-Anspruch der Integration wird in der Management- und Beratungsliteratur formuliert, dass Unternehmensentwick- lung und Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeitenden zu einer fruchtbaren Synthese verknüpft werden sollen (Timel 1992:252). Ein zentrales Ergebnis des Projektverbunds „Nutzung neuer Konzepte der Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen“ war die Erkenntnis, dass der „Wandel der Lernkultur“ eine notwendige Voraussetzung für eine solche Integration darstellt. Dies impliziert notwendigerweise auch eine Transformati- on der Organisationsmetapher, denn erst die innovativen Denk- und Hand- lungsansätze der Lernenden Organisation erzeugen die Verknüpfung der in der Formalorganisation getrennten Bereiche von Arbeit und Lernen sowie von strategischen und operativen Aufgaben. Indem das Lernen organisch mit Arbeiten verbunden und Strategieentwicklung als kollektiver Lernprozess gedeutet wird – vollzieht sich die Integration. Das selbstorganisierte Lernen im Konzept der Lernenden Organisation ist insofern selbstorganisiert, als an jeder Stelle des organisationalen Netzwerks reflexive Akteure/Akteurinnen

Zonen der Transformation

(Individuen, Teams, Management) in Übereinstimmung mit der Corporate Identity Lernanlässe identifizieren und Lernvorhaben mit sich selbst oder als eine kooperative Lerngelegenheit kontrahieren können. Durch den Lernkulturwandel wird Lernen Bestandteil der Corporate Identity, die als Führungssubstitut fungiert (vgl. II 5.6). In die Transformation der Wirklichkeitsauffassung von Organisation ist auch die Transformation pädagogischer Professionalität involviert, die eine Expertise für das Lebenslange Lernen bereithält. Aus professionssoziologischer Beobachtung führt die „Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung“ (Tacke 2005) zu einer Konfusion von erziehungsspezifischem Professionswissen und manageriellem Organisationswissen, die das Potenzial „für eine gleichsam ‚katakrophale‘ Bürokratisierung der Erziehung“ (Tacke 2005:194) sichtbar macht. Die vorgelegte Fallstudie erlaubt einen Einblick, wie das SOL-Projekt eine postbürokratische Wirklichkeitsauffassung von Organisation in Kraft setzt und das selbstorganisierte Lernen als Brückensemantik zwischen Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung fungiert.

2.1 Die Organisationswirklichkeit der Startphase

Die Fallstudie erzeugt retrospektiv eine Transparenz des Gesamtzusammenhangs und des Prozesses, die selbstverständlich beim Start des komplexen, nichtlinearen und zielgenerierenden Entwicklungsverlaufs nicht vorhersehbar war. In der konstituierenden Startphase zeigt sich als Selbstaussdruck des SOL-Projekts die Unbestimmtheit des Vorhabens. Sowohl der organisations-theoretische als auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs greifen die Theorie der Reflexiven Moderne auf, die Mehrdeutigkeit, Nichtwissen, Ungewissheit, Unsicherheit und Risiko als typische Erfahrungen von Menschen in posttraditionalen Gesellschaften thematisiert, die sich in Prozessen reflexiver Modernisierung vorfinden. In den Diskursen werden existenzielle Realitätsthematiken der Praxisfelder von Organisations- und Erziehungswissenschaften thematisiert, beispielsweise

- als „Wiedereinführung genau jener Ungewissheit in die Organisation, auf deren Absorption die Funktionsfähigkeit der Organisation bisher angewiesen war“ (Baecker 1999:15), oder
- als pädagogisches Handeln unter den Bedingungen von Nichtwissen und Unsicherheit, das zu einer Relativierung der Möglichkeiten von Professionen führt, nämlich mittels wissenschaftlichen Expertenwissens diese Unsicherheit zu absorbieren (Kade und Seitter 2005:53).

Die existenzielle Realitätsthematik der Startsituation bringt in den Fallberichten die Lernbegleiterin zum Ausdruck. Sie erzählt, wie sie die Startphase

erlebt hat. Es geht um die erste Entwicklungsaufgabe E-Learning und selbstgesteuertes Lernen.

Aus der Fallerzählung 1:

(Ib 1089) „[...] also ich würde natürlich auch sagen, dass der Bereich des Unbestimmten der Anfang von Kompetenzentwicklung ist. Weil man dann das Unbestimmte klären muss, und mit der Klärung findet Kompetenzentwicklung statt. Trotzdem glaube ich auch, dass ausgerechnet da, wo's am allerunklarsten war, wie könnten wir selbstorganisiertes Lernen anders deuten [statt] nur als das individuelle selbstgesteuerte Lernen im Sinne von selbstinstruktivistisch [lernen]?. Dazu hatten wir [damals] noch kein gemeinsames Verständnis hier in unserem Projekt. E-Learning- das gab's hier gar nicht. Da ist ja ein weißes Blatt [gewesen]. Ihr kanntet uns als [Lernbegleitungs-] Team nicht, ihr kanntet QUEM²⁵⁹ nicht. ((laut, hebt die Stimme:)) Der Anfang unseres Projekts war in dem größtmöglichen Bereich des Unbestimmten, alles andere danach war bestimmter als die Anfangsphase.“

„Management in Netzwerken“ und „Beratung mit Beratern“ stellen aus Sicht von Baecker jeweils eine bestimmte soziale Praxis dar, die mit dem Nichtwissen vertraut ist. Hier vermutet Baecker „Praktiken des Nichtwissens“ (Baecker 2002:134). Einen Anfang zu nehmen gehört zu den Praktiken des Nichtwissens. Wie ist der Anfang einer Veränderung des Lernens möglich, von der man noch nicht weiß, was sie ist, außer dass sie die Kontingenz der bestehenden Ordnung verarbeiten muss, die mit der Ankündigung der Veränderung ihre selbstverständliche Geltung bereits verloren hat? Ein „reiner Anfang“ existiert nicht, zufällige oder intendierte Anfänge finden in der Mitte der Wiederholung statt (Ortmann 2004:238).

Als das Projekt startet, haben die Beteiligten ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Projektvorhaben und davon, wie das Lernen gestaltet wird. Das Forschungsprogramm sprach von Personalentwicklung und neuen Formen der Mitarbeiterentwicklung, der Projektantrag unterbreitete im Projektdesign eine betriebswirtschaftliche Perspektive zusammen mit einer Professionalisierungsstrategie. Einzelne Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums erwarten eine praxisorientierte Fortbildung, andere erwarten vom organisationalen Lernprozess Resultate für die Organisationsentwicklung des IT-Zentrums. Typisch ist die Unschärfe dieser Lernformen und Begriffe: selbstorganisiertes Lernen/selbstgesteuertes Lernen/organisationales Lernen, Lernende Organisation, Lernarchitektur, Kompetenzentwicklung, Professionalisierung, Lernkulturwandel und Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Diese Unschärfe kann als Ausdruck gesellschaftlicher Transformation des Funktionssystems Lebenslanges Lernen gewertet werden. In dieser Situation werden universelle Lernformen (Vortrag, Fortbildung, Training) kontingent, und neue Lernformen sind noch nicht als

259 QUEM (Qualifikations-Entwicklungs-Management) ist ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V. und organisiert das Forschungs- und Entwicklungsprogramm.

Zonen der Transformation

gefestigte Erwartungsstrukturen verfügbar. Es war das Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, zur Institutionalisierung der neuen Lernformen beizutragen.

Bei der Projektbeantragung legt die Geschäftsführerin des IT-Zentrums die Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ fest und gibt dadurch dem Vorhaben zur Mitarbeiterentwicklung eine strategische Ausrichtung. Die Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ zielt auf die Individualisierung des Lernens und auf virtuelle Lernarrangements, die im IT-Zentrum entwickelt werden sollten.

Zukünftig wird jedoch ein höheres Maß an Individualisierung des Lernens notwendig sein, nicht nur weil die ständigen Veränderungen der neuen Technologien dies erfordern, sondern v. a. weil die sogenannte Erneuerung des Wissens heute schneller denn je erfolgt. Das bedeutet, dass die Lernenden der Zukunft erforderliche Kenntnisse und Kompetenzen in einem sinnvollen Mix aus selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in Bildungsinstitutionen angebotenen, vor Ort vermittelten Know-hows erwerben müssen. Und – last but not least – dass die Lehrenden entsprechend neue Präsentationen der Angebote (online/offline) entwickeln müssen (Projektantrag 2000: 3).

Die Geschäftsführerin „übersetzt“ damit den gesellschaftlichen Funktionswandel des Lernens in eine Entwicklungsanforderung an das IT-Zentrum, die der Projektantrag an die Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums adressierte. Sie stellt sich einen entwicklungsoffenen Lernprozess vor, der den Bildungsanspruch des IT-Zentrums auf sich selbst anwendet. Ihre Vorstellung vom transitorischen Prozess der Institutionsentwicklung beschreibt sie mit der Metapher vom „Film im Film“ (Fallerzählung 2):

Die GF beschreibt den sozialen Mechanismus des Sinnstiftungsprozesses, der im IT-Zentrum stattgefunden hat (gf 116): „Also [in dem SOL-Projekt] da hat (...) das stattgefunden, was auch intendiert war, also dieses selbst in den Prozess gehen, in die Reflexion gehen und es dann umsetzen können, also [es] dann in die Arbeitsgebiete reinzutun.“ Die GF hat für dieses von ihr intendierte Modell zur Weiterentwicklung des IT-Zentrums die Metapher vom „Film im Film“ geprägt. Das IT-Zentrum vollzieht an sich selbst relevante gesellschaftliche Entwicklungen und kann in der Selbstanwendung wertvolle Ressourcen für die Weiterentwicklung des Leistungsprofils entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel entwickeln.

Die Metapher ist auch bei langjährigen Mitarbeitenden des IT-Zentrums gebräuchlich: (fl 2/1331): „Aber das [SOL-Projekt] ist ja hier schon ein bisschen breiter gefächert. Und so hat [Name der Geschäftsführerin] das E-Learning-Thema auch verkauft. Das hieß „Der Film im Film“. Ich weiß ganz genau. (4) Aber was stimmt, ist, dass es [die jeweils gestellte Anforderung für die Mitarbeitenden] immer neu ist und dass es immer unsicher ist und dass- also wenn es neu ist, und es kein Wissen gibt, macht es unsicher und erschwert vielleicht auch das selbstorganisierte Lernen“.

Die Geschäftsführerin legt den Fokus auf die Implementierung von Veränderungsvorhaben und auf die Ergebnisse. Den Entwicklungsprozess delegiert sie an die Kolleginnen und Kollegen, an das Gesamtteam und an die Lernbe-

gleitung. Sie erwartet vom Projekt „messbare und anfassbare Ergebnisse“ (Fallerzählung 2) und beschreibt sich (und damit ihren Berufshabitus) als sehr ergebnisorientiert: „Du weißt ja, ich bin sehr ergebnisorientiert“, erklärt sie sich (Fallerzählung 2). Messbare und anfassbare Ergebnisse sind solche, die das Leistungsangebot weiterentwickeln und in den Organisationsstrukturen verankert sind. Ein interdisziplinäres Team von zwei Beraterinnen und einer E-Learning-Expertin begleitet den kooperativen Lernprozess der Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums. Lernbegleitung erfüllt unter anderem die Funktion kommunikativer Kontextsteuerung (Fallerzählung 2):

(lb 647): „Auf jeden Fall geht es [das kooperative Lernen in Entwicklungsaufgaben] nicht von selbst. Es braucht sehr viel Kommunikation. Damit hatte ich nicht gerechnet, dass das A und O unserer Arbeit [in der Lernbegleitung] ist, die Kommunikation [der Beteiligten] herzustellen.“ Sie spricht die GF direkt an (lb 647): „Was hast du dir vorgestellt, damals, als du an dem Antrag geschrieben hast, was wir tun würden?“ Und die GF antwortet (gf 648): „Ich hatte keine konkrete Vorstellung.“

E: Die Antwort ist für die LB überraschend und erhöht die Spannung des Gesprächs (lb 649): „Du hattest keine konkreten Vorstellungen“, wiederholt die LB und die GF antwortet (gf 656): „Nein. Ich hatte eine Vorstellung vom Ergebnis, aber nicht vom Prozess.“

Die auf die strategische Institutionsentwicklung gerichtete Perspektive markiert die Position, die die Geschäftsführerin im organisationalen Kräftefeld gestaltet. Sie stellt aber bei Projektstart für die Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums zunächst keine tragfähige Wirklichkeitsauffassung von ihrer Bildungseinrichtung dar (Fallerzählung 1):

E: Die FL erwidert (fl 918): „Das Qualifikationsinteresse des Unternehmens? Das ist doch für- also das ist doch für mich kein Interesse. Für mich als Einzelwesen. (...) Also ich sag jetzt mal, meine Seite ist: ‚Das möchte meine Arbeitgeberin von mir, ja? Und dann vielleicht noch in meiner Freizeit, weil deine Zeit während meiner Arbeitszeit krieg ich nicht. Und ich habe nix davon, ich versteh nicht mal, dass mir hinterher- also ich versteh noch nicht, dass es mir die Arbeit erleichtern kann, ich kriege deswegen keinen andern Job, ich kriege keinen besser dotierten Job, und vielleicht. (...) bin ich mit dem was ich hier mache völlig zufrieden, ich brauch nichts anderes‘.“

E: Die LB erkennt in dieser Beschreibung eine Wirklichkeitsauffassung der Kollegen und Kolleginnen zu Beginn des SOL-Prozesses (lb 919): „Das [was du gerade beschrieben hast] könnte man doch sagen, ist deine Situation.“ „Ja“, bestätigt die FL (fl 920), „und das meine ich, wenn- wenn ich dies alles habe, was soll mich da motivieren, an so'nem E-Learning-Projekt teilzunehmen?“

(fl 1040). „Also weil nur auf 'nen Hype aufzuspringen, ich glaub, das ist immer mein Thema, das nützt nichts. Weil alle das [z. B. E-Learning] machen, muss man das nicht ma-chen.“

E: So hat die FL die Entscheidung der GF des IT-Zentrums interpretiert – nämlich, dass sie durch einen Hype (Medienrummel) veranlasst war.

Zonen der Transformation

Im zweiten Workshop des Gesamtteams nach dem Start des SOL-Projekts sollen die Ziele der Entwicklungsaufgabe „*E-Learning und selbstgesteuertes Lernen*“ entwickelt werden. Es kommt zu einem dialogischen Gespräch, das die Teilhabe der Kollegen und Kolleginnen, der Geschäftsführerin und der Beraterinnen an der intersubjektiven Konstitution von Wirklichkeit ermöglicht. Die Wirklichkeit, die im dialogischen Gespräch emergiert, symbolisieren die Beraterinnen mit der Metapher „Zielkonflikt“ (aus dem Protokoll des 2. Workshops):

Es gibt einen Zielkonflikt zwischen: den Anforderungen in Bezug auf E-Learning gerecht zu werden, d. h. den Anforderungen der Wirtschaft, des Marktes und der technischen Entwicklung die Zielgruppen zu behalten (Corporate Identity des IT-Zentrums), die Mitarbeiter/innen im Boot zu halten, motiviert + engagiert (Identität, Werte, Normen) und der ökonomischen Notwendigkeit (Überleben des IT-Zentrums).

Auf die strategische Positionierung der Geschäftsführerin erfolgt durch das Gesamtteam eine Balancierung der neuen strategischen Option, E-Learning im IT-Zentrum einzuführen. Die strategische Bewertung des institutionellen bzw. sozioökonomischen Wandels als Entwicklungsanforderung interpretieren viele Kollegen und Kolleginnen als wirklichkeitsgemäß. Die von ihnen eingebrachten Perspektiven thematisieren die Voraussetzungen und Bedingungen der Möglichkeit einer erfolgreichen Umsetzung von E-Learning und erzeugen dadurch ein vollständigeres Verständnis von der Organisationswirklichkeit. Die Zielgruppen sollen behalten werden. Sie gehören zur Corporate Identity der Weiterbildungseinrichtung. Die Kollegen und Kolleginnen fragen sich, ob die Zielgruppen des IT-Zentrums E-Learning brauchen oder wollen.

Die Kollegen und Kolleginnen schätzen außerdem die Folgen des institutionellen Wandels ein, den sie sich damals noch nicht konkret vorstellen können. Der Institutionswandel des Lernens – die Einführung von E-Learning – würde ihre berufliche Identität, ihre Werte und Normen berühren. Die Szene bringt eine typische Konstellation der Institutionsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen zum Ausdruck. Die strategische Option impliziert einen Kompetenzerwerb, der nicht durch fundierende soziale Praktiken und zugehörige Lernarrangements gesichert ist, die mittels Mitarbeiterentwicklung optimiert werden könnten. Die strategische Option überschreitet vielmehr die im IT-Zentrum vertrauten Bedeutungshorizonte des Lernens, erfordert die Bereitschaft zur Selbstentwicklung und die Bereitschaft, eine noch unvertraute Institutionenform des Lernens zu erschließen, von der man zum gegebenen Zeitpunkt noch keine Kenntnis hat und die man deshalb auch nicht konkret zu fassen bekommt. Diese existenzielle Situation bringt die Lernbegleiterin mit der Metapher der „Unbestimmtheit“ zum Ausdruck. Aus heutiger Sicht stellt die skizzierte Konstellation eine typische Problemstruktur der Trans-

formation pädagogischer Organisationen in sozioökonomischen Wandlungsprozessen dar.

Es wird erkennbar, dass die Beraterinnen die intersubjektiv hervorgebrachte Wirklichkeit des IT-Zentrums phänomenologisch erschließen, dass sie damals über die Unterscheidung zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel nicht explizit begrifflich verfügen und dass sie diese Beobachtung deshalb auch nicht an den Selbstaussdruck des Projektstarts herantragen. Im Projektstagebuch hält die Lernbegleiterin nach dem oben zitierten Workshop fest (aus Projektstagebuch: 24.4.2001):

Der zweite Workshop hat als Ergänzung des eintägigen Startworkshops dazu beigetragen, den Arbeitsauftrag klarer zu definieren. Die Mitarbeiterinnen haben zusammen mit der Geschäftsleitung vorläufige Ziele formuliert. Dem Gesamtsystem ist der Zielkonflikt des Projekts bewusst.

Vordergründig geht es in der Startphase um die Definition des Arbeitsauftrags, um Zielklärung – also um vertraute Praktiken des Projektmanagements, die in der Situation von Unbestimmtheit einen für alle Beteiligten verständlichen Handlungsrahmen stiften. Im Dialog wird hingegen das ‚Implizite‘ zur Sprache gebracht, nämlich dass das SOL-Projekt eine Entwicklung in Richtung auf eine unbestimmbare Institutionalfom des Lernens anbahnen würde. Die Metapher „Zielkonflikt“ transportiert die gefühlte Wirklichkeit. Die genannten Eckpunkte des „Zielkonflikts“ grenzen den ‚Möglichkeitsraum‘ der Suchbewegungen ein und stellen das implizite Vorverständnis des Gesamtteams von einem strategischen Veränderungsmanagement dar.

2.2 Integrationsfähigkeit und die Integrationskapazität der Bildungsorganisation

Wie sich im an die Startphase anschließenden Entwicklungsverlauf des SOL-Projekts zeigt, wird der Übergangsprozess durch die implizite Wechselwirkung bestimmt, nämlich die Wechselwirkung zwischen der strategischen Entwicklungsorientierung des SOL-Projekts, die auf eine transformative Strukturentwicklung des organisationalen Feldes zielt, und der daraus resultierenden Anforderung an die Steigerung der Integrationskapazität der Bildungsorganisation. Das selbstorganisierte Lernen (die Metapher SOL) fungiert als eine integrierende Brückensemantik zwischen Subjektbildung und Strukturbildung – zwischen Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung. Gerade weil die Metapher „Selbstorganisation“ auf Unterschiedliches, nämlich auf Organisation und auf Lernen bezogen werden kann, erfüllt sie die Funktion einer Brückensemantik. Andererseits ist die Metapher vage und schillernd. In den Fallerezählungen wird ersichtlich, dass es sich um eine Metapher handelt, die auf „Institutionswandel“ bzw. Lernkulturwandel ver-

Zonen der Transformation

weisen soll und die kein spezifisches institutionalisiertes Lernformat bezeichnet.

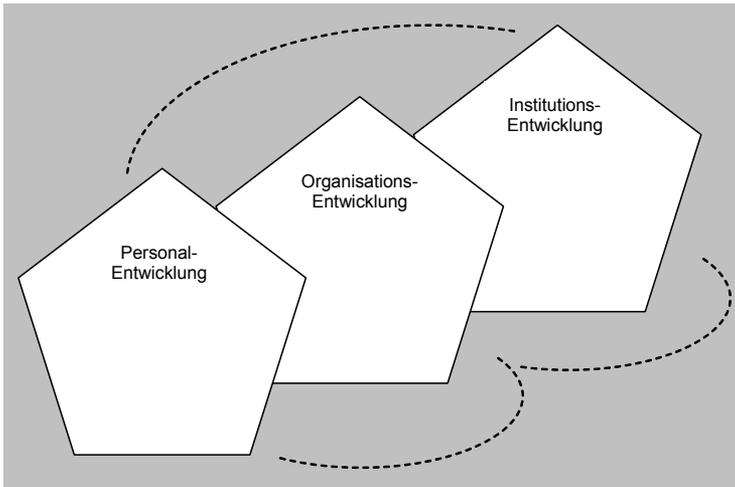


Abbildung IV-21: Brückensemantik – SOL als Lernkultur (eigene Darstellung)

Die Metapher des SOL gibt einem Prozess Sinn und Bedeutung, der darauf zielt, die Integrationskapazität der Organisation zu steigern. Organisation als sozialer Mechanismus der Koordination von Handlung in einer kollektiven Struktur hat eine strukturbildende Integrationsfunktion – die den Zusammenhang der ausdifferenzierten Teile und ihrer Teilrationalitäten zu einem Ganzen mit den emergenten Eigenschaften²⁶⁰ einer sinnvollen Synthese zulässt (Willke 2000a:247). Das Ganze der emergenten Eigenschaften pädagogischer Organisation wurde in der Heuristik des organisationalen Feldes und seiner Strukturierung als Institutionalform konkretisiert (Schäffter 2010a, vgl. II 3.2). Das organisationale Feld ist der strukturelle Hintergrund für die Herausbildung einer dominanten Präferenzordnung pädagogischer Organisation zur Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Differenz. Darin enthalten sind die

260 „Emergenz (emergente Eigenschaft): jene Eigenschaften eines Systems, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht erklärbar sind, die mithin neu und charakteristisch nur und erst für Ebene des jeweiligen Systems sind. Diese Eigenschaften sind nicht den Elementen zuzurechnen, sondern der bestimmten selektiven Verknüpfung der Elemente im Kontext des Systems“ (Willke 2000:246).

- institutionspolitische Rahmung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung durch legitimierende Institutionaltypen (*idée directrice*),
- mikrosoziale Institutionalisierung durch die präferierten pädagogischen Praktiken in zugehörigen Formaten des Lebenslangen Lernens (Qualifizierung, Training, Kompetenzentwicklung im Lebenslauf/Lernbegleitung) und
- das institutionalisierte Leistungsprofil für ausgewählte abnehmende Systeme der Umwelt (nach Schäffter 2010a).

Diese strukturbildende Integrationskapazität von Bildungsorganisationen wird im Kontext gesellschaftlicher Transformation problematisiert. Warum? Zunächst weil ihre Leistungsfähigkeit (Integrationskapazität) – der Beitrag von Bildungseinrichtungen für die Lernende Gesellschaft – im Kontext des Funktionswandels Lebenslangen Lernens als unzureichend kritisiert wird. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass „Bildungsorganisation“ eine typische Strukturschwäche hat. In Bezug auf die Integrationskapazität von Organisation gibt es nämlich Unterschiede, und so wurde das Spezifische von Bildungsorganisation lange Zeit am geringeren Integrationserfordernis festgemacht. Die Organisationsgestaltung der klassischen Professionsorganisation hatte die Integration professioneller Arbeit durch die betriebsförmige Organisation auf ein Minimum administrativer Steuerung reduziert, da das Qualifikationsniveau professioneller Arbeit das Potenzial zu dezentraler, sich selbst organisierender Aufgabenintegration der Individualpraktiker und -praktikerinnen hat. Systemtheoretisch wurden Bildungsorganisationen im Modell einer vernetzten Gesamtstruktur von lose gekoppelten Handlungskontexten erklärt. Lose Koppelung wurde als Vorteil der Bildungsorganisation gedeutet, da sie einen günstigen Rahmen für Selbstbestimmung und Individualisierung einzelner Bereiche und Akteure bietet.

Lose Koppelung erhöht die kognitive Wahrnehmungsfähigkeit der Gesamtorganisation, ihre Flexibilität sowie die Variationsbreite der organisatorischen Anpassungsfähigkeit. Werden aber im Zuge sozioökonomischer Wandlungsprozesse gefestigte Lernformen und Lernkulturen delegitimiert, ist der Bestandserhalt der Bildungseinrichtungen betroffen. Bildungseinrichtungen, die den sozioökonomischen Wandel wahrnehmen, reflektieren und bewerten, können durch eine vorausschauende Selbsterneuerung zukunftsfähig werden und ihre strukturbildende Integrationsfunktion den neuen Erfordernissen des sozioökonomischen Wandels anpassen. Im Binnenraum der betriebsförmigen Weiterbildungsorganisation muss dafür allerdings zunächst Integrationsfähigkeit und Integrationskapazität erzeugt werden. Die formale Organisationsstruktur sichert auf einer basalen Ebene die Integrationskapazität der Bildungseinrichtung in Bezug auf ihr organisationales Feld und ist Resultat von Gründung und evolutionärem Wandel (vgl. II 5.4).

Zonen der Transformation

Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen verfügen über eine differenzierte Organisationsstruktur. Sie bestehen in der Regel aus vielen einzelnen Organisationseinheiten, die einander nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und Regeln zugeordnet sind. Die Fülle der Ziele und Aufgaben von Bildungseinrichtungen unterliegt einem ständigen Wandel und verlangt deshalb eine laufende Weiterentwicklung der Organisationsstruktur (Hanft 2008:85).

Diese basale Ausgangssituation verändert sich für das Bildungsmanagement, sobald es versucht, aus strategischen Überlegungen und aus eigener Kraft die Integrationskapazität zu steigern und Innovation und Wandel zu erzeugen. Veränderungsprojekte, Personalentwicklung und Wissensmanagement zielen jetzt darauf, Humanressourcen zu entwickeln, Horizonte neuer Lernformen zu erschließen und die systemische Fähigkeit zu entwickeln, Wissen zu kommunizieren und neu zu kombinieren. Integrationsfähigkeit entsteht. Die Bildungseinrichtung muss allerdings zusätzlich in der Lage sein, die im Binnenraum entwickelten Ressourcen in einem organisationalen Feld zu institutionalisieren. Sie muss ihre systemische Integrationskapazität ebenfalls steigern – z. B. ihre systemische Fähigkeit, neue Bedarfe zu entwickeln oder neue Nachfrage zu erzeugen, ihre systemische Fähigkeit, einrichtungsübergreifende Netzwerkstrukturen aufzubauen oder öffentliche Förderung zu legitimieren und zu erzielen usw. Diese systemische Fähigkeit kann in Anlehnung an Weick als systemische Fähigkeit der Bildungsorganisation bezeichnet werden, Umwelten in Kraft zu setzen. Damit ist der funktionale Kern des SOL-Prozesses erfasst: Es geht darum, Integrationsfähigkeit und Integrationskapazität im Hinblick auf den sozioökonomischen Wandel Lebenslangen Lernens zu entwickeln. Behrmann bezeichnet dieses Aufgabenverständnis als reflexives Bildungsmanagement:

Reflexives Bildungsmanagement dient der reflektierten, strategischen und entwicklungsorientierten Transformation pädagogischer Organisationen im Zuge sozioökonomischer Wandlungsprozesse (Behrmann 2006:126).

Die Selbst-Transformation des IT-Zentrums entfaltet sich in der Dialektik von entwicklungs offen angelegtem Prozess und Strukturveränderung. In der Entwicklungsphase wird in begrenzten Herausforderungen systemisch²⁶¹ gelernt und dadurch eine Organisationswirklichkeit geschaffen, in der eine strukturbildende Veränderung in relevanten Dimensionen möglich wird. Transformation bedarf konkreter Entwicklungsaufgaben. Aus Sicht der Geschäftsführerin sind die Entwicklungsaufgaben für den SOL-Prozess besonders wichtig (Fallerzählung 2):

261 ‚Systemisch‘ meint, dass der Bedeutungskontext des Lernens das IT-Zentrum ist und entsprechende strukturelle Lernresultate intendiert sind. Systemisches Lernen wird vom individuellen Lernen im Bedeutungskontext des Lebenslaufs unterschieden.

E: Die LB bittet die GF um eine Beschreibung des SOL-Prozesses aus ihrer Binnenperspektive. Die GF antwortet (gf957): „Ich würde auf jeden Fall [beschreiben] und davon bin ich auch nach wie vor überzeugt, und so haben wir es auch gemacht, – also vor allen Dingen durch eure Unterstützung-, es [der Prozess/das Lernen] muss sich auf jeden Fall konkret an Themen andocken, die in der Organisation anstehen.²⁶² Sonst macht es keinen Sinn. Du kannst es [das Lernen] nicht als ein Konstrukt an sich machen. Natürlich könntest du sagen, jetzt beschäftigen wir uns nur mit dem Thema Lernen. Also was haben wir bisher unter Lernen verstanden? Wie wurde die Lernumgebung gestaltet? Wie wurden dies und das und jenes gemacht? Und dann [die Frage], wie kann man es [das Lernen] verändern? Was sind Veränderungsprozesse? Also für mich ist weiterhin in der Rückschau ein wichtiger Punkt, dass es [das Lernen] sich möglichst an anstehenden Themen oder Bereichen orientiert und diese aufnimmt, denn ich glaube, dass das ein guter Transportmechanismus ist.“

Folgende Entwicklungsaufgaben²⁶³ wurden zwischen Lernbegleitung und IT-Zentrum kontraktiert:

- E-Learning und selbstgesteuertes Lernen
- Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements
- Selbstreflexion, Kompetenzorientierung und Kompetenzenbilanz
- selbstorganisiertes Lernen in den Fortbildungen des IT-Zentrums und Aufbau des Selbstlernzentrums.

Die Entwicklungsaufgaben haben den Charakter eines *trajectory*²⁶⁴ der Selbst-Entwicklung in einem sich strukturierenden organisationalen Feld.

2.3 Prozessdynamik

Aus der Wechselwirkung von Personenbezug, Organisationsbezug und Institutionsbezug entsteht die Dynamik des SOL-Prozesses. Das SOL-Projekt bringt eine in den Strukturen des IT-Zentrums angelegte Grundspannung zum

262 Es handelt sich um Themen der Organisation. Sie wurden in der Dokumentation und Auswertung des Projekts als authentische Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtung bezeichnet.

263 Im Kapitel III 1.2.5 sind die Entwicklungsaufgaben dargestellt.

264 Die Metapher des *trajectory* (deutsch „Flugbahn“) habe ich dem Konzept des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) zur Beschreibung des transformativen Charakters von Lernprozessen entnommen. Lave und Wenger konzipieren das Lernen als integralen Bestandteil von sozialer Praxis, das eine legitime Position des Zugangs zu einem sozialen Feld, seinen Möglichkeiten und Ressourcen voraussetzt (Lave und Wenger 1991). Das Muster der sich strukturierenden Lernbewegung hat Lave als „changing participation in ongoing changing social practice“ bezeichnet (Lave 1997:131). Teilhabe ist kein formales Merkmal, sondern bedeutet wandelnde Formen des Zugehörigseins in Verbindung mit einem wachsenden Verständnis der sozial strukturierten Praxis – durch das Involviertsein in einem Praxisfeld bilden Personen ihre feldgebundene Identität. Diese Transformationsbewegung bezeichnet Lave als „trajectory of participation“ (Lave 1997:131f).

Zonen der Transformation

Ausdruck. So liegen beim Projektstart bei einer Person, der Geschäftsführerin: die Einrichtungspolitik, die Integration des IT-Zentrums in einrichtungsübergreifende regionale, überregionale und europäische Strukturen sowie die Vorbereitung, Entwicklung und Beantragung von Projekten – d. h. die Institutionalisierung des Leistungsprofils durch die Geschäftsprozesse. Ihre Wirklichkeitsauffassung von der Bildungseinrichtung gewinnt die Geschäftsführerin im Zusammenhang mit den Erfordernissen des Bildungsmanagements. Und so verkörpert ihre Position den Außenblick auf die Weiterbildungseinrichtung. In dieser Perspektive ist das IT-Zentrum eine Ressource einrichtungsübergreifender Netzwerkstrukturen.

Die GF erzählt von den Anforderungen ihrer Arbeit.

Sie nimmt sie als einen (gf 410) „Spagat“ wahr. (gf 425) „Um [im IT-Zentrum] bestimmte Dinge – zum Beispiel das Personal und so weiter und so fort – zu halten, musst du inzwischen immer mehr nach außen agieren. Es wird immer mehr und es wird immer komplexer und auch immer vernetzter. Das heißt, ich kann dir gar nicht sagen, ich sitze inzwischen in eins, zwei, drei, vier, in fünf Steuerungsgruppen. Weißt du? Und das nur mal als Zahl. (...) So, das heißt dann, das Know-How, die Qualität von hier [aus dem IT-Zentrum] da [in die einrichtungsübergreifenden Netzwerkstrukturen] reinzutransportieren. Und auf der andern Seite [heißt es] aber auch im Grunde genommen (...) nach innen die Möglichkeit zu geben, (...) diese Entwicklung [in den einrichtungsübergreifenden Netzwerkstrukturen] mindestens mitzuvollziehen, wenn nicht vorauszunehmen. Und das ist immer noch ein schwieriger Spagat, nicht wahr?“

E: Ein Kollege hat metaphorisch beschrieben, wie die innovativen Themen und Lernvorhaben im IT-Zentrum „auftauchen“ (fl 2/1305): „Das ist Wissensmanagement gewesen. Das ist Gender Mainstreaming, es ist jetzt Diversity: Es ist es immer. [Name der Geschäftsführerin] schmeißt ein Thema in die Flure. Und wir müssen irgendwie sehen, wie wir da lernen, und das umzusetzen gleich.“ (Fallerzählung 1)

Das IT-Zentrum wurde 1984 als Projekt gegründet und hat über viele Jahre die Form der Projektorganisation kontinuieriert – d. h. das Team und die besondere Fähigkeit der Gruppe und ihrer Mitglieder zur spontanen Handlungsinitiative behalten die Bedeutung, wie sie für Projekte und Gründungsphasen von Bildungseinrichtungen oder Unternehmen typisch ist. Das IT-Zentrum ist gewachsen und hat sich vom Projekt zu einem Projektträger entwickelt; infolgedessen ist die Anzahl der Mitarbeitenden auf 22 Beschäftigte gestiegen. Der Wertschöpfungsprozess des IT-Zentrums in komplexen Projektarchitekturen und flexiblen interorganisationalen Netzwerken und die formale Projektstruktur sind bei Projektstart nicht mehr gut aufeinander abgestimmt. Im SOL-Prozess kommen entsprechen Kräfte zum Ausdruck, die auf eine Organisationsgestaltung zielen. Die Unterscheidung zwischen Formalstruktur und Gestaltung der soziotechnischen Organisationsstruktur wird in der folgenden Passage thematisiert (Fallerzählung 2):

E: Organisationen können wir darin beobachten, welche Einschränkungen bzw. Festlegungen in einer kollektiven Handlungsstruktur getroffen wurden. Aus Sicht der GF setzen die

Kontrakte mit den externen Zuwendungsgebern die für das IT-Zentrum verbindlichen Festlegungen. Hier ist z. B. festgelegt, welche Stundenanteile für welche Aufgabebereiche zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Festlegungen kann es zur Selbstorganisation kommen. Typisch ist eine funktionale Differenzierung in der Arbeitsteilung, aber keine starke Abgrenzung untereinander. So interpretiert die GF hier die Organisationsgestalt des IT-Zentrums. Die LB hatte im Kontext des SOL-Projekts beobachtet, dass die Handlungsinitiativen der Kolleginnen und Kollegen darauf abzielten, darüber hinaus bestimmte formale Strukturen des IT-Zentrums zu ‚klären‘, die den Rahmen ihres koordinierten Handelns festlegen. (lb 1017): „Ich hatte manchmal den Eindruck, dass es bei den Kolleginnen die Tendenz gibt, noch mehr geklärt und definierte Organisation haben zu wollen.“ (gf 1019) „In welchen Bereichen?“, fragt die GF, und die LB antwortet (lb 1032): „Es gab die Frage: ‚Was ist nun genau die Aufgabe von Koordination?‘ Zumindest wurde das reflektiert. Und dich habe ich erlebt, zu sagen: ‚Wieso? Das ist doch klar.‘ Und das andere stand [dann] auch im Raum: ‚Das müsste man noch klären. Es ist nicht klar.‘ Oder man will es neu klären. Man ist nicht zufrieden. (...) Es gibt Mitarbeiterinnen, die die Organisation nicht als natürlich gegeben nehmen und es gibt immer wieder Auseinandersetzungen dazu.“ Die Beschreibung der LB ist zutreffend (gf 1033): „Ja“, sagt die GF. (lb 1034) „Und wie findest du das?“, fragt die LB. (gf 1035) „Ich habe damit kein Problem. Also ich meine, wenn es berechnete Anliegen sind, stelle ich mich dem auch – nicht während der Beantragung eines großen Projekts. Aber ansonsten schon.“

Die Geschäftsführerin ist in der Startphase des SOL-Projekts Motor der Institutionsentwicklung. Sie hat die Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ entschieden und damit das Gesamtteam mit der Frage konfrontiert, ob die Ist-Situation des IT-Zentrums zukunftsfähig ist. Die beteiligten Akteurinnen und Akteure verfügen in dieser Situation nicht über das Paradigma des kooperativen Lernens in strategischen und entwicklungsorientierten Übergangsprozessen.

Das Lernmuster im IT-Zentrum ist es, *on demand* parallel zu akquirierten Projekten zu lernen. Das erschwert es, in dem E-Learning-Projekt vorausschauend kooperativ zu lernen (aus einer Rückspiegelung der Beraterinnen an das Gesamtteam).

Die Unbestimmtheit der Zukunft und das Nichtwissen um die richtige Lösung – d. h. das Risiko der strategischen Entscheidung – möchten einzelne Kollegen und Kolleginnen von sich fernhalten. Man erwartet, dass Organisation (Planung) und Expertenwissen (Definition des Soll-Zustands und wie er erreicht wird) die Unbestimmtheit der Situation und Ungewissheit der Bedingungen für den Erfolg des E-Learnings absorbieren sollen.

Eine Kollegin deutet die Startphase des SOL-Projekts so (Fallerzählung 11):

(fl 4 216): „Ja. Und ich hab auch nichts dagegen, wenn bestimmte Dinge mir erklärt werden: ‚Die sind aus dem und dem [Grund]- weil’s Trend ist, weil’s unsre Zukunft sein wird, hmhmhm‘, hab ich überhaupt nichts dagegen, wenn gesagt wird: ‚Ne Entscheidung fällt, wir machen das.‘ Würde ich mich auch nicht sperren. (.) Dass man dann über Form und Inhalt diskutiert, ist vollkommen in Ordnung. (.) Ist (nur) logisch, dass man’s entwickelt. Aber ich hätte nichts dagegen gehabt, wenn das Verfahren abgekürzt gewesen wäre und

Zonen der Transformation

wir hätten gesagt: „Also das ist unsre Zukunft, wir müssen uns damit beschäftigen, der Markt ist dafür da, pipapo, wir machen das.““

(fl 4 307) „Das wäre was, wenn ich jetzt- wenn ich jetzt wüsste, es geht jetzt los, würde ich darauf irgendwie mich orientieren. Also auch, um gerüstet zu sein und um’s Gefühl zu haben, ich kann da mitreden. Ich kann immer nicht leiden, wenn über Dinge geredet wird, wo mir so also fundiertes Wissen fehlt. Ich find’s schon in Ordnung, mal so einfach zu brainstormen, was mir dazu einfällt, ist in Ordnung, aber wenn- wenn es denn vorwärts gehen soll, wenn es der Arbeit dienlich ist, damit da ein Prozess wirklich in Gänge kommen kann, dann muss auch Faktenwissen da sein und dann muss auch eine gesunde Basis da sein. Und das dauert mir denn immer alles zu lange, (.) wenn es dann so- ohne dass wirklich irgend- wie Termine und- ein Rahmen und so was ist, dass da erst mal gedacht wird.“

Die Geschäftsführerin hat hingegen die Auseinandersetzung mit E-Learning und die „Klärung“ der strategischen Option an den SOL-Prozess und an die Suchbewegungen des Gesamtteams delegiert, dem sie andererseits angehört.

Die Interpretation und Bewertung des Projektvorhabens durch die Kolleginnen und Kollegen erzeugen den organisationalen Kontext des SOL-Prozesses (fl 730). „Das meinte ich [ironisch] mit ‚Wir‘ [haben uns die Entwicklungsaufgabe ausgesucht] Also, (.) es [die Entwicklungsaufgabe] wurde uns [von der GF] ausgesucht ((lacht)).“ Genauso haben die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IT-Zentrums das Projektvorhaben in der Startphase bewertet – nämlich als eine Entscheidung der Vorgesetzten, die die Mitarbeitenden mit der Umsetzung beauftragt und ihnen eine Lernbegleitung an die Seite stellt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verhielten sich zurückhaltend und stiegen in das Vorhaben nur zögerlich ein. Die Lernbegleitung interpretiert ihr Verhalten. Aus ihrer Sicht zeigt es, dass die Mitarbeitenden daran festhalten, selbstorganisiert lernen zu wollen.

Der SOL-Prozess bzw. das interdisziplinäre Lernbegleitungsteam bietet dem IT-Zentrum in dieser Situation Unterstützung im Umgang mit dem Nichtwissen an und bezieht sich dabei auf das Konzept der Lernenden Organisation, wie folgende Rückspiegelung der Beraterinnen für die Steuerungsgruppe zeigt:

Der Bedarf der Mitarbeitenden an Unterstützung ist groß. Es gibt das berechtigte Bedürfnis, ‚Ordnung‘ in die ‚Unordnung‘ zu bringen. Manchen ‚brennt es unter den Fingern‘. Sie sehen Probleme, die thematisiert werden müssten. Trotz Bewusstheit vieler Schwierigkeiten und offener Fragen fällt es den Mitarbeiterinnen schwer, das vorhandene Unterstützungsangebot in den Workshops zu nutzen. Die Organisationskultur lässt es scheinbar nicht zu, mit unfertigen Produkten, Zweifeln, offenen Fragen und Nichtwissen das Team zu konfrontieren und die Kompetenzen aller einzubeziehen. Mit dieser Handlungsweise scheint es keine positiven Erfahrungen zu geben. Die Mitarbeiter/-innen geben folgende Begründungen für dieses Organisationsmuster:

Sie sind noch nicht so weit und sie wollen die Kollegen und Kolleginnen mit dem vorläufigen unfertigen Stand nicht ‚allergisieren‘.

Man möchte sich auch nicht so gerne im Workshop einbringen, weil zu befürchten ist, dass man dann noch mehr Arbeit aufgehalst bekommt.

Oder man möchte sich nicht so gerne in die Karten schauen lassen, denn es ist zu befürchten, dass die anderen einem reinreden.

Die Mitarbeiter/-innen denken in erster Linie an eine schnelle Umsetzung und die damit verbundenen Belastungen. Aufgrund des permanenten Zeitdrucks wird verständlich, warum ein handlungsbezogenes Denken und ein auf Ergebnisse abzielendes Handeln bevorzugt wird und Sinn macht. Die Mitarbeitenden, die begonnen haben, E-Learning in den vorhandenen Lerndienstleistungen einzuführen, vermeiden es bis jetzt, ihre ‚Experimentierfelder‘ in die Workshops einzubringen. Ein gemeinsames organisationsbezogenes Lernen kann dadurch nicht stattfinden. Aus unserer Sicht können nur wenige Mitarbeiterinnen mit dem Angebot der Beratung zu dem eigenen Praxisfeld die Erwartung verbinden, durch Synergieeffekte in der eigenen Aufgabenbewältigung besser und möglicherweise effektiver voranzukommen. Unsere Vorstellung, dass die einzelnen Mitarbeitenden einen Beitrag leisten könnten, damit die Organisation, also das IT-Zentrum, an dem jeweiligen ‚Experimentierfeld‘ mitlernt, wird spontan nicht geteilt. Unsere vorläufige Einschätzung ist deshalb, dass die einzelnen Mitarbeiter/-innen das Setting persönlich nicht förderlich erleben. Es überfordert sie eher (aus: Rückspiegelung der Beraterinnen für die Steuerungsgruppe vom 3.7.2001).

Die Semantik des selbstorganisierten Lernens (SOL) wird als Deutungsperspektive durch die Beraterinnen performativ einaktiert. Auf diese Weise setzt der SOL-Prozess den „Wechsel“ von der Sach- und Aufgabenorientierung der Organisation zur Lernorientierung der Organisation in Kraft. Mit Mitvollzug des SOL-Prozesses emergiert eine neue kulturelle Deutung des Lernens:

Es hat insofern eine Verständigung über den Begriff des selbstorganisierten Lernens stattgefunden, als Beraterinnen und Mitarbeitende sich wechselseitig darin vergewissert haben, dass das, was sie tun, selbstorganisiertes Lernen ist. Die Berater/-innen haben darauf hingewiesen, dass die Lernerfahrungen in dem Beratungsprojekt auch deshalb für die Mitarbeiter/-innen bedeutsam seien, weil zukünftig Lerndienstleistungen immer häufiger in Organisationen oder andere komplexe Kontexte eingebunden sein werden. Dafür werden spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten nötig, die sie hier erwerben können (aus: Projekttagbuch vom 18./19.2. 2002).

In der Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und Fortbildungsleiter setzt sich die Erkenntnis durch, dass man im IT-Zentrum permanent lernen muss und dies als eine Chance deuten kann (Fallerzählung 1):

(fl 3/27/659): „... Ja, es ist schon so, dass, sag ich mal, die- Weiterentwicklungsmöglichkeiten hier [im IT-Zentrum] am stärksten sind. Das heißt, also weil selbstorganisiertes Lernen dringend notwendig ist, weil die Organisation sich ständig weiterentwickelt, ständig was Neues kommt, und dass es ja nicht so’n- so’n Punkt der Routine, der Ruhe hier ist, sondern- die Organisation ist immer in Bewegung und das funktioniert halt nur durch die Aneignung von neuem Wissen und neuen Kompetenzen. Und das ist hier am stärksten und am anstrengendsten auch.“

Das interdisziplinäre Lernbegleitungsteam sieht seine Aufgabe darin, den Selbstorganisationsprozess des Gesamtteams zu aktivieren und diesem parallel dazu neue Erfahrungen mit einem virtuellen Lernarrangement zu ermöglichen. Eine E-Learning-Expertin entwickelt das „Online-Coaching für webgestütztes Lehren und Lernen“ und begleitet als Coach das kooperative Lernen

Zonen der Transformation

der Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums auf einer Lernplattform. Beim kooperativen Lernen im virtuellen Arrangement erlebt die Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen, wie sie an der Umsetzung der abschließenden Praxisaufgabe scheitert. Insgesamt ist die Beteiligung am neuen virtuellen Lernangebot gering. Bei der sozialen Reflektion der Lernerfahrung im Gesamtteam können die Lernbegleiterinnen ihr Paradigma des kompetenzbasierten Lernens einaktieren. Ein Fortbildungsleiter erzählt davon (Fallerzählung 1):

(fl 2/43): „So, und dann hatten wir ziemlich lange mit dieser Frustgeschichte zu tun, dass das gescheitert ist, dass wir das nicht hingekriegt haben. Und an diese Sitzung [im Gesamtteam auf einem zweitägigen Workshop] kann ich mich auch noch gut erinnern, dass das- ein ziemlich langer Prozess war, von morgens neun bis abends sechzehn Uhr, bis, glaube ich, viele der Kolleginnen begriffen hatten, dass dieses Scheitern so wichtig war fürs Lernen. (.) So. Und ich glaube, das ist einer- (.) der Punkte, die jetzt \((nachdrücklich:)) die jetzt immerzu durchschlagen. Also wenn ich SLZ-Infoveranstaltungen angedeckt oder Lernberatung mit unseren Kolleginnen- mit den einzelnen Frauen, die in die Lernberatung kommen, dann geht es immer um dieses [Thema], was nicht zu schaffen, Fehler zu machen und daraus zu lernen und Konsequenzen zu ziehen, um weiterzumachen und was Positives daraus zu entwickeln. (1) Das war was ganz Entscheidendes, dieses- Scheitern mit dieser Plattform oder mit diesem Arbeiten.“

Hier führt die spätere Erfahrung in der Lernberatung mit den Nutzerinnen des neuen Selbstlernzentrum-IT zu einer nachträglichen Konstitution der Bedeutung des Scheiterns. Das Scheitern markiert die Differenz zwischen Qualifizierung (ein extern vorgegebenes Ziel erreichen und es richtig machen) und Kompetenzentwicklung (experimentierende Suchbewegungen in einem unbestimmten Möglichkeitsraum, Ziele über entdeckendes Lernen bestimmen).

Subjektbildung und Institutionsentwicklung sind im SOL-Prozess integriert (Fallerzählung 1):

(fl 4/16/498): „Und ich glaube auch, ganz besonders so das letzte Jahr. Von dem, was ich selber jelernt habe, hat sich das in verschiedenen Stadien bewegt, also, wie gesagt, – von meiner Frustration am Anfang schon zu Intresse dann in der Mitte und denn am Ende doch wirklich aktiver Begeisterung (.) jesteigert. Was ich also am Anfang nich für möglich gehalten hatte, weil ick da also (.) gar nich so begeistert war. Und das Thema zieht sich halt durch. Also es hat sich von Anfang an sozusagen erst mal von außen beguckt und dann (.) äh (.) eigentlich zu- (.) na zu Besitz jewardelt, kannste sagen. Denn durch diese verschiedenen Phasen – hab mich ja denn damit beschäftigt. Und jetz is es so, dass es halt sozusagen [in] meinem Besitz is. Dass ich’s also aktiv anwende. Und dass ich’s auch immer mitdenke.“

Für eine Mitarbeiterin der Verwaltung ist der SOL-Prozess eine paradigmatische Erfahrung, bei der sie eine völlig neue Lernform kennenlernt, die sie bis dahin nicht kannte.

(vm 7/764): „Was mich irritiert hat? [...] Ich- das waren also oft die Gefühle, was ich ja schon sagte, dass ich gedacht ha’: Och ja toll. Jetzt haste alles im Griff und (ganz schön).

Und das nächste Mal dacht' ich: ‚Uuh, was hat das denn mit dem andern alles tun jetzt-?‘ Das war ich- war ich dann schon irritiert. Und das hat dann ganz lange gedauert, bis ich dann die Dinge miteinander verknüpfen konnte. [...] Ja, wenn du so Einzelpunkte hast, die du mal was verstehst, da mal nichts verstehst und du kannst es nicht miteinander verbinden, dann hat's keinen Sinn. [...] Heute kann ich dem einen Sinn geben. [...] Ich mein, der Sinn stand ja vorher- eigentlich stand's ja schon'n bisschen fest. Theoretisch. Aber wenn du das nicht nachvollziehen kannst. Ich konnt's dann nicht nachvollziehen, diesen Sinn, dieses Team-Lernen und diese Entwicklung und so weiter. Da konnt ich erst nix mit an(fangen). Und erst später, als ich die einzelnen Punkte miteinander verknüpfen konnte, sah ich, ja klar, logisch, so is das. [...] Deswegen muss es so sein. (1) Damit das Team oder eben auch das IT-Zentrum insgesamt sich entwickelt und weiterkommt. (2) Vorher hab ich das nicht begriffen. [...] Aber ich- ich fühle mich mehr drin. Ich fühle mich jetzt nich mehr so am Rand. [...] Ja, du bist einfach mehr eingebunden, in die Dinge, in die Abläufe, in das, was passiert. Du nimmst teil. Also teil- oder- oder- bewirkst selber auch mal was, dadurch dass du drin bist. Und nich am Rand stehst und nur guckst.“

Der sinnerfüllte intersubjektive Raum des Beratungskontextes ermöglicht Selbst-Entwicklung und Symbolisierungstätigkeit sozialer Reflektion, aber erst in der Übersetzung der Erfahrung in den eigenen Handlungskontext vollzieht sich der Bildungsprozess integriert mit der Institutionalisierung neuer Lernpraktiken in den Mikrostrukturen des IT-Zentrums:

(fl 11/5/147). „Ja, ich habe am Anfang erst mal versucht, es [das Lerntagebuch] vorzustellen, was ist Lerntagebuch? Und hab am Anfang gemerkt, ‚Hm, du kannst es gar nicht richtig rüberbringen‘ und dann hab ich gemerkt, das liegt daran, dass ich selber gar nicht wirklich überzeugt bin und dass ich gar nicht genau weiß, was es soll. Also hab ich mir noch mal überlegt, ‚Was soll das eigentlich, was will ich denn damit?‘, und wenn ich das nicht sinnvoll finde, sollte ich es nicht einsetzen. So, und dann kam ich aber dazu- ‚und das is doch ne gute Sache, ich muss es nur ausführlicher darstellen, ich muss es mehrmals darstellen, ich muss Beispiele bringen.‘ (...) Ich hab gemerkt, dass Teilnehmerinnen am Anfang dazu neigen, den inhaltlichen Unterrichtsstoff zu referieren. Und da- genau das zu erklären, dass es darum nicht geht. Dass es nich wichtig ist, was ich so an Fakten gelernt habe, ja. (.) M- also da noch mal den Unterschied zu machen, dass es nicht so'n Berichtstagebuch is, sondern dass es um Lernerfahrungen geht. Und ich mach das auch jetzt manchmal, wenn Teilnehmerinnen denn so in der Runde erzählen, ‚Das hat mich völlig frustriert und ich weiß gar nicht, ob ich [in der Fortbildung] weitermachen soll‘ oder so, dann sag ich immer das ist doch'n wunderbares Beispiel das ins Lerntagebuch zu schreiben, ‚Warum bin ich frustriert, was ist da passiert und‘ Weil die Teilnehmerinnen in der Gruppe auch häufig merken, dass einzelne frustriert sind und andere sind völlig beglückt. Ja, dass des auch ne unterschiedliche Herangehensweise und Lernerfahrung is und dass es nich daran liegt- mhm- der erste Eindruck, den Teilnehmerinnen dann häufig haben: ‚Ich bin blöd, deswegen frustriert und verstehe das nicht und (.) die andere ist sozusagen viel intelligenter und deswegen ist sie zufrieden.“

Die skizzierten Dynamiken des SOL-Prozesses verweisen auf die involvierten Zonen des Übergangs, und es wird ersichtlich, wie komplex der strategische entwicklungsorientierte Lernprozess ist, in dem das IT-Zentrum seine systemische Integrationsfähigkeit weiterentwickelt. Lernbegleitung muss zur Erschließung neuer Sinnhorizonte des Lernens Erfahrungsräume zur Verfü-

Zonen der Transformation

gung stellen und in signifikatorischen Praktiken zur Symbolisierung des neuen Lernparadigmas beitragen. Andererseits ist die Lernbegleitung selbst in ihren Lernprozess involviert. Sie muss ihre Vorstellung von einem geordneten didaktisierbaren Lernprozesses aufgeben und lernen, mit der Unberechenbarkeit des Selbstorganisationsprozesses zu rechnen.

Die Lernbegleiterin beobachtet, dass sich im Verlauf des SOL-Projekts ein Muster wiederholt:

(Ib 1542): „Die Kompetenzenbilanzierung ist eines der Projekte [des SOL-Prozesses] wie E-Learning. Ich hab herausbekommen, was das IT-Zentrum sich da zumutet. Es eröffnet einfach ein Feld und geht los und dann gibt's Reaktionen, dann wird geklärt. Es wird nicht vorher geklärt. Es gehört quasi zu dem Lernen im Moment- der Unbestimmtheit, ich finde das Lernen hat auch was Hochriskantes, man fängt an und dann gibt es Dynamiken. Und anhand dieser Dynamiken, wie ‚Keiner geht auf die Plattform‘ oder der Dynamik ‚Der [Abschluss-]Workshop der Kompetenzenbilanzierung soll nicht mehr stattfinden‘ - hm -, – mit allen, klärt sich vielleicht die Organisation. So ist euer Lernen hier“, sagt die LB, die an dieser Stelle ihre Beobachtung des IT-Zentrums der FL zur Verfügung stellt und damit dem Gesprächsverlauf eine neue Wende gibt.

Der SOL-Prozess ist einerseits reflexiv und entwicklungs offen angelegt, andererseits wird von den Beteiligten erwartet, dass das Projekt zu verwertbaren Resultaten führt, an die die Geschäftsführerin und die Kolleginnen und Kollegen bei der Projektakquise oder in ihrer pädagogischen Arbeit anschließen können. Ein entwicklungsorientiertes strategisches Bildungsmanagement gerät damit in eine paradoxe Situation: Das Projekt soll ein „verwertbares Ergebnis“ erzielen, die gewählte Arbeitsweise des Projekts ist ein entwicklungs offener, selbstorganisierter, partizipativer Lernprozess der Mitarbeitenden. Entsprechend erzeugt das Steuerungsparadox eine Spannung, die gehalten werden muss. Es ist das Paradox von Entwicklung, nämlich dass sie Selbstentwicklung ist. Der Anspruch von Lernbegleitung ist es einerseits, Situationen zu schaffen, in denen die Chance besteht, dass für ein System Veränderung in entscheidenden Dimensionen erkennbar wird. Ein Drängen und Vorantreiben kann aber Selbst-Entwicklung verhindern. Lernbegleitung kritisiert deshalb den Prozess nicht und vertraut darauf, dass die gewonnenen Einsichten zu einem späteren Zeitpunkt zum Tragen kommen: dann, wenn den Beteiligten dies möglich wird.

Schaut man auf den vierjährigen SOL-Prozess, wird deutlich, dass gerade die reichhaltigen absichtslos zielgerichteten Erfahrungen und Widerfahrnisse wichtig waren, die zu produktiven mustermimetischen Lernprozessen anregen, bei denen „soziokorporale Muster“ des IT-Zentrums – d. h. „verkörperlichte Gewohnheiten“ – bekräftigt oder modifiziert wurden (Göhlich 2009:35). Göhlich schlägt vor,

organisationales Lernen als einen Prozess anzusehen, der von überindividuellen, kollektiven Körpern vollzogen wird und im mimetischen Spiel der Differenz zwischen dem für die Organisation lebensweltlich Früheren und dem von einzelnen Mitgliedern der Or-

ganisation oder existierenden Vorbildern eingebrachten systematisch Früheren die bestehende organisationale Identität riskiert (Göhlich 2009:34, Hervorh. i. O.).

Göhlich entwickelt das Theorem des mustermimetischen Erfahrungslernens kollektiver Körper im Rückgriff auf Bucks Erfahrungsbegriff (Buck 1967). Im Unterschied zu den konstruktivistischen Ansätzen kognitiver Lernprozesse, wie sie beispielsweise dem Konzept mentaler Modelle bei Argyris (1977) und Senge (1996) zugrunde liegen, bezieht Göhlich sein Konzept des organisationalen Lernens auf Bucks Unterscheidung zwischen dem lebensweltlich Früheren (das ist das lebensweltliche, unmittelbar praktisch mit dem besonderen Erfahrungsgegenstand und der besonderen Erfahrungssituation verbundene Vorwissen) und dem wissenschaftlich bzw. systematisch von der Sache her Früheren (das ist das allgemeine Vorwissen). Das sachlich Frühere – das systematische Vorwissen – ist im lebensweltlich Früheren schon als noch nicht-bewusste Option enthalten. Insofern, folgert Göhlich, wird die Differenzenerfahrung zwischen vertrauten und fremden Mustern organisationaler Praxis zum Grund organisationalen Lernens. Die in der Erfahrung liegende Spannung zwischen dem lebensweltlich Früheren und dem von der Sache her Früheren wird mustermimetisch bearbeitet. Das systematisch Frühere kann aus meiner Sicht aus der Engführung auf einen bildungstheoretischen Diskurs herausgeführt werden und organisationstheoretisch als Möglichkeitsraum für Entwicklung präzisiert werden, der durch eine bestimmte historisch und kontextuell gegebene Kontingenz kultureller organisationaler oder pädagogischer Praxis konstituiert wird.

Centrality is displaced by heterogeneity and an ad hocing through the complexities of an ever shifting sea of meaning and action. Rationality becomes situated, expendable or defensible as context and contingency are altered. Means must also be sought for pressing the localized realities of organization into the public sphere. As they are shared within the surrounding cultures, they will be transformed. They will meet with resistance, alternative interpretations, metaphoric replacements, gouging and distortion. However, in the process the organizational realities are married to the realities of the surrounding culture. Although not in its own terms, the organization becomes intelligible to the social surrounds (Gergen 1992:223).

Gergen deutet die Differenz zwischen dem lebensweltlich Früheren und dem systematisch Früheren in einer poststrukturalistischen Beschreibung der Organisation, die auf die Einbettung der Organisation bzw. der individuellen Akteure in ein gesellschaftliches und kulturelles Umfeld fokussiert (Gergen 1992).

Zonen der Transformation

2.4 Strukturbildung

Zur Vorbereitung einer Tagung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ beschreiben Geschäftsführerin und interne Koordinatorin anderthalb Jahre nach dem Projektstart die Wirkungen, die das SOL-Projekt im IT-Zentrum hat:

Das SOL-Projekt ist selbstverständlich geworden
Einzelne Mitarbeitende teilen die Einsicht in die Notwendigkeit von SOL/E-Learning und vollziehen die neue Ausrichtung der Organisation mit
Es zeigt identitätsbildende Wirkungen
Es ist zu Anschlussfortbildungen von Mitarbeitenden gekommen
Fortbildung im Bereich Potential-Assessment
Fortbildung zur E-Learning-Tutorin
Es hat eine gute Außenwirkung (Marketing)
Es zeigt sich eine Veränderung der professionellen Identität/Übergang zur Lernbegleitung (Flipchart der Steuerungsgruppe vom 26.11.2002)

Aus Sicht der Geschäftsführerin ist die „gute Außenwirkung“ für die „Wende“ des SOL-Projekts mitentscheidend (Fallerzählung 2):

(gf 957): Ich denke, ohne dass ich jetzt im Einzelnen sagen könnte, was bei jeder Kollegin passiert ist – das kann niemand sagen. Aber ich glaube, dass es zumindest insofern ein günstiges Klima gab, als die Innovationen grundsätzlich hier aufgenommen werden – nicht wahr? Natürlich kam auch irgendwann die Einsicht in die Notwendigkeit, zu sehen, dass der Markt oder Bildungsmarkt sich in diese Richtung entwickelt. Das war sicher am Anfang sehr viel schwerer, also [zu dem Zeitpunkt] als wir eingestiegen sind das [die identifizierten Trends] als eine Entwicklung wahrzunehmen – als dies im Laufe der Zeit [dann] möglich war. Einerseits durch die Beschäftigung damit, aber andererseits auch dadurch, dass man sehen konnte, es [das selbstorganisierte Lernen] wird immer mehr zu einem öffentlichen Thema. Ein wichtiger Punkt, der zwar auch nicht alle Kolleginnen betroffen hat, war das Feedback, das sie erhielten, sobald sie damit [mit dem SOL-Projekt] in die Öffentlichkeit gegangen sind.

Öffentlichkeitsarbeit und Marketing können zu den Zonen eines Übergangsraums hinzugezählt werden und erfassen die Kommunikation an der Grenze zwischen dem Binnenraum der betriebsförmigen Weiterbildungseinrichtung und ihrem Umfeld. DiMaggios und Powells Theorem von der Strukturorganisation organisationaler Felder richtet u. a. den Fokus auf den Mechanismus mimetischer Prozesse der Strukturangleichung zwischen Organisationen und hebt die Bedeutung der Interaktionen und der wechselseitigen Wahrnehmung unter jenen Organisationen hervor, die gleiche Umweltbedingungen haben (DiMaggio und Powell 1991:65 und II 3.2). Die Kollegen und Kolleginnen bewerten das SOL-Projekt neu, nachdem das Feedback des Umfelds den eingeschlagenen Weg bestätigt.

Im dritten Jahr des SOL-Projekts kommt es zu Strukturveränderungen. Strukturbildung wird in dieser Phase als ein organischer Prozess erlebt, bei

dem die Selbst-Beschreibung in einer neuen oder veränderten Struktur als Figur aus dem sie fundierenden Hintergrund intersubjektiv verständiger Wirklichkeitsauffassungen emergiert. Die neuen Strukturen verstärken sich wechselseitig:

- Leistungsprofil: Institutionalisierung des Selbstlernzentrum-IT
- Teambildung
- Organisationsgebundene Wissensformen
- Neubestimmung von Funktion, Aufgabe und Rolle der Fortbildungsleitung
- Prozesse des Erfahrungslernens werden im Qualitätsmanagement als Struktur verstetigt

2.4.1 Leistungsprofil: Institutionalisierung des Selbstlernzentrum-IT

Die Geschäftsführerin entwickelt das Projektdesign für ein neuartiges Lernarrangement und stellt einen Antrag auf Förderung aus Mitteln des ESF und des EFRE²⁶⁵. Das Selbstlernzentrum-IT richtet sich an die Zielgruppen des IT-Zentrums und orientiert IT-Bildung für Alltag und Beruf konsequent an den Prinzipien der *Individualisierung des Lernens und der Flexibilisierung der Lernumgebung*. Die Funktion der Lernbegleitung wird aufwertet und weiterentwickelt. Die Flexibilisierung der Lernumgebung wird ermöglicht durch die Modularisierung branchenspezifischer Schnittstellenqualifikationen sowie durch ein gut ausgestattetes Selbstlernangebot. Sie orientiert sich am Modell des Selbstlernzentrums, einem didaktischen Arrangement aus den 1970er Jahren, das im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen eine Neubewertung erfährt (vgl. III 1.5).

Die Akquisestrategie ist Ausdruck eines sozialen Mechanismus⁷, den DiMaggio und Powell als ‚mimetische Angleichung‘ (mimetischen Isomorphismus) einer Organisation an andere Organisationen bezeichnen, die mit gleichen Umweltbedingungen konfrontiert sind. Erfolgsversprechende Strukturen werden in den eigenen Kontext übersetzt und für eigene Ziele erschlossen. „Not all institutional isomorphism, however, derives from coercive authority. Uncertainty is also a powerful force that encourages imitation“ (DiMaggio und Powell 1991:69).²⁶⁶ Die Entwicklung einer Bildungseinrichtung ist in ein soziales Kräftefeld eingebettet, und der wirtschaftliche Erfolg

265 Der Europäische Sozialfonds (ESF) und der Europäische Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gehören zu den Strukturfonds der Europäischen Union.

266 Weitere Mechanismen des institutionalen Isomorphismus⁷ eines organisationalen Feldes sind nach DiMaggio und Powell Isomorphismus durch Zwang und Isomorphismus durch normativen Druck. Das IT-Zentrum ist selbstverständlich auch hiervon betroffen, doch die genannten Dimensionen werden nicht in die Analyse einbezogen.

Zonen der Transformation

einer Weiterbildungseinrichtung hängt davon ab, wie es der Geschäftsführung gelingt, die sozialen Kräfte des Feldes als Ressource (wörtlich: als soziales Kapital der Bildungseinrichtung) für Ziele der Bildungsorganisation zu nutzen. Der Geschäftsführerin des IT-Zentrums gelingt es, zu einem Zeitpunkt, da sich die Wirkungen des Ersten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt im Segment der beruflichen Weiterbildung abzeichnen, die Förderung für das neue Selbstlernzentrum-IT ordnungspolitisch zu legitimieren. Da die Reform der Arbeitsförderung im gleichen Zeitraum dazu führt, dass die Ko-Finanzierung²⁶⁷ der Langzeitfortbildungen im IT-Zentrum wegfällt, die erwerbslose Akademiker und Akademikerinnen umfassend für ausgewählte innovative IT-Tätigkeitsprofile qualifizierten, sichert in dieser Phase das Selbstlernzentrum-IT die Kontinuität des IT-Bildungsangebots für die Region. In den darauffolgenden Jahren wird sich das Bildungsangebot für Zielgruppen zu branchenspezifischen Schnittstellenqualifikationen und zur Grundbildung in Medienkompetenzen weiter diversifizieren.

Die Einführung des neuen Selbstlernzentrum-IT erfüllt die Erwartungen der Geschäftsführerin. Sie hat von Anfang an „konkrete anfassbare Ergebnisse“ am Bildungsmarkt erwartet; entsprechend hat sie ihre strategische Option an den Entwicklungen des Marktes ausgerichtet. E-Learning identifizierte sie als relevante Entwicklungsanforderung des Marktes. Hieraus ergibt sich eine besondere Spannung zwischen der Anschlussfähigkeit und Abschlussfähigkeit von Kompetenzen (Sydow u. a. 2003, vgl. II 7). Zwei Jahre später kommt absichtslos zielgerichtet eine andere Perspektive der Strategieentwicklung zum Zuge, die die entwickelten Ressourcen und Vorstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgreift. Zu diesem Zeitpunkt gelingt es, die beiden gegensätzlichen strategischen Perspektiven „Marktorientierung“ und „Ressourcenorientierung“ zu „versöhnen“ und in Übereinstimmung zu bringen. In dem neuen Arrangement soll E-Learning im Sinne von Blended Learning als technologische Erweiterung der flexiblen Lernumgebungen eingesetzt werden. Als sich eine Möglichkeit „auftut“, wird auch die Förderung einer eigenen Plattform für das IT-Zentrum beantragt.

2.4.2 Das Team als Community of Practice

Die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und Fortbildungsleiter, die eine Koordinationsaufgabe im IT-Zentrum hat, reflektiert im dritten Jahr des SOL-Projekts ihre Situation und gibt sich selbst eine Entwicklungsperspektive. Sie definiert sich in einem spontanen Selbstorganisationsprozess als Team und vereinbart, gemeinsam das selbstorganisierte Lernen in den Fortbildungen

267 Die innovativen Qualifizierungsprojekte wurden durch den ESF (Europäischer Sozialfonds) und aus Mitteln der Bundesagentur finanziert.

und Lerndienstleistungen weiterzuentwickeln. Der Teambildungsprozess erfüllt das Bedürfnis nach kollegialer Unterstützung (Fallerzählung 1):

(fl 100) „Und ich glaub, das Entscheidendste für mich war- oder das Spannendste von dem Ganzen ist der Bereich gewesen, wo wir uns als Fortbildungsleiter und -leiterinnen, als kleines Extra-Team gegründet haben, um zu sagen: ‚Okay‘, nicht, ‚wir versuchen das [selbstorganisierte Lernen], was wir von den Menschen [in den Fortbildungen] wollen, mit uns selber hinzukriegen‘, und ich glaube ganz wichtig war einfach diese Fallarbeit. Also das ist für mich das Allerwichtigste gewesen, sicherlich auf dem Hintergrund, dass ich das gerne schon vor vielen, vielen Jahren gehabt hätte, als ich hier angefangen hab, so was wie, man kann sich mal austauschen, was ist immer so schwierig und was krieg ich gar nicht gut hin oder womit föhl ich mich ganz elendig. Und ich glaube, das hat für mich einfach viel Veränderung gebracht.“

Die Gruppe soll ein Forum für den offenen Austausch werden, man will in der Kommunikation für andere klarer werden und deshalb Funktionen, Zugehörigkeit und Koordinationsaufgaben der Gruppe klären. „Die Gruppe ist eine Stelle, wo wir unsere Kraft herholen“, steht auf dem Flipchart des Auftakt-Workshops. In den kommenden Monaten entwickeln sich in der Gruppe eine höhere Verbindlichkeit, mehr Selbstverantwortung und eine sich selbst verstärkende Selbststeuerung in den Belangen der Koordination und Konzeptionsentwicklung. Nachdem die Förderung des neuen Selbstlernzentrum-IT zugesagt ist, gewinnt der Prozess an Kraft und Dynamik: Die Gruppe wird zu einer lebendigen, sich selbst strukturierenden Community of Practice, die jetzt die für den Institutionswandel erforderliche Integrationsfähigkeit aufbringt. An der Vergemeinschaftung beteiligen sich fast alle Kollegen und Kolleginnen des Fortbildungsbereichs, und so wird das Team zu einem *safe place* und „geistigen Raum“ (Beucke-Galm 2003) für Lernen und Kompetenzentwicklung. Dies wird möglich, weil die neue Leiterin des IT-Zentrums absichtsvoll und zielgerichtet das gesamte Team in die Konzeptionsentwicklung einbezieht. Sie argumentiert, die neuen pädagogischen Entwicklungen würden nicht ein einzelnes Arrangement betreffen, sondern alle Lerndienstleistungen des IT-Zentrums. Das Team wird durch die Lernbegleitung unterstützt.

2.4.3 Organisationsgebundene Wissensformen

Die Beziehung zwischen der sich selbst strukturierenden Community of Practice und der Bildungsorganisation (gedeutet als soziotechnische Funktionalstruktur und formale Hierarchie) ist ebenfalls eine wichtige und sensible Übergangszone, denn aus der genannten Perspektive ist die Community of Practice der informellen Organisation zuzurechnen. Andererseits braucht Organisation den informellen, sich selbst organisierenden Zusammenhang einer

Zonen der Transformation

Community of Practice, damit überhaupt organisationspezifische Lernerfahrungen möglich werden, die darauf aufbauend als systemische Fähigkeiten der Bildungsorganisation zur Wirkung kommen (vgl. II 4.2 und II 4.3). Aus Sicht von Willke muss eine Organisation dafür sorgen, „dass sie sich einen zusammenhängenden Erfahrungskontext schafft und lebendig hält“ (Willke 2001:35). Diesen zusammenhängenden Erfahrungskontext beschreibt Willke als ein Koordinatengefüge – bei dem an bestimmten Stellen, dort wo sich Informationen und Wissen zu Erfahrung verdichten, ein neues systemisches Wissen entsteht. Die Geschäftsführerin nimmt in der Position der Beobachterin am Erfahrungslernen des Teams Anteil. Indem sie die diversen Erfahrungen interpretiert, die an unterschiedlichen Stellen des Netzwerkes bei der Übersetzung des selbstorganisierten Lernens in die Fortbildungen und Lernarrangements des IT-Zentrums gemacht werden, wird das systemische Wissen der Bildungsorganisation erzeugt, das die Organisation an anderen Stellen des Netzwerkes in Kommunikationen einbinden kann: Sie übersetzt die Erfahrungen in Gestaltungswissen, das bei der Entwicklung neuer Projekte zum Einsatz kommt (Fallerzählung 2):

E: Die GF führt aus (gf 179): „Wir können – also im Grunde genommen – spiegelt sich ja [hier] der Prozess, den wir [im SOL-Projekt] gemacht haben, der spiegelt sich jetzt in all diesen andern Bereichen. Also wir können Selbstorganisation nicht aufoktroieren. Wir können nicht sagen: ‚Jetzt passiert das hier mal selbstorganisiert.‘ Das geht nicht. Das heißt, es ist immer wieder das Finden einer Balance, die Umgebung anders zu gestalten, damit es [das selbstorganisierte Lernen] stattfinden kann. Es [das selbstorganisierte Lernen] ist aber häufig auch noch eine Mischung, mit anderen Methoden oder Vorgaben traditionellen Lernens. (Pause) (...) Und es ist natürlich auch so, dass es ideologische Hürden oder Widerstände zu überwinden gilt. Weil, was ich so mitkriege in Diskussionen ist, dass viele Leute glauben, das [selbstorganisierte Lernen] geht nur mit hochqualifizierten Zielgruppen. (...) Und da haben zum Beispiel die beiden Kolleginnen, die im Knast arbeiten, das Gegenteil bewiesen. Es geht auch. Du musst es nur anders machen. Du musst auch das selbstorganisierte Lernen immer personen- oder zielgruppenadäquat machen. Auch selbstorganisiertes Lernen ist kein Konzept- kein- kein Rezept, wo du sagst, das funktioniert so oder so. Sondern es geht schon ein Stück für mich in die Richtung der Individualisierung. Und das muss man sich dann genau angucken. (Pause) Also musst du gestaltend so eingreifen oder, ja, gestalten, dass die Individualisierung nicht als Vereinzelung rauskommt beziehungsweise [so gestalten], dass gesellschaftlich oder, ich benutze mal dieses abgenutzte Wort, kollektive Strukturen trotzdem noch klar werden. Weil das ist ja unser alter politischer Anspruch [des IT-Zentrums], zu sagen: ‚Es geht auch darum, Strukturen zu verändern.‘ Je stärker wir uns natürlich auf das Individuum einlassen, umso mehr droht die Gefahr, dass wir das aus den Augen verlieren. Also ich glaube, es muss eine neue Balance gefunden werden“, sagt die GF, die wiederholt seit vielen Jahren und erfolgreich innovative Projekte für Zielgruppen in Netzwerkstrukturen zusammen mit den Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrum entwickelt und realisiert.“

Im IT-Zentrum ist das Wissen insofern ‚Produktivkraft‘ (Stehr 2001), als es Grundlage der Projektakquise ist. Die Geschäftsprozesse erfordern ein konzeptionelles Expertenwissen, das über die Routinen und den Status quo der

vorhandenen Lernarrangements hinausweist und das bei der Akquise neuer Projekte verwertet werden kann. Wissen zählt als Grundlage der Innovationsfähigkeit; und hier liegt auch die Funktion eines internen Wissensmanagements, begründet, mit dem das IT-Zentrum seit 1998 in unterschiedlichen Arrangements Erfahrungen zum Nexus von Organisation und Wissen macht.

2.4.4 Neubestimmung von Funktion, Aufgabe und Rolle der Fortbildungsleitung

Die strukturbildende Institutionalisierung des Selbstlernzentrum-IT setzt einen Prozess wechselseitiger Konstitution von subjektgebundenen und systemischen Kompetenzen in Gang (Sydow u. a. 2003:24, vgl. II 7). Nicht nur Geschäftsführung und das Team der Fortbildungsleiterinnen und -leiter sind involviert, sondern auch die Kollegen und Kolleginnen des Bereichs PR und der Verwaltung. In einer neu angemieteten Etage wird die Lerninfrastruktur des IT-Zentrums aufgebaut. Im Zusammenhang mit der Konzeptionsentwicklung des IT-Zentrums entwickelt das Team auch ein neues Aufgabenverständnis, und das Team bezeichnet die eigene Rolle jetzt als ‚Lernbegleiter/Lernbegleiterin‘. Die veränderte professionelle Identität in der Rolle der Lernbegleitung wird kollektiv in Kraft gesetzt (Fallerzählung 1):

E: Es gab im SOL-Prozess Arbeitstreffen des FOBILE-Teams, die ohne Lernbegleitung stattgefunden haben (fl 171). „Ich erinnere mich deutlich daran, als wir mit der Lernberatung angefangen haben, dass ich gesagt habe ‚Okay, ich kümmer mich mal da drum, ich guck mal, was es im Netz gibt und dann kriegt ihr Informationen dazu, und dann können wir da drüber diskutieren.‘ Das ist ein Part gewesen, der sehr selbstorganisiert ist. ‚Was ist Lernberatung – was [ist] Lernbegleitung?‘, ‚Können wir das so nennen? Werden wir das so nennen?‘ Ich erinnere mich, dass wir geguckt haben, was soll in dieser Lernberatung überhaupt inhaltlich stattfinden. ‚Wie weit soll Lernberatung gehen? Und ist Lernberatung gleich Lebensberatung?‘ Wir haben auch damit angefangen, Konzepte zu strukturieren. Und das [ein solches Vorgehen, wie es hier beschrieben ist] haben wir manchmal auch mit anderen Themen hingekriegt.“

Im geschilderten Arbeitstreffen kommt es zu einer expliziten und kollektiven Konstruktion professioneller Identität, die vorrangig in Bezug auf ihre Handlungsorientierung thematisiert wird:

- Was tun wir im Selbstlernzentrum anderes als zuvor?
- Wer sind wir, wenn wir es so tun?
- Und welche Bezeichnung trifft darauf zu?

Die Bezeichnung der Bildungsformate und Rollen, die sich in der Geschichte des IT-Zentrums wandeln, wird formal von der Geschäftsführerin eingesetzt, die auf die Entwicklung der Corporate Identity des IT-Zentrums besonders

Zonen der Transformation

achtet. Für das Selbstlernzentrum-IT hält man den Begriff ‚Dozent/Dozentin‘ jetzt für unpassend. Hier ist die Geschäftsführung an der Aushandlung beteiligt; sie entscheidet sich für den Begriff ‚Trainer/Trainerin‘. Im Zusammenhang mit dem Selbstlernzentrum-IT wird außerdem die Bezeichnung ‚Lernbegleiter/Lernbegleiterin‘ eingeführt.

Mit der Eröffnung des IT-Zentrums müssen sich berufserfahrene Kollegen und Kolleginnen erneut auf einen verunsichernden Lernprozess einlassen. Es ist anspruchsvoll, den eigenen Lehrhabitus zu verändern, denn im Unterschied zu Sozialisierungsprozessen der Berufseinstiegsphase muss nicht nur ein anderer Lehrhabitus erschlossen, es muss auch ein inkorporierter Lehrhabitus verlernt werden. Auch für die Lernenden ist das Arrangement neu. In der Startphase ist die Verunsicherung groß (Fallerzählung 1):

(fl 2/848): „Oder- die- [Kollegin] die sofort sagt: Zurück, das geht so nicht, wir müssen das Konzept ändern. Die den Frust nicht aushält. Und- und einige, die Mehrheit eigentlich – die auch sagen: „Wir machen das jetzt mal weiter. Wir müssen das halt auswerten. Wir müssen es gut auswerten, aber wir müssen das\ (.) noch mal angucken. Und wir müssen noch mal (.) dabeibleiben.“

Im Übergangsprozess können sich die Kollegen und Kolleginnen vorübergehend nicht mehr als kompetent erleben, weil sie die *skilful performance* des selbstorganisierten Lernens im Selbstlernzentrum-IT in der Kombination von Trainingsmodulen und Lernbegleitung noch ungewohnt ist (Fallerzählung 1):

(fl 3/11/320) „(...) und ich kann mich dran erinnern, dass ich zu der Eröffnung des Selbstlernzentrums halt immer noch ein etwas wirres Bild im Kopf hatte, noch keine klaren Vorstellungen: ‚Wie soll das funktionieren? Wie soll ich Interessierte einladen? Wie soll ich sie beraten?‘ Das war mir noch nicht klar, ja, ziemlich diffus, was ganz Versponnenes im Kopf. Das war’n unwohles Gefühl, weil ich finde, dass in Beratungen oder in Informationsgesprächen sollte keine Unsicherheit rüberkommen. Und das kann ich nur vermeiden, indem ich’n relativ klares Bild im Kopf habe und mich gut informiert fühle.“

Die neuen pädagogischen Praktiken werden erprobt und reflexiv verarbeitet und mit der Zeit entsteht ein Sprachspiel²⁶⁸, das das selbstorganisierte Lernen performativ in Kraft setzt (Fallerzählung 1):

268 Vgl. dazu die Ausführungen I3 Übersetzen als Basisoperation: translatorisches Handeln. ‚Sprachspiel‘ und ‚Lebensform‘ entstammen als Heuristik Wittgensteins Sprachphilosophie. Schatzki (1996) interessieren an Wittgensteins philosophischem Werk jene Denkfiguren, die die Innen/Außen-Dichotomien überwinden und Geist/Handlung/Körper als nichtgetrennte Einheit zu erfassen vermögen. Bedeutsam ist für ihn deshalb, dass Wittgenstein psychische Phänomene als „Lebensformen“ betrachtete, die durch Tun und Sprechen („by bodily doings and sayings“) zum Ausdruck gebracht werden. Lebensformen sind in der Interpretation Schatzkis „vorübergehende Zustände“, nämlich „wie es um etwas steht und dies für einen ist“ („how things stand and are für someone“; Schatzki 1996:22). Schatzki betont die performative Seite des Sprechens und Tuns und argumentiert, dass Menschen durch die Teilhabe an sozialen Praktiken eine performative wie interpretative Kompetenz erwerben (ebd.:23). Er betont, dass die Lebensformen (wie es um etwas steht

(fl 3/373) bringt das Sprachspiel der Lernbegleitung zur Darstellung: „Und das ist schon schwer. Also da muss man sich wirklich immer selber so'n bisschen-ständig kontrollieren. (.) Also (.) dieser Drang, dann einfach zu sagen: „Du hast nicht markiert, darum geht es nicht“, ne? Ähm das [diese Tendenz so vorzugehen] ist schon da. (.) Also es ist schon eine ganz andere Arbeit. Man muss sich wirklich vorher halt auch überlegen, also wenn jetzt eine Frage kommt halt, eine Frage zu beantworten ist leicht, sondern die Frage, die sich ja dann für eine Trainerin stellt, ist: Wie kann ich das jetzt in einen Prozess umwandeln, dass die Frau (.) selber auf die Lösung kommt? Und das ist schwer.“

Kollegen und Kolleginnen gehen das Risiko der Veränderung ein (Fallerzählung 1):

(fl 2/11/323): „Also von daher diese Experimente, die wir da gemacht haben, also gerade mit Lernungewohnten, fand ich irgendwie sehr spannend. Und's war auch sehr aufregend. Und ich hab manchmal nicht gut ((lachend:)) geschlafen. weil=ich=dachte-: ‚Was machen wir mit denen? Das geht eigentlich-\ das geht eigentlich gar nicht. Überfordern wir sie nicht total?‘ Und das haben wir sie vielleicht auch. Zum Teil haben wir sie vielleicht auch überfordert, aber der Erfolg hat uns da irgendwie gezeigt, dass das [selbstorganisierte Lernen] offensichtlich funktionieren kann. Also grade in dieser Diskussion, dass SOL man immer nur mit den Menschen machen kann, die das- Lernen gewohnt sind, finde ich, stimmt so nicht. Stimmt wirklich nicht.“

Durch das Erfahrungslernen in der Praxis wird eine neue praktische Expertise aufgebaut.

2.4.5 Prozesse des Erfahrungslernens werden im Qualitätsmanagement als Struktur verstetigt

Im vierten Jahr führt das IT-Zentrum parallel zum SOL-Projekt ein Qualitätsmanagementsystem ein. Die zugehörige Testierungsstelle macht einen Verfahrensvorschlag zur Einführung des Qualitätsmanagements, der einen Handlungsrahmen für eine systematische Organisationsentwicklung bietet und von den Weiterbildungseinrichtungen interpretiert wird. In diesem Zusammenhang können Geschäftsführerin, Gesamtteam und die zuständige Expertin für Wissensmanagement an die mustermimetischen Prozesse des Erfahrungslernens im Kontext des SOL-Projekts anschließen und diese als gefestigte Erwartungen verstetigen. Das Verfahren ist ein klassisches Konzept, mit dem das Bildungsmanagement den für die Organisation unverfügba-

und dies für einen ist) nicht Handlungen bedingen im Sinne einer Ursache-Wirkung-Kausalität. Sprechen und Tun vergegenwärtigen ‚nur‘, wie es um etwas steht und wie dies für einen ist (d. h. die Lebensformen). In Schatzkis Interpretation ist der Körper eine Einheit, durch dessen Tun (Sprechen und Gefühle) psychologische Zustände manifestiert und bedeutet werden. Und diese Position ist weder mentalistisch noch behavioristisch (ebd.:25). In Wittgensteins pragmatischer Bedeutungstheorie sind die Bedeutungen der Sprache ihr Gebrauch in einem Sprachspiel.

Zonen der Transformation

ren Teil der Weiterbildungseinrichtung zum Mitspielen bewegen will (Baecker 1999:117). Das Verfahren schafft Bedingungen, die dem Zufall Raum geben, und sichert damit die Voraussetzungen dafür, dass es die sich selbst kooptierenden Beiträge rekrutieren kann, die es zur eigenen Vollen- dung braucht. Selbstorganisation ist insofern Bestandteil der Management- verfahren. Im IT-Zentrum kommt es zu einer Musterwiederholung, die die Geschäftsführerin wie folgt beschreibt (Fallerzählung 2):

(gf 957): „Ich komme noch einmal auf die Zertifizierung [des Qualitätsmanagements] zu- rück. Das hat für mich sehr viel damit zu tun, insofern als das Thema selbstorganisiertes Lernen nicht notwendig ist, um zertifiziert zu werden. Aber [es ist notwendig,] um in ei- nem wie auch immer gearteten Qualitätsmanagement alle Bereiche und Personen zu integ- rieren. Natürlich nicht alle auf dem gleichen Niveau und mit der gleichen Energie, aber mehr oder weniger [um alle Bereiche und Personen zu integrieren] ist das selbstorganisierte Lernen ungeheuer wichtig. Denn du hast sonst mit einem Top-down-Prozess sehr viel größere Probleme, etwas [ein Ergebnis] nachhaltig zu verankern. Mir geht der Start- Workshop [zu Beginn des Qualitätstestierungsprozesses] durch den Kopf mit dem externen Gutachter – dessen Namen ich vergessen habe. Nicht alle – aber alle Kolleginnen, die teil- nehmen konnten, waren dabei. Der [Gutachter] kam hinterher zu mir und hat gesagt: ‚Sie haben ein unglaublich tolles Team.‘ Ich hab [auf dem Start-Workshop] kaum geredet. Der Gutachter hat ganz viele Fragen gestellt²⁶⁹ und die wurden von den Kolleginnen aus den unterschiedlichsten Bereichen beantwortet. Ich denke, hier gibt es auch eine Verbindung [zwischen dem Prozess und den Ergebnissen]. Also klar, es gab auch andere Prozesse vorher [vor dem SOL-Projekt], die zeigen, dass die Kolleginnen klar hatten, es ist etwas passiert und wir haben eine Chance, da etwas zu entwickeln.“

Das Leitbild des IT-Zentrums wird reflektiert und erneuert. In die Beschrei- bung wird gemäß der Anforderungen des Qualitätssystems erstmals auch das Lernen in den Fortbildungen und Lernarrangements beschrieben (Fallerzäh- lung 2):

E: (gf 85) [...] die GF [...] spricht [...] über die Auseinandersetzung zur „Definition ge- lungenen Lernens“. Eine Anforderung des Qualitätsmanagementsystems ist es nämlich, dass sich die Weiterbildungseinrichtung in ihrem Leitbild dazu positioniert, was aus ihrer Sicht „gelungenes Lernen in der Weiterbildung“ ausmacht und als Anspruch der Einrich- tung an sich selbst Richtschnur sein soll. Diese externe Anforderung des Qualitätsmana- gementsystems hatte intern einen Klärungsprozess ausgelöst. (gf 103) „Das war vor dem Hintergrund des Prozesses zum selbstorganisierten Lernen eine wichtige Auseinander- setzung, die anders ausgefallen wäre, hätte man [das SOL-Projekt] nicht gemacht. Da bin ich mir sehr, sehr sicher.“

Das Qualitätsmanagementsystem verlangt eine ausführliche Beschreibung der Organisation der Weiterbildungseinrichtung als soziotechnisches System und eine Festlegung der Managementverfahren zur Bedarfserschließung, zur

269 Beim Start-Workshop moderiert der Gutachter den Einstieg in die interne Evaluation der Bildungsorganisation gemäß den Anforderungen des Qualitätsmanagementsystems der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW).

Evaluation, zur Sicherung der Infrastrukturqualität, zur Vereinbarung von Zielen, zur Mitarbeiterentwicklung und zur Kundenkommunikation. Die Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung wird im IT-Zentrum dazu genutzt, die Organisationsstrukturen der Projektorganisation aus den Gründungsjahren weiterzuentwickeln. Die Organisationsgestaltung führt zu einer neuen Führungsstruktur, die die Selbstorganisation von Funktionsteams in allen operativen Bereichen gemäß dem Teambildungsprozess der Gruppe der Fortbildungsleiter und -leiterinnen festlegt. Ein Gremium zur Koordination zwischen Geschäftsführung und operativen Bereichen wird eingeführt. Dadurch wird die Koordinationsfunktion des Gesamtteams entlastet, und die Arbeit der Gruppe in Teamsitzungen und auf Teamtagen kann auf die Ressource organisierter Komplexität²⁷⁰ zugreifen. Da das IT-Zentrum gewachsen ist und entsprechend eine größere externe Komplexität sich permanent verändernder Umwelten verarbeiten muss, bedarf es zur Selbstregulation interner Prozesse einer internen strukturellen Differenzierung. Die interne Differenzierung in selbstorganisierende funktionale Teams und das Gremium zur Koordination zwischen Geschäftsführung und Teams entlasten das Gesamtteam von der Funktion der Selbstregulation primärer Aufgaben. Es entsteht die Chance, dass frei werdende Kapazitäten des Gesamtteams für das Management von Komplexität genutzt werden. Zum Zeitpunkt des Projektabschlusses und der Auswertungsgespräche kann die Geschäftsführerin von ersten Erfahrungen berichten – ein Gesamtbild vom neuen systemischen Potenzial zur Verarbeitung externer Komplexität und zur internen Integrationsfähigkeit gibt es selbstverständlich noch nicht (Fallerzählung 2):

E: Die Geschäftsführerin berichtet von ihren Erfahrungen mit der neuen Führungsstruktur. Sie verantwortet das Gesamtergebnis des IT-Zentrums und entscheidet sich, weitere Arbeitsaufgaben des Projektmanagements zu delegieren. Delegation erlebt sie ambivalent, da sie darauf angewiesen ist, dass Kollegen und Kolleginnen ihr Rückmeldung geben und sie informieren. Die Geschäftsführerin betrachtet die Zusammenarbeit in den neuen Strukturen auch aus der Perspektive der Kollegen und Kolleginnen. Bei ihnen steht natürlich erst einmal die Aufgabe im Vordergrund, nicht das Informieren der Geschäftsführerin. Dafür hat sie Verständnis, denn in Stresssituationen hat auch für sie die Aufgabe Priorität – nicht das Informieren. Schon im Gespräch mit der Lernbegleitung zieht sie Schlussfolgerungen.

(gf 719): „Ich überlege, ich muss dringend mit einigen Kolleginnen reden.“ (gf 742): „Wir haben Team-Tage [...], und das werde ich mit dieser Begründung auch sagen, ich weiß leider nicht immer, was es bedeutet, wenn ich keine Rückmeldung habe.“ (gf 769): „Da muss ich noch einmal nachlegen. Das ist ein SOL-Thema, keine Frage.“

270 Die operative Schließung sozialer Systeme (hier Organisationen) ermöglicht nach innen interne Differenzierung und die Entwicklung von Eigenkomplexität. In der Theorie sozialer Systeme begründet man die selbstreferenzielle Schließung des Systems damit, dass Offenheit zu einer Überwältigung des Systems durch externe Komplexität führen würde (Willke 1992:22).

Zonen der Transformation

Die Differenz zwischen Organisieren und Lernen ist immer wieder „haarscharf“ von den Akteurinnen und Akteuren eines Arbeitszusammenhangs zu treffen. Geht es bei der Klärung der neuen Führungsstrukturen um eine Lerngelegenheit? Oder sollen Arbeitsauftrag und Bringschuld an einer Schnittstelle präzisiert werden? Die Differenz ist für die Beteiligten nicht eindeutig und wird im Prozess einer Kommunikation ausgewertet. Auch die als „Lernen“ markierten Handlungskontexte sind für die Fortbildungsleiterin mehrdeutig (Fallerzählung 1):

(fl 1507): „Weil also, ich kenne das ja auch aus ändern Zusammenhängen, wo ich denke, das hat manchmal echt keinen guten Erfolg, und insbesondere nicht, wenn sie [die Chefs] sich rein und rausziehen können, sondern das wirft zum Beispiel für mich ne Frage [auf], nehmen sie an diesem Prozess genauso gleich teil wie alle ändern? Oder ist es [außerdem] noch heimlich ein Instrument, mal kurz was [in das Team] reinzubringen.“

Sowohl die Lernbegleiterin als auch die Fortbildungsleiterin bringen im Auswertungsgespräch zum Ausdruck, dass sie persönlich das Bedürfnis haben, das organisationale Feld ihres Handelns als sinnhaft geordnet und kohärent zu erfahren. Diese Erwartung wird im SOL-Prozess – im Zusammenhang mit der Kompetenzenbilanzierung – enttäuscht. Die Lernbegleiterin adressiert die Koordinationsaufgabe an die Steuerungsgruppe. Etwas später im Gesprächsverlauf adressiert die Fortbildungsleiterin die Verantwortungsübernahme an das Gesamtteam. Beide verstehen unter Selbstorganisation eine positive Koordination, bei der die Beteiligten die aktive Abstimmung eines komplexen Entscheidungsprozesses anstreben und bereit sind, sich selbst und das organisationale Kräftefeld zu reflektieren. Die im Qualitätsmanagement eingeführte neue Führungsstruktur ermöglicht es den Akteurinnen und Akteuren die Abstimmung in komplexen Entscheidungsprozessen kommunikativ zu steuern.

2.4.6 Emergente Struktur

Die Fallerzählungen (III 3.1 und III 3.2) entfalten einen komplexen Übergangsprozess. Die Geschäftsführerin erwartet zum Zeitpunkt der Auswertungsgespräche sogar noch weitere mustermimetische Prozesse des Erfahrungslernens (Fallerzählung 2):

Sie rechnet damit (gf 254), „dass der SOL-Prozess noch weitere Nachwirkungen haben wird, nämlich dort, wo Dinge jetzt erst passieren“.

Das SOL-Projekt führt im IT-Zentrum zur Herausbildung eines neuen Leistungsprofils. In den Fallerzählungen wird erkenntlich, dass das Modell des SOL-Prozesses und die Rolle der Lernbegleitung im Sinne

- eines komplexen symbolischen Sinnzusammenhangs,
- eines aktiven interpretatorischen Wissens und
- als mustermimetische Handlungsgrammatik

von den Akteurinnen und Akteuren in ihre jeweiligen Handlungskontexte „übersetzt“ und dort erschlossen werden konnte. Andererseits fällt in der Gesamtbetrachtung der Fallerzählungen auf, dass die beteiligten Akteurinnen über die paradigmatische Differenz zwischen

1. dem SOL-Projekt, das Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Institutionsentwicklung integriert,
2. dem selbstorganisierten Lernen in den Qualifizierungen erwerbsloser Akademiker und Akademikerinnen für neue IT-Tätigkeitsprofile sowie
3. dem selbstorganisierten Lernen im Selbstlernzentrum-IT

noch nicht reflexiv und sprachlich differenzierend verfügen. Es entsteht der Eindruck, die in mustermimetischen Lernprozessen vollzogenen Veränderungen seien noch unverstanden in Bezug auf den Wandel der Institutionenformen des Lernens, weil die Beschreibung der Prozesse aus einer Binnenperspektive erfolgt und die Position einer vergleichenden Außenperspektive noch nicht oder noch zu wenig explizit eingenommen wurde. Das wird an folgender Diskurseinheit deutlich (Fallerzählung 1):

E: Zwischen der Lernbegleiterin und der Fortbildungsleiterin ergibt sich erneut eine zirkuläre, erkundende Denkbewegung; beide [FL und LB] sind wechselseitig resonant, und ihre Beobachtungen pendeln zwischen dem SOL-Prozess, der als Modell fungiert, und der (antizipierten) Praxis der Fortbildungsleiterin. Die FL interpretiert den SOL-Prozess (fl 631): „Ich fand es gut, dass es diese Offenheit hat zu gucken.“ Sie fährt fort: (fl 638): „Es hätte auch die Möglichkeit gegeben, alles ‚festzuzimmern‘. Dann kannst du sagen: ‚Das ist jetzt so und so und so‘ und dann kann man gucken und sagen: ‚Nö, das find ich blöd, dagegen rebelliere ich, das gefällt mir auch nicht, das ist völlig neben der Spur‘, so war es erst mal offen. Ich bin davon überzeugt, dass nichts davon [von dem SOL-Prozess] überflüssig ist, es ist eine Frage, was nehme ich davon mit, wie reflektiere ich und wie kann ich’s in meine Erfahrungen einbauen.“

E: Die Beobachtung der LB, dass Lerninhalte und Lernziele im SOL-Prozess unbestimmt waren, interpretiert die FL als „Offenheit zu gucken“ und meint damit die Freiheit autonomer Lernender, das in didaktisierten Arrangements „Gelernte“ zu reflektieren und selbst zu bewerten. Die FL wendet sich hier gegen eine Kultur des Belehrens.

E: Die FL unterscheidet zwischen selbstbestimmtem Lernen und Schulpflicht sowie zwischen abschlussbezogener beruflicher Bildung und dem Weiterlernen im Bereich der Zusatzqualifikationen (fl 687): „Was ich glaube, ist, man winkt nicht mehr so mit den Ab-schlüssen und hmhmhm, ja? Also dieses Selbstorganisierte ist ja momentan viel mehr im Bereich von Zusatzqualifikation. Das ist ja noch gar nicht im Bereich von ‚Und nu machen Sie mal so völlig selbstorganisiert Ihre Berufsausbildung‘. Da sind wir ja noch gar nicht.“

Zonen der Transformation

E: Die Berufsausbildung gründet in einem institutionalisierten Berufsbild und orientiert sich am Qualifizierungsmodell – sie ist noch lange nicht selbstorganisiert, argumentiert die FL, und die LB zieht jetzt eine Schlussfolgerung (lb 689): „Wir [beide] sind nicht im Qualifikationslernen, wir sind in der Kompetenzbegleitung [tätig].“

E: Die Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz wird hier eingesetzt, um das eigene pädagogische Aufgabenverständnis zu umreißen. Wir arbeiten in einem pädagogischen Feld, in dem es um Kompetenzentwicklung geht, die wir begleiten. Die FL präzisiert die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens (fl 701): „Ja und deswegen [weil die Berufsausbildung nicht selbstorganisiert ist], da gibt’s schon so’n Vorbau und an den kann immer noch was ran und das muss aufgefrischt werden, erneuert werden, aktualisiert werden und dafür ist selbstorganisiertes Lernen jetzt, wunderbarst geeignet. Alles andere ist ja noch so, finde ich, wie bisher. Da wird dir ja schon relativ vorgegeben, (.) so ist die Ausbildung. (.) Ja? (...) Ja und das mein ich, deswegen ist das für mich nicht wirklich was ganz Neues. Die Möglichkeiten, (.) selbstorganisiert zu lernen, hätte ich auch schon vorher gehabt. (.) Wir sind es nicht gewohnt“, argumentiert die FL.

Die im SOL-Prozess stets implizit mitgeführte Differenz der Formate selbstorganisierten Lernens wird erst als Ergebnis dieser Forschungsarbeit explizit als Differenzprofil markiert.

Tabelle IV-20: Paradigmatische Differenz der Formate selbstorganisierten Lernens (eigene Darstellung)

| IT-Weiterbildung | Selbstlernzentrum-IT | SOL-Prozess des IT-Zentrums |
|--|--|---|
| an einem Berufsbild oder Tätigkeitsprofil orientierte externe Festlegung der Lernergebnisse als objektivierte Qualifikationen | Subjektivierung/Individualisierung des Lernens: Bildung als biografischer Prozess der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf | systemisches, strukturvermitteltes Lernen, das Subjektbildung und Strukturbildung integriert |
| selbstorganisiertes Lernen: Selbststeuerung des Lernens innerhalb einer curricularen Qualifizierungsstruktur als Selbstlernkompetenz | selbstorganisiertes Lernen: situiertes Hervorbringen von Wissen in einer flexiblen Lernumgebung entsprechend einem nur individuell bestimmbaren Lernkontext im Lebens- und Arbeitszusammenhang Lernender | selbstorganisiertes Lernen: Konstitution subjektgebundener Kompetenzen und systemischer Kompetenzen in einem tätigkeitsintegrierten Entwicklungsprozess, der kulturell als SOL-Lernkultur gerahmt ist |

Göhlich beobachtet, dass mustermimetische Prozesse dazu neigen, sich an das gewohnte Praxismuster – also an das für die Organisation Frühere – anzugleichen (Göhlich 2009:34). Dies lässt darauf schließen, dass individuelle Akteure und Akteurinnen sowie kollektive Akteure die Differenzenerfahrungen in ihrem Strukturzusammenhang interpretieren. Die in den mustermimetischen Lernprozessen erzeugte Kontingenz – der komplexe Raum möglicher Anschlüsse – wird in den Anschlusshandlungen zurückgeführt auf eine Fort-

setzung, die im besten Fall zu einer Wirklichkeitsveränderung in einem Kontinuum führt. Im Gedächtnis der Bildungseinrichtung bleiben einzelne Differenzenerfahrungen aufbewahrt für Gelegenheiten, die später kommen. Der Kontrast zwischen den Möglichkeiten des Selbstlernens im Selbstlernzentrum-IT und den Möglichkeiten des Lernens in einer Gruppe führt beispielsweise zu einer erneuten Bewertung der Potenziale einer Lerngruppe für die Selbstorganisationsprozesse ihrer Mitglieder. Das IT-Zentrum hält dort, wo es sinnvoll und möglich ist, am Gruppenformat fest. Die weiterentwickelte Lerninfrastruktur (Selbstlernraum und virtuelle Lernumgebung) erweitert zugleich die Möglichkeiten der Fortbildungsangebote für Gruppen. Einige Jahre später wird die interne Koordinatorin des SOL-Projekts ein Projekt zur Organisationsentwicklung in einem organisationalen Feld beginnen, das ihr vertraut ist.

Der am SOL-Prozess des IT-Zentrums entfaltete Zusammenhang von Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung kann als deutlicher Hinweis gewertet werden, dass der Konstitutionszusammenhang von Professionalität auch im Praxiszusammenhang ein Mehrebenenphänomen darstellt – so wie das theoretische Konstrukt *organisationsgebundener Professionalität* zuvor argumentiert hat (vgl. II 3.3). Von der Vorstellung einer festen Struktur der Beruflichkeit von Arbeit im Feld des Lebenslangen Lernens muss man sich aber verabschieden. Professionalität ist ebenfalls eine emergente Struktur. Im nächsten Schritt soll der Fokus gerichtet werden auf die Relation zwischen der organisationsgebundenen Konstitution von Professionalität und der Entwicklung reflexiv individualisierter Beruflichkeit.

3 Reflexiv individualisierte Beruflichkeit

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit war die Annahme, dass die Beruflichkeit des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens im Modus flexibler subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung gebracht wird. Aus Sicht von Kutscha ist dies

die konsequenteste Position, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen könnte, sofern sie am Prinzip der Beruflichkeit festhalten und dennoch vermeiden möchte, den Anschluss an die Modernisierung der Arbeitswelt zu verlieren (Kutscha 2008:8).

Der Funktionswandel Lebenslangen Lernens und die Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung an einer biografischen und kompetenzorientierten Perspektive des Lernens im Lebenszusammenhang ist für Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenbildnerinnen eine Anforderung ihrer Arbeitswelt. Sofern Bildungseinrichtungen nicht darauf warten wollen, dass die Individua-

Zonen der Transformation

lisierung des Lernens erst von der kommenden Generation²⁷¹ ausgebildeter Pädagogen und Pädagoginnen umgesetzt wird, können sie die erforderliche Institutionsentwicklung integriert in Organisations- und Personalentwicklung selbst voranbringen. Dadurch forciert eine Organisation die ohnehin stattfindende Erosion des traditionellen Berufsprinzips.

In der Entwicklung des IT-Zentrums spiegelt sich die übergreifende Strukturentwicklung des Funktionssystems Lebenslanges Lernen. Während die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung stagniert – schreitet die Beruflichkeit als Prinzip kultivierter Arbeit voran. Die Verberuflichung einer Arbeit bezieht Kutscha auf die Transformation von Arbeit in Beschäftigungsformen nach dem Prinzip kultivierter Arbeit (Kutscha 2008:2). Unter Beruflichkeit wird kein Status oder Besitzstand verstanden – zumal die rollentypische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufsbilds permanent dem gesellschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel unterliegt. Berufsbilder können veralten, Berufe sterben aus oder werden an die gesellschaftliche Entwicklung angepasst, neue Berufsbilder setzen sich durch. Berufliche Weiterbildung reagiert darauf und verstärkt und kanalisiert den Wandel gesellschaftlicher Arbeitskraftmuster. An diesem Kreuzungspunkt gesellschaftlicher Transformation (vgl. III 1.5) kommt es im IT-Zentrum zum SOL-Projekt.

Das SOL-Projekt kann also daraufhin beobachtet werden, inwiefern es soziale Kräfte entfaltet, die die Transformation der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens betreffen. Wie gehen Akteure und Akteurinnen mit dem Wandel ihrer Berufsarbeit um? Gibt es im IT-Zentrum Praktiken, die das Muster individualisierter reflexiver Beruflichkeit fundieren?

In der Beschreibung der Strukturen des IT-Zentrums wurden die funktionale Division der Organisation und die personenbezogenen Qualifikationen der festgestellten Beschäftigten in Beziehung gesetzt (vgl. III 1.2.2). Dem IT-Zentrum gelingt es, die Beruflichkeit von Arbeit, die zudem konstitutives Element seiner *idée directrice* (II 3.2) ist, auch nach innen für die Beschäftigten der Weiterbildungseinrichtung aufrechtzuerhalten. Die Beruflichkeit der Arbeit im Feld Lebenslangen Lernens zeigt sich in der am öffentlichen Dienst angelehnten Bezahlung und in der guten Qualifikationsstruktur. Pädagogische Fachkräfte haben eine für die Erwachsenen- und Weiterbildung typische Mehrfachqualifikation. Sie haben einen erlernten Berufsabschluss in Sozialwissenschaften, technischen Wissenschaften, Sprachwissenschaften, Psychologie oder Pädagogik. Nur zwei pädagogische Fachkräfte haben einen erziehungswissenschaftlichen Berufsabschluss. Bis auf eine Ausnahme haben alle

271 In der Ausgabe der Wochenzeitschrift DIE ZEIT wird Kurt Reusser, Didaktikprofessor an der Universität Zürich, zitiert: Die Individualisierung der Schulbildung (d. h. des Unterrichts in Klassenverbänden) ist aus seiner Sicht ein Generationenprojekt (DIE ZEIT vom 26. Februar 2009, S. 31).

pädagogischen Fachkräfte nonformale Zusatzqualifikationen erworben, um ihre berufliche Erstqualifikation für ihre Berufarbeit im Feld IT-Weiterbildung zu erweitern. Alle Beschäftigten – einschließlich der Kollegen und Kolleginnen der Verwaltung, des Bereichs Public Relations und der Systemadministration – haben als Gerüst ihres Arbeitsvermögens individualisierte Qualifikationsprofile erworben. Zusätzlich zu diesen Qualifikationsprofilen, die das formale Gerüst des biografischen Bildungsprozesses erfassen, kommt auf der Ebene des biografischen Lernens im Lebenslauf eine weitere lebensgeschichtliche Individualisierung des Arbeitsvermögens hinzu, welche resultiert aus dem formalen, nonformalen und informellen Lernen im Sinne einer „(Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen („lifewide“) Zusammenhang“ (vgl. Ahlheit und Dausien 2002:575). In diesen Prozess lebensgeschichtlicher Transformation ordnen sich die Berufarbeit im IT-Zentrum und das tätigkeitsintegrierte Lernen des SOL-Prozesses ein.

Alle Auswertungsgespräche brachten zum Ausdruck, dass die Akteure und Akteurinnen des SOL-Prozesses Kompetenzen erworben haben, sofern sie nicht „randständig“ blieben, dass sie also am sich selbst strukturierenden Feld des Projekts teilhatten und dabei tätigkeitsintegriert lernten (vgl. III 2.5).

E: Für die Fortbildungsleiterin ist das SOL-Projekt ein Kontext, der dazu Gelegenheit bot, eine eigene, individuelle Lernbewegung zu bahnen. Es gibt ein „eigenes Ding“ und eine Phase, „die am dichtesten haften geblieben ist“, weil sie für die eigene Arbeitssituation wichtig war. Das Lernen der FL strukturiert sich als eine individuelle Lernbewegung in einem organisationalen Handlungsfeld. (fl 11) „Gucke, daran habe ich gar kein Erinnerungsvermögen mehr“, sagt die FL. Der Anfang des SOL-Prozesses liegt jetzt mehr als vier Jahre zurück und ist schon an den Horizont des Bewusstseins verloren. Die LB erinnert daran, dass E-Learning das Thema der ersten Phase des SOL-Projekts war. Darüber ist die FL einen kurzen Moment überrascht. Aus ihrer Perspektive gibt es nämlich ihr (fl 14) „eigenes E-Learning-Ding“. Die FL hat sich zeitlich parallel zum SOL-Projekt aus eigenem Antrieb zur E-Learning-Tutorin in einer webbasierten Fortbildung qualifiziert. Beide erinnern sich, dass das eigene „E-Learning-Ding“ damals auch für das SOL-Projekt wirksam wurde. [...] Vor dem Hintergrund mehrerer Stationen des SOL-Projekts, die die LB in Erinnerung ruft, ist der Prozess des FOBILE-Teams am (fl 71) „dichtesten haften geblieben“, und dies führt die FL darauf zurück, dass er im Kontext ihrer Arbeit besonders interessiert.

Der SOL-Prozess und die Beruflichkeit des Arbeitsvermögens stellen eine weitere Zone des Übergangsraums dar. Auf der Basis der Fallinterpretationen kann beobachtet werden, wie das Formprinzip der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung (Kutscha 2008) zum Tragen kommt. Denkbar ist ja, dass Organisation als sozialer Mechanismus der Koordination von Handlungen in einer Kollektivstruktur das Prinzip der Beruflichkeit als regulatives Prinzip überlagert. Einen wichtigen Hinweis zur Relationierung der Sozialform Organisation und zum Formprinzip der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens liefert die Diskursorganisation

Zonen der Transformation

der Auswertungsgespräche. Die Interpretationsmethode geht nämlich, wie bereits an anderer Stelle dargelegt, von der Homologie aus zwischen dem Selbstausdruck des Gesprächs (Performanz) und dem Gegenstand, der zur Darstellung kommt – also der Performativität des SOL-Prozesses (vgl. III 2.6.3.)

3.1 Beruflichkeit als konstitutives Außen des SOL-Prozesses

In der Fallenzählung 1 versuchen Lernbegleiterin und Fortbildungsleiterinnen, zwei konkurrierende Plots des SOL-Projekts zu realisieren. Die Lernbegleiterin hat ihren Plot in dem Moment realisiert, da ihr Gegenüber ihre im SOL-Prozess erworbenen Kompetenzen als professionelles Handlungsvermögen – Professionalität – anerkennt. Die Fortbildungsleiterin erreicht bei der Lernbegleiterin, dass sie die Sphäre des „eigenen Berufs“ zur Kenntnis nimmt (Fallenzählung 1):

E: (lb 1153): „Es gibt heute richtig existenzielle Notwendigkeit zu lernen.“ (fl 1154) „Ja“, bestätigt die FL und die LB greift die damit eingeführte Unterscheidung auf und beobachtet damit erneut den SOL-Prozess (lb 1157): „Und- meine Hypothese zu euch Mitarbeiterinnen [des IT-Zentrums] war, dass ihr das hier auch habt, existenzielle Notwendigkeit zu lernen. Zu überleben. (Pause) Sonst wäre E-Learning kein Thema geworden.“²⁷²

E: Die Deutung der Entwicklungsaufgabe, inwieweit sie für das Überleben des IT-Zentrums existenziell wichtig war, wird jetzt von der FL und der LB neu verhandelt (fl 1158): „Ja, jein, nein“, antwortet die FL und dies will die LB gerne verstehen (lb 1159): „Nein, und? Was?“, fragt sie. Die FL antwortet (fl 1166): „Alles. Ich glaub, wir haben alles. (...) Existenzielle Notwendigkeit [zu lernen], Nicht-Notwendigkeit [zu lernen] – Ja, und manchmal ein schlechtes Interesse.“²⁷² Die LB versteht (lb 1169): „Genau. Das wäre das Dritte [von Ja, Jein, Nein]. Einfach individuelles Interesse“, sagt sie und zieht eine Schlussfolgerung (lb 1169): „Während ich glaube, dich kann man nur beim individuellen Interesse kriegen“, sagt sie und die FL bestätigt das (fl 1170): „Ja.“

E: Wenngleich stets für beide Beteiligten klar ist, dass es sich beim „E-Learning-System für Unternehmen“ eigentlich um einen fiktiven Fall handelt, setzt die Lernbegleiterin in dem Gespräch doch ein Plot-Muster des SOL-Projekts in Kraft. Das Plot-Muster bringt die Rationalität eines übergeordneten organisationalen Wandels zur Geltung, der auf die Er-

272 Über das individuelle Interesse spricht eine Kollegin aus der Systemadministration (SA 10 955): „Also wir kriegen das vorgesetzt irgendwie: ‚Ihr müsst das und das machen‘ oder so. Und wir finden es einfach völlig – erstens sind wir davon total überfordert, weil wir genügend andre Dinge zu tun haben. Zweitens finden wir’s auch falsch, technisch gesehen falsch oder organisatorisch gesehen, ökonomisch gesehen falsch und das müssen wir jetzt alles mal sagen. Und dafür holen wir uns dann unsern Raum, so, ne? Und (.) nutzen dann eben auch die Funktion [der Personalentwicklung]. Das ist schon mal ganz gut, finde ich. Also dass wir dann einfach für unsre Intressen eintreten. Also obwohl wir natürlich das große Ganze im Blick haben, anders geht es ja eh nich, aber dass wir dann einfach erst mal klarmachen, wo unsre Perspektive ist so, ne?“

weiterung des Leistungsprofils der Bildungsorganisation zielt. Für solche – im IT-Zentrum in der Regel vom Management intendierten – Innovationen müssen die Kolleginnen und Kolleginnen als Mitspieler gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund setzt die Narration der FL die Gestaltungsperspektive der individuellen Akteure und Akteurinnen in Kraft und erzählt vom Eigensinn der Kolleginnen und Kollegen und von ihren individuellen Laufbahn-Strategien, die die LB zur Kenntnis nimmt (Fallerzählung 1).

Lernbegleitung ist eine professionelle Aufgabe, bei der eine externe Beobachterin den Akteurinnen und Akteuren eines organisationalen Feldes ihre Beobachtungen zur Verfügung stellt. Die Beobachtungen sind Selbstbeobachtungen, da die Beraterin Beobachtungsschemata wählt, die der mitlaufenden Selbstreferenz des Beratungsauftrags und dessen Interpretation durch das Aufgabenverständnis geschuldet sind. Mit anderen Worten: Die Diskursorganisation weist auf die Selbstreferenz der Lernbegleiterin hin, nämlich auf eine Unterscheidung, die sie selbst bei der Festlegung des Projekttitels im Zuge der Projektbeantragung markiert hatte: „Organisationaler Lernprozess mit integrierter Mitarbeiterentwicklung“.

Im sinnerfüllten intersubjektiven Raum des Auswertungsgesprächs wird erneut die Startphase des SOL-Projekts thematisiert. In diesem Zusammenhang kann die Lernbegleiterin retrospektiv implizite Voraussetzungen des Projekterfolgs entdecken, die *nicht* durch den Projektkontext oder die Weiterbildungseinrichtung erzeugt worden sind, nämlich

- die Interpretation des Projektvorhabens durch die Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums im Kontext ihrer kompetenzbasierten Laufbahn sowie
- das Eigeninteresse der Kollegen und Kolleginnen an ihrer beruflichen Entwicklung.

Da beide Bewegungen für das organisationale Kräftefeld konstitutiv sind, bezeichne ich sie als das „konstitutive Außen“ des SOL-Projekts, das damit als fester Sinnhorizont bzw. als Verkörperung einer Bewegung vom Pol der Organisation und ihrer strategischen Ausrichtung gedeutet wird (Fallerzählung 1):

E: Die Fortbildungsleiterin stellt sich als „aktive Produzentin ihrer Entwicklung“ dar. Beim Start des SOL-Prozesses hatte die FL entschieden, zusätzlich an einer externen Online-Qualifizierung zur Online-Tutorin teilzunehmen. Sie lässt sich auf einen Erfahrungsprozess ein und erzählt in dem Gespräch davon (fl 1212): „Das- also das meine ich, es [das Lernen] nötigt mich ja auch nicht, ich hatte nie das Gefühl, ‚Ich muss das jetzt alles lernen und verstehen, weil wenn ich’s nicht kann, passiert [in dem IT-Zentrum] was.‘ Sondern ich kann sagen: ‚Ich guck mir das an, ich will das verstehen, ich will Ja oder Nein sagen, dazu.‘ Und zwar qualifiziert, ich will nicht nur einfach sagen, ‚E-Learning ist blöd, weil das alle machen‘, sondern ich wollte [herausfinden] ‚Ich finde, E-Learning können wir nicht anwenden, weil, erstens, zweitens, drittens, viertens.‘ Das ist nie das Ergebnis gewesen, nachdem ich meine erste eigene Weiterbildung gemacht habe, hab ich gedacht, ‚Oh, E-Learning ist

Zonen der Transformation

spannend, da kann man echt interessante Dinge mit machen.“ **E**: Es ist der FL wichtig, dass sie dieses Ergebnis selbst, unabhängig vom IT-Zentrum entdecken konnte.

In der folgenden Passage geht es darum, das Beste aus dem SOL-Projekt zu machen, für das man sich *nicht* selbst entschieden hatte (Fallerzählung1):

(fl 2/43): „Damit [mit dem Projektantrag] war schon alles klar. Also wir konnten das nicht mehr entscheiden, ob wir das wollten oder nicht, sondern das war schon festgelegt, dass es dieses SOL-Projekt gab und dass es (.) verhältnismäßig (.) lange Zweifel gab überhaupt, was das ist, und wofür das eigentlich gut sein soll. (.) So. Und dass wir dann (.) versucht haben, das ja in so'ne Handlung umzumünzen. Also eben in was Praktisches. Was (.) brauchen wir, wenn sich (.) Lehr- und Lern(.)methoden verändern im Laufe der näheren Zukunft auch. Dann müssen wir selber (.) als (.) Fortbildungsleiterinnen und Dozentinnen da ran. So. Und dann haben wir dieses E-Learning-Projekt (.) im Selbstversuch sozusagen ausprobiert. ((lacht))“

3.2 Die Sphäre des eigenen Berufs

Die erste Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ erzeugt bei den berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen des IT-Zentrums eine Spannung zwischen der Abschlussfähigkeit und der Anschlussfähigkeit ihrer Kompetenzen (vgl. II 7) und berührt dadurch existenzielle Aspekte ihres Arbeits- und Berufslebens. In der Berufstätigkeit können sich berufserfahrene Kolleginnen und Kollegen mit Handlungsmacht ausgestattet und kompetent erleben. Ihre Selbstwahrnehmung übernimmt (mehr oder weniger wirklichkeitsgemäß) den Außenstandpunkt sozialer Beobachter, der selbst nicht festgeschrieben, sondern situativ und variabel ist. Man weiß aber darum, dass Kompetenzen von Lernenden, Auftraggebern oder im Kollegenkreis zuerkannt werden und deswegen auch aberkannt werden können. Beim Kompetenzerleben sind also Machtfragen im Spiel, unter anderem auch deshalb, weil die eigenen Handlungsmöglichkeiten davon abhängen, mit welchen Handlungsmitteln man sich durch die fundierende Struktur pädagogischer Praktiken, die Weiterbildungseinrichtung, das Team, das Lernarrangement und die Lernenden ausgestattet sieht.

Unter *Abschlussfähigkeit von Kompetenzen* wird verstanden, dass die genannten Voraussetzungen (Ausstattung mit Handlungsbefugnis und Anerkennung der performativ dargestellten Leistung) erfüllt sein müssen, um als kompetent zu gelten. Man kann dann seine Aufgaben zum Abschluss bringen und entspricht den kulturellen Erwartungen des Umfeldes.

Verfügt man auf einem bestimmten Gebiet nicht über Erfahrungen und Routinen und ist damit konfrontiert, Kompetenzerwartungen entsprechen zu sollen, so muss man erneut im Lebenslauf *Anschlussfähigkeit an Kompetenzen* erschließen. Anschlussfähigkeit ist ein subjektiver Vorgang der Sinnverleihung, mit dem es Handelnden gelingt, einen kohärenten Zusammenhang

zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Man nimmt an, erneut selbstwirksam werden zu können, wenn man auf eine erworbene (professionelle) Handlungsfigur zugreift oder auf ein passendes Identitätskonstrukt, um in einem neuen Kontext angemessen zu handeln.

Kommt es unmittelbar im eigenen Arbeitszusammenhang zu einer Diskrepanz zwischen der Anschlussfähigkeit und der Abschlussfähigkeit sozial erwarteter Kompetenzen, müssen die Betroffenen damit „irgendwie“ umgehen. Die erste Entwicklungsaufgabe des SOL-Projekts hat den Kollegen und Kolleginnen des IT-Zentrums solch eine Flexibilisierung der Kompetenzen zugemutet. In einer Situation situierter Flexibilisierung erworbener Kompetenzen ermöglicht das Konstrukt der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens, eine Sphäre zu definieren, in der Bedürfnisse und eigene Interessen legitim sind und anerkannt werden können. In diesem Sinne fungiert Beruflichkeit auch subjektiv als ein regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung.²⁷³ Das wird durch das gedankliche Probehandeln der Fortbildungsleiterin in folgender Passage zum Ausdruck gebracht (Fallerzählung 1):

(fl 1250): „Also sag ich jetzt mal, weil jemand mir sagt, ‚Am Morgen beginnt der Kurs, eine Woche‘, und das‘ ziemlich egal ob du das willst oder nicht, nicht? Da müssen wir jetzt alle hin, verordnet von oben. Dann glaub ich, wäre ich die eine, die da hingeht und sagt, ‚Es kann ja sein, dass mir das verordnet wird, aber ob ich das in meinem Beruf haben will oder nicht, das entscheide ich selber.‘ Das mein ich, da wär ich mit mehr Opposition vielleicht reingegangen, aber ich hätt’s mir trotzdem noch angeguckt. Ja? Ich hätte trotzdem dieses- und das stimmt schon, das is’n Teil von mir, wirklich zu sagen ‚Mh mh‘, das so und wirklich auch zu entscheiden, ‚Das will ich nicht, das will ich nicht in meinem Job drinne haben. Das ist nicht meins.‘ Und dafür würde ich- \((betont:)) dafür\ würde ich sehr bereit sein, alles einzusetzen, damit ich das nicht bekommen muss oder machen muss [was ich in meinem Job nicht machen will]. Ja? Und wenn es irgendwann auf so’ner Schneide stehen würde, entweder du machst das oder du machst das nicht, weil dann, glaube ich, wäre ich eine, die sagen würde: ‚Nee, dann ist das nicht mein Job.‘“

Ein bestimmtes Interesse an Arbeitsinhalten oder an beruflicher Veränderung kann ebenfalls als legitim anerkannt werden, und so werten die Kollegen und Kolleginnen aus, wie das Arbeitsumfeld im IT-Zentrum mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmt. In dieser Position ist die Weiterbildungseinrichtung explizit Ressource der Laufbahnentwicklung.

In der folgenden Passage wird die Berufsarbeit im IT-Zentrum als ein zeitlich befristetes berufsbiografisches Projekt gerahmt (fl 1/Teil 2/654):

273 Das Pendant subjektivierter Regulierung der Erwerbsbiografie ist der formulierte Anspruch öffentlicher Regulierung: „Wohl aber könnte das Prinzip der Beruflichkeit bei aller (notwendigen) Flexibilisierung seine ‚Bindekraft‘ als ‚Sinnstruktur‘ für die Entwicklung und Aufrechterhaltung subjektivierter Erwerbsbiographien entfalten, wenn und insofern die Voraussetzungen öffentlicher Anerkennung, erwerbsbiographischer Anschlussfähigkeit sowie politischer, finanzieller und nicht zuletzt berufspädagogischer Unterstützung geschaffen werden“ (Kutscha 2008:7).

Zonen der Transformation

Also ich hab dem IT-Zentrum schon ganz schön viel zu verdanken, ja? Das ist, wie gesagt, schon der richtige Ort zum richtigen Zeitpunkt gewesen. Und ich spüre auch, es macht keinen Sinn, jetzt da mit Gewalt sich rauszureißen. Das ist nicht der richtige Zeitpunkt. Es wird schon kommen. Wichtig ist nur, dass ich das klar hab, wo ich nicht hin will, ja? Das andre, das wird sich schon ergeben.

In der folgenden Passage bindet gerade die Möglichkeit, etwas Neues wie das Selbstlernzentrum-IT entwickeln zu können, an das IT-Zentrum (fl 11/1064):

Also ich hatte immer das Gefühl bei meinen bisherigen Arbeitsstellen oder ich hatte häufig das Gefühl, ‚Ich bleibe, solange ich was Neues lernen kann. Und wenn das nur noch Routine wird und ich nichts Neues mehr lerne, dann kann ich mir auch überlegen zu gehen.‘ Also so unter dem Aspekt. Nicht, bei meiner letzten Arbeitsstelle hab ich das auch so eigentlich gemacht. So, und ich kann hier ständig was Neues lernen. Ja, ja, ich merke bei mir selber auch, dass ich gerne etwas Neues anfang, was Neues entwickle, und wenn es dann in festen Bahnen läuft, wenn es Routine wird, interessiert es mich nicht mehr so sehr.

Eine Mitarbeiterin der Verwaltung, die auch als Trainerin im IT-Zentrum arbeitet, sieht die Weiterentwicklungsmöglichkeiten, die das IT-Zentrum bietet (fl 3/638):

Ja, aber es ist mich auch eine persönliche Bereicherung natürlich. Weil- ich mich dadurch ja weiterentwickel, sag ich jetzt mal so ein bisschen ketzerisch. Durch Verwaltungsarbeit kann ich mich nicht weiterentwickeln. Ja also dieser Aufbau dieses Selbstlernzentrums von der Verwaltungsseite her war nicht einfach. Es hat viel Kraft und sehr viel Energie [gekostet] und ich bin immer noch nicht zufrieden. Also ich will da auch noch viel verändern, noch mehr Routinen reinkriegen. Aber letztendlich profitiert hab ich natürlich, dass ich aus diesem (.) Verwaltungsbereich halt über den Tresen übergeguckt habe. (...) Ich hab mich auch verändert, ja.

Beruf und Berufslaufbahn konstituieren für reflexive Akteure/Akteurinnen eine eigene Sphäre. Für die Transformation pädagogischer Organisationen sind die „eigenen Sphären“ insofern konstitutiv, als Innovationen reflexive Akteure/Akteurinnen als Mitspieler, wenn nicht gar Promotoren der Veränderung brauchen.

3.3 Reflexive Akteure und Akteurinnen

Aufbau und Ablauforganisation der Organisation definieren Zuständigkeiten und positionieren Subjekte in einem organisationalen Feld. Das Handlungsnetz oder die Netzwerkstruktur besteht aus Positionen an Knotenpunkten, die über semantische Relationen miteinander verbunden sind. In diese Struktur von Relationen ist das Handeln eingebettet, und die eigene Sphäre der Subjekte kann zu einer Produktivkraft werden, sofern sie als wissende Akteure auf das lokale Set von Bedeutungsbeständen und Handlungsmitteln zugreifen. (Fallerzählung 2):

E: Schlagen Kolleginnen und Kollegen vor, bestimmte Organisationsstrukturen zu klären, prüft die GF, ob dies ein berechtigtes Anliegen ist (gf 1054): „Und es gibt natürlich auch Kolleginnen, die halt ihre eigenen Dinge im Kopf haben. Klar. (...) Ja, und da sage ich an bestimmten Punkten: ‚Nein!‘“ Die LB deutet das Gehörte (lb 1064): „Es gibt – wie soll man sagen – ein Klima von Aushandlung und es gibt Grenzen. Es ist vielleicht ein Begleiteffekt von Selbstorganisation, dass Mitarbeitende auch wirklich etwas wollen (...) und etwas ausprobieren.“ Für die GF ist es völlig in Ordnung, dass die Kollegen und Kolleginnen etwas wollen und es ausprobieren. Sie setzt dann Grenzen, wenn sie das Gefühl hat und sieht (gf 1072), „da macht einer oder versucht eine, ihr eigenes Ding zu machen“. Eine Kollegin hatte, persönlich motiviert, einen neuen Kooperationspartner ihres Netzwerks für ein zukünftiges Projekt vorgeschlagen und sich für ihn stark gemacht. Die GF hat den Vorschlag geprüft und anhand der Selbstdarstellung des vorgeschlagenen Partners auf seiner Website festgestellt, dass dieser sie nicht überzeugt und konzeptionell weder zum Projektvorhaben noch zur Einrichtungspolitik des IT-Zentrums passt (gf 1116): „An bestimmten Punkten hat Partizipation Grenzen. Da sage ich ein klares Nein.“

Erwartet wird demzufolge, dass eine Win-Win-Situation für das IT-Zentrum und die betreffenden Mitarbeitenden herauskommt. Der Möglichkeitsraum für die „eigene Sphäre“ sowie deren Limitierung wird durch die Organisationskultur²⁷⁴ konstituiert, die als ein Führungssubstitut fungiert (vgl. II 5.6). Die Wirklichkeitsauffassung der Kolleginnen und Kollegen sowie der Geschäftsführerin ist, dass das IT-Zentrum eine partizipative Organisationskultur hat. Die Geschäftsführerin prägt das Bild einer Organisation mit „flachen Hierarchien“, und die Kollegen und Kolleginnen setzen „die Spitze“ der Beobachtung aus und „füttern damit ihre eigene Sphäre an“ (Fallerzählung 1):

Die Fortbildungsleiterin interpretiert daraufhin die Differenz zwischen Gesamtteam und dem funktionalen Team der Fortbildungsleiterinnen/-leiter, dem die Geschäftsführerin nicht angehört (fl 1472): „Weil ja- also und davon bin ich schon überzeugt, wenn (...) [Name der GF] draußen gewesen wäre, als unsere Chefin und egal wie flach unsere Hierarchien sein mögen, dann wäre selbst das Gesamtteam ein anderes gewesen.“

Die Differenz zwischen formaler Struktur und der Interpretation der formalen Organisationsstruktur durch die kollektive Wirklichkeitsauffassung der Corporate Identity wird in folgender Passage entfaltet (Fallerzählung 2):

E: Die Geschäftsführerin erläutert (gf 957): „Ich denke, hier gibt es auch eine Verbindung [zwischen dem Prozess und den Ergebnissen]. Also klar, es gab auch andere Prozesse vorher [vor dem SOL-Projekt], die zeigen, dass die Kolleginnen klar hatten, es ist etwas passiert und wir haben eine Chance, da etwas zu entwickeln. Für das selbstorganisierte Lernen und alles was damit verbunden ist – das zeigt sich auch noch mal [am IT-Zentrum] denke ich – ist dann aber wirklich eine Frage, wie die Organisationsstruktur gestaltet ist, [nämlich so] dass es auch stattfinden kann, ob es [nämlich] einen wirklich partizipativ gemeinten Ansatz gibt oder nicht, denn selbstorganisiert agieren zu können, ist nur in einem partizipa-

274 Organisationskultur ist ein Führungssubstitut – ersetzt aber nicht die Hierarchie der Bildungsorganisation. Jede Weiterbildungseinrichtung ist nämlich durch die juristische Organisation konstituiert. Sie legt fest, welche Entscheidungen nicht durch die Selbstorganisation der Netzwerkorganisation ausgehandelt und getroffen werden können.

Zonen der Transformation

tiven Rahmen möglich. Das kannst du nicht in einer stark hierarchisch organisierten Struktur, denn da hat das selbstorganisierte [Agieren] ja ganz enge Grenzen.“

Die GF ergänzt (gf 980): „Ich kenne nicht viele Organisationen, aber ich kann mir die Partnerorganisationen des IT-Zentrums anschauen. Hier kann ich sagen, dass dort das partizipative Moment nicht so betrieben wird. In diesen Organisationen gibt es starke Abgrenzungen untereinander und es ist nach innen eine Hierarchie da, wenn sie auch nach außen möglicherweise weniger sichtbar ist. Die Sachen sind nicht klar. Da denke ich, dass es bei uns schon klarer ist.“

E: „Die Sachen“ (d. h. die Gestaltung der Organisationsstrukturen, selbstorganisiertes Agieren und Partizipation) sind Ausdruck der Corporate Identity des IT-Zentrums. Dadurch unterscheidet sich das IT-Zentrum von anderen Organisationen. Sie sind im IT-Zentrum „klarer“ als in anderen Organisationen. In unserem Sprachgebrauch sagen wir, sobald eine Idee oder Argumentation verstanden wird: „Das ist klar“ oder „Ich sehe, was du sagst“. „Die Sachen“ – nämlich „Partizipation und selbstorganisiertes Agieren“ – sind ideelle bzw. konzeptionelle Gegebenheiten, die im IT-Zentrum im Blickfeld sind, gesehen, verstanden und umgesetzt werden. Es entsteht dadurch ein Ermöglichungsraum für Selbstorganisation.“

Organisationskultur wird nur als ein Führungssubstitut wirksam, wenn sie den Rahmen für selbstorganisierendes Arbeitshandeln sichert. Die Geschäftsführerin legt den Fokus auf die Koordination und Integration des arbeitsteiligen, kooperativen Arbeitshandelns (Fallerzählung 2):

(gf 804): „Also das heißt, es ist die Frage, wenn es, und das gibt’s ja bei uns, eine bestimmte Arbeitsteilung gibt: Wer muss mit wem worüber reden? Was sind die Schnittstellen? All das, das ist ja nicht nur Lernkultur. Sondern das ist ja auch eine Frage einer Konstruktion. Also wie ist die Konstruktion? Und ist das allen klar? Und so weiter und so fort. Und ist allen auch- klar, an die bestimmte [Dinge] delegiert sind, ist denen klar, dass sie an einem bestimmten Punkt, auch wenn es mal eine nicht absolut definierte Schnittstelle gibt, dass sie auch immer die Finanzen im Kopf haben müssen. Dass sie nicht einfach sagen können: ‚Ja, aber das ist mir ziemlich egal, wir wollen das trotzdem.‘ Das meine ich damit [mit Organisationskultur]. Also dass es an bestimmten Punkten ein Mitdenken, ein breiteres Denken gibt.“

E: Für die LB wird hier ersichtlich, dass damit Anforderungen an das Lernen gestellt werden (lb 805): „Die [Kollegen und Kolleginnen] müssen im Grunde genommen den ganzen Kontext verstehen“, interpretiert sie. Die GF erwidert (gf 808): „Ja, verstehen tun sie ihn. Aber sie wollen ihn nicht immer zur Kenntnis nehmen.“ Zur Kenntnis nehmen müssen die Kollegen und Kolleginnen zum Beispiel den Finanzrahmen, auf dessen Einhaltung die Verwaltung achtet. Es gibt Bereichsdenken und deshalb werden Bereiche auch (gf 824) „gegenseinander verteidigt. (...) Und dann muss man so ein bisschen vermitteln“, sagt die GF.

Von den Kollegen und Kolleginnen erfordert dies, sich in den Rahmen einzuordnen. Das ist nicht selbstverständlich, denn auch andere Selbstkonstrukte sind möglich. Eine Kollegin definiert sich als Expertin, die an einer bestimmten Schnittstelle eine Dienstleistung erbringt (Fallerzählung 2):

E: Aus Sicht der Lernbegleiterin wird an dem Beispiel einer Fachexpertin für Multimedia und Koordinatorin eines E-Learning-Projekts, die noch nicht lange im IT-Zentrum arbeitet ersichtlich, dass man den Kontext der Arbeitsaufgabe erst verstehen muss, um mit dem eigenen Fachwissen in einem Team erfolgreich und wirksam werden zu können. Ihre Hypothese ist, dass die Mitarbeiterin den Kontext nicht verstanden hat. Die GF kennt die Mitarbeiterin, die inzwischen ihre Stelle aufgegeben hat, und weiß von den Begebenheiten (gf 843): „Nein, sie hat den Kontext nicht verstanden und sie hat hier gearbeitet wie eine Freiberuflerin.“

(lb 850): „Und ich glaube, man muss diesen Kontext letztendlich auch in einem Gewebe bis nach Brüssel verstehen“, interpretiert die LB. Die GF antwortet (gf 852): „Möglichst, ja“, und lacht. Der zum Ausdruck gebrachte Anspruch der GF an die Leistungsfähigkeit der Kollegen und Kolleginnen erzeugt auch an dieser Stelle für einen kurzen Moment eine Spannung. Auch die LB lacht und die Spannung löst sich.

Systeme und ihre Strukturen müssen in ihrer Komplexität und Dynamik hinreichend verstanden werden, damit man als reflexiver Mit-Spieler bzw. reflexive Akteurin überhaupt erfolgreich handeln kann. Dazu braucht es soziale systemische Reflexivität, aber auch Sachautorität, die auf der Expertise der Community of Practice gründet. Die Perspektive der Systemadministration bringt dies zum Ausdruck (Fallerzählung 1):

(sa 10/955) „...Also wir kriegen das vorgesetzt irgendwie: ‚Ihr müsst das und das machen‘ oder so. Und wir finden es einfach völlig – erstens sind wir davon total überfordert, weil wir genügend andre Dinge zu tun haben. Zweitens finden wir’s auch falsch, technisch gesehen falsch oder organisatorisch gesehen, ökonomisch gesehen falsch und das müssen wir jetzt alles mal sagen. Und dafür holen wir uns dann unsern Raum, so, ne? Und (.) nutzen dann eben auch die Funktion [der Personalentwicklung]. Das ist schon mal ganz gut, finde ich. Also dass wir dann einfach für unsre Intressen eintreten. Also obwohl wir natürlich das große Ganze im Blick haben, anders geht es ja eh nich, aber dass wir dann einfach erst mal klarmachen, wo unsre Perspektive ist so, ne?“

Um sich im relationalen Feld zu positionieren, muss man einen Standort haben und die eigenen Bedürfnisse und Interessen in Perspektivverschränkung auch aus der Außenperspektive der anderen Positionen einschätzen können (Fallerzählung 1):

E: Die LB fragt (lb 1858): „Wo würdest du anfangen, [wo] deinen Platz zu definieren?“ und die FL antwortet, dass für sie ausschlaggebend ist (fl 1864): „Welchen Praxisbezug habe ich?“ Ihr Praxisbezug sind die Fortbildungen im IT-Zentrum (fl 1875): „Es ist nicht mein Hauptthema, Unternehmen so weit zu bringen, dass sie ihre Mitarbeiter noch besser ausbeuten können. (...) Nein, ich guck jetzt erst mal, wie können Einzelne ganz viel davon [von E-Learning] haben. (...) Ich will was Gutes tun, von dem sie [die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter] auch was Gutes haben.“ Deshalb würde die FL auch nicht bei Unternehmen anfangen. Und letztendlich heißt dies in Bezug auf das Kontraktieren von Arbeitsaufträgen im IT-Zentrum Folgendes (fl 1893): „Wenn mir jemand so’ne Frage stellen würde, ‚Machst du [im IT-Zentrum] die E-Learning-Beratungsfunktion für kleine und mittlere Unternehmen‘, da würde ich wahrscheinlich gleich sagen, ‚Oh, ich glaub, da bin ich nicht die

Zonen der Transformation

Geeignete⁶, ich würde erst mal dazu beitragen, dass ich wie alle ihnen [den Unternehmen] das ausrede.“

3.4 Personalsituation, Personalentscheidung und Individualisierung des Arbeitsvermögens

Die Individualisierung des Arbeitsvermögens prägt auch die Personalsituation des IT-Zentrums: Die Dauer vieler Arbeitsverträge ist an die Laufzeit von Projektförderungen gebunden, und so entstehen regelmäßig Anlässe, bei denen zwischen der Geschäftsführung und den Kollegen und Kolleginnen Arbeitsaufträge kontraktiert werden. Die Befristung von Projekten wird im Ausnahmefall von der Geschäftsführung auch als Anlass genommen, ein Arbeitsverhältnis zu beenden. Hin und wieder kommt es vor, dass Mitarbeitende das Arbeitsverhältnis kündigen, wenn sie sich beruflich verändern wollen. Im Normalfall, der für alle selbstverständlich ist, versucht die Geschäftsführung, die Arbeitsplätze der Kollegen und Kolleginnen zu sichern (Fallerzählung 2):

E: In den aufwendigen interorganisationalen Projektarchitekturen re-produziert sich die Weiterbildungseinrichtung (gf 425): „Um [im IT-Zentrum] bestimmte Dinge – zum Beispiel das Personal und so weiter und so fort – zu halten, musst du inzwischen immer mehr nach außen agieren“, sagt die Geschäftsführerin.

Die Kollegen und Kolleginnen sind motiviert, ihre Berufstätigkeit im IT-Zentrum fortzusetzen, und haben Vorstellungen von ihrer Berufslaufbahn. Insgesamt bestimmen eine externe organisationsbezogene und eine interne subjektbezogene Flexibilisierung der Kompetenzen die Personalsituation im IT-Zentrum, die bei der Vergabe neuer Aufträge auch als interner Arbeitsmarkt wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung um den Abschluss der Kompetenzenbilanz weist beispielsweise darauf hin, dass sowohl die Geschäftsführerin als auch die Kollegen und Kolleginnen wechselseitig die Intransparenz als Problem wahrnehmen und an einer größeren Transparenz interessiert sind:

- Für den Geschäftsprozess sind die subjektgebundenen Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen intransparent.
- Für die Kollegen und Kolleginnen sind die Projektakquise und resultierende Kompetenzanforderungen intransparent.

Alle wissen von Personalentscheidungen, doch der „interne Arbeitsmarkt“, wie er funktioniert, wie er erlebt wird und welche Auswirkungen er hat, wird im Rahmen des SOL-Prozesses nicht explizit thematisiert. Als im vierten Jahr der geplante Abschlussworkshop der Kompetenzenbilanz auf Widerstand stößt, wird deutlich, dass die Kolleginnen und Kollegen befürchten, ihre Arbeitsleistungen könnten bei der Präsentation ihrer Kompetenzprofile

abgewertet werden. Sie ziehen die Ist-Situation der Personalarbeit vor, die ihrer Kompetenzentwicklung Latenzschutz gewährt. Die Perspektive der Geschäftsführerin ist eine andere (Fallerzählung 2):

(gf 1610): „Aber das ist schon, wie gesagt, für mich weiterhin ein ungelöstes Rätsel, warum das [die Kompetenzenbilanzierung] irgendwie so 'ne Widerstände hervorgerufen hat. Wovor die Kolleginnen da Angst haben. Ich hab ja mehrmals versucht, die Ängste auszuräumen, und habe gesagt: ‚Also es geht auch dabei um den Transfer [der Methodik in die Fortbildungen des IT-Zentrums]. Und es geht dabei natürlich auch um unsere interne-‘ Ich hab ja daran gar keinen Zweifel gelassen, ich hab gesagt: ‚Ihr könnt was bieten. Dann hab ich mehr Chancen, irgendwie mir Aufgabengebiete auszudenken-, wenn ich's nur aufgrund dessen tun muss, was ich weiß, dann mach ich's eben aufgrund dessen.“ [...] (gf 1616): „Na ja, ich hab dann gehört, die Kolleginnen denken, dass das [das Bilanzieren der Kompetenzen und das Feedback] dazu führt, dass man bestimmte Projekte nicht mehr kriegt.“ (gf 1642): „Ich glaube, dass es da Ängste gibt. Also die [Geschäftsführung] guckt sich das dann genau an, – also es ist eine Vermutung. Die guckt sich dann genau an. [...] Das kann ich aber gar nicht verstehn, weil ich mein, ich tue es ja. Ich treffe Entscheidungen aufgrund der Kompetenzen, die ich kenne, und einiger vermuteter oder nicht vermuteter, verstehst du? Und das wissen die Kolleginnen.“

Von der Kompetenzenbilanzierung erwartet sie einen Beitrag zu folgenden Zielen und Ergebnissen (Fallerzählung 2):

1. Die in der praktischen Erprobung der Methodik der Kompetenzenbilanzierung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen in die Fortbildungen des IT-Zentrums transferiert werden.
2. Alle Kollegen sollen eine eigene Bestandsaufnahme der Kompetenzen machen.
3. Das Ziel der Organisation ist ein besseres *matching* von Aufträgen und Projekten und den Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen.
4. Das Wissensmanagement wird im Infosystem die Anforderungsprofile in den Kernaufgaben beschreiben.
5. Das Qualitätsmanagementsystem stellt die Anforderung, dass Kompetenzprofile aller Beschäftigten beschrieben sind und regelmäßig aktualisiert werden. Das soll im IT-Zentrum umgesetzt werden. Das Ziel ist hier, die Testierung zu erhalten.

Der SOL-Prozess hat im IT-Zentrum Offenheit, Lernbereitschaft und Experimentierfreude anerkannt und gefördert. Doch als man am sensiblen Punkt der Laufbahnentwicklung die genannten *divergenten* Ziele durch den Prozess der Kompetenzenbilanzierung erreichen will, hat sich das IT-Zentrum zu viele Paradoxien zugemutet. In der angespannten Situation vor dem Abschlussworkshop kommt es zur spontanen Ordnungsbildung. Es gelingt, die Interessen zwischen Geschäftsführung und Mitarbeitenden zu balancieren und eine Problemlösung im Kontext des neuen Qualitätsmanagements anzubahnen. Die Kompetenzenbilanzierung – eine unvertraute Praktik der Subjektivierung

Zonen der Transformation

des Arbeitsvermögens – soll jetzt zusammen mit dem Qualitätsmanagement eingeführt werden, das im Gegenzug die Kompetenzanforderungen für die Aufgaben in Verwaltung, Systemadministration, PR/Marketing sowie im Fortbildungsbereich explizit beschreiben wird. Mitarbeiterentwicklungsgespräche zielen darauf, die Kommunikation zur internen und externen Flexibilisierung von Kompetenzen zu verbessern und zum Anlass von Personalentwicklung zu machen. Einrichtungintern wird eine Infrastruktur entsprechend einer modernen individualisierten und reflexiven Beruflichkeit entwickelt:

- Aufgabenprofile,
- Kompetenzprofile,
- Mitarbeiterentwicklungsgespräche sowie
- eine systematisch an den Kompetenzanforderungen orientierte Fortbildungsplanung
- gehören zu den neuen Management-Tools im Qualitätsbereich Personal.

Die Praktiken der Subjektivierung des Arbeitsvermögens verändern das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst, denn das im Lebenslauf erworbene Wissen und Können muss jetzt evaluiert, bezeichnet und situativ „zu Märkte getragen werden“. Man muss sich in Bezug auf den lebensgeschichtlichen Kompetenzerwerb selbst beobachten und die Individualität des Arbeitsvermögens sprachlich-symbolisch als Konstrukt seiner selbst kommunizieren können. Auch die Lernbegleiterin erwartet im Auswertungsgespräch von der Fortbildungsleiterin, dass sie die im SOL-Prozess informell erworbenen Kompetenzen anerkennt (Fallbeschreibung 1):

Ihre Hypothese ist, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Prozessen spontaner bzw. emergenter Ordnungsbildungen Kompetenzen entwickelt haben. Zur FL sagt sie (lb 1737): „[Da] kann ich ja nur sagen, was du allein beobachtet hast und wie du darin dich organisiert hast und entscheidungsfähig geworden bist und dich selbst gesteuert hast, [all dies] scheint dir ja sehr viel Wissen ermöglicht zu haben.“ (fl 1748) „Joa“, bestätigt die FL, und die LB gibt daraufhin ihrer Beschreibung folgende Bedeutung (lb 1749): „Ja, und das ((betont:)) hast du jetzt. Das ist deine Kompetenz.“

E: Auf diesen Akt der expliziten Zuschreibung von Kompetenz tritt ein Moment der Stille ein. (fl 1751) „Tja, mhm“, äußert die FL und kichert leise. Spürbar ist die Spannung für beide: Kann die FL die Zuschreibung annehmen? Die LB evaluiert die Reaktion und bleibt dabei erkundend (lb 1752): „Na, du scheinst dich aber nicht drüber zu freuen.“

E: Daraufhin artikuliert die FL die verspürte Differenz (fl 1753): „Ich sehe die [Kompetenz] nicht so“, reagiert die FL. Die LB ist überrascht (lb 1756): „Sehe ich die [Kompetenz] nur?“, fragt sie, und es tritt für einen kurzen Moment Stille ein. Dann antwortet die FL: „Ja.“ Die LB fragt leise (lb 1758): „Und warum siehst du die [Kompetenzen] nicht?“ Die FL antwortet (fl 1769): „Weil das für mich so was ist [wie] Wissen, das ich daraus [aus dem SOL-Prozess] erworben habe. Und [es nicht als Kompetenz zu sehen] das ist doch aber grundsätzlich mein Lebensthema. Na ja, und das [Wissen] hab ich dann jetzt einfach so, und wenn ich das habe, haben das wahrscheinlich alle anderen auch. Ich geh davon aus,

dass alle das auch so sehen. Dann ist es so was [ein Wissen], das nicht wirklich wichtig ist. Also das ist dann so etwas, das kann man so nebenbei machen, weißt du?“, erklärt sie.

Die informell erworbenen Kompetenzen sind implizit und müssen erst in einem Akt der Selbstanerkennung expliziert und bezeichnet werden. Das ist eine Eigenleistung des Subjekts (Fallerzählung 1):

E: Die FL möchte so verstanden werden, wie sie es meint (fl 1835): „Das meine ich, ich bin- ich sag das jetzt mal an dieser Stelle, sehr einfach strukturiert, ich sage, ich mach’s, weil ich denke, ich kann’s jetzt. Ich könnte dir aber nie sagen, warum ich’s kann, weißte, du könntest sagen, ‚Ah, du hast dies und dies gemacht und du hast reflektiert und du hast auch-, hm-‘, so, und ich denke, ich kann’s, wo auch immer her. Weißte, ich reflektiere sehr viel, das stimmt schon, aber ich benenne es nicht wirklich. Und für mich ist dann der Punkt, dass ich sage, ‚Okay, das kann man jetzt Kompetenz nennen‘, für mich ist das: Ich mach’s oder ich mach’s nicht.“

Die in der Diskurseinheit thematisierte Eigenleistung ist Ausdruck der Transformation des Formprinzips der Beruflichkeit von Arbeit. In anderen Worten: Das Formprinzip individualisierter reflexiver Beruflichkeit verbreitet sich durch die Institutionalisierung sozialer Praktiken, die für das IT-Zentrum in den Mikrostrukturen des Personalwesens und in den Mikrostrukturen der Fortbildungen und Lernarrangements gleichermaßen relevant werden.

3.5 Wandel der rollentypischen Kombination von Tätigkeitsmerkmalen und Kompetenzen

Die Transformation des Formprinzips des Berufs (als gesellschaftlich ausgehandelte, strukturell gefestigte Arbeitskraftmuster) zur reflexiv individualisierten Beruflichkeit im Modus flexibler Kompetenzentwicklung vollzieht sich im IT-Zentrum eingebettet in den Strukturwandel pädagogischer Arbeit. Bildungspolitischer und disziplinärer Diskurs thematisieren den Wandel der rollen-typische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Berufsbild ‚Erwachsenenpädagogin/Weiterbildnerin‘ (vgl. III 1.5) der gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und kulturelle Wandel wirkt rekursiv auf das Formprinzip der Beruflichkeit zurück. Im SOL-Projekt kommt entsprechend auch zum Ausdruck, wie sich die rollentypische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Feld der beruflichen Weiterbildung wandelt:

1. Durch die Öffnung der Weiterbildungseinrichtung und die Konstruktion komplexer Lernarchitekturen wird die Fähigkeit zur kommunikativen Steuerung in Netzwerkorganisationen erforderlich – insgesamt nehmen Aufgaben im Bereich des Bildungsmanagements zu. Im IT-Zentrum beginnt man zwischen Fortbildungsleitung und Projektleitung zu

Zonen der Transformation

- unterscheiden. Die Kollegen und Kolleginnen können ihre Professionalität stärker für Aufgaben im Bereich Projektmanagement oder für Aufgaben im Bereich Training/Lernbegleitung profilieren.
2. Das IT-Zentrum hat in den ersten Jahren nach der Gründung erwerbslose Akademiker und Akademikerinnen für das Tätigkeitsfeld der IT-Dozentin/des IT-Dozenten qualifiziert. Aus diesen Langzeitmaßnahmen hat man Mitarbeitende rekrutiert. Entsprechend wurde auch die Professionalität der pädagogischen Mitarbeitenden als ‚DV-Dozent/DV-Dozentin‘ bezeichnet. Der Wandel kultureller Ordnungen des Lebenslangen Lernens wird im IT-Zentrum mitvollzogen; das Zentrum hat sich im SOL-Prozess intensiv mit dem Funktionswandel des Lernens auseinandergesetzt. Als Ergebnis des SOL-Prozesses wird das neue Muster der rollentypischen Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erschlossen. Der Veränderungsprozess bildet sich auch in der Bezeichnung der Professionalität ab: Die pädagogischen Mitarbeitenden bezeichnen sich als ‚Lernbegleiter/Lernbegleiterin‘ und ‚Trainer/Trainerin‘. Die neuen Bezeichnungen werden als Corporate Identity nach innen und nach außen kommuniziert. Da IT-Bildung *idée directrice* und Expertise des IT-Zentrums ist, ist der permanente Wandel der IT-Technologie selbstverständlich und wird kontinuierlich im Rahmen der Arbeitsaufgaben mitvollzogen. Doch für die Pädagogik virtueller Lernarrangements bilden sich pädagogische Mitarbeitende sukzessive und individuell in externen Zusatzqualifikationen zur Online-Tutorin fort.
 3. Niemand erwartet, dass die interne Flexibilisierung der Kompetenzen in jedem Fall akquirierter Projekte Abschlussfähigkeit und Anschlussfähigkeit erzeugen soll oder kann. Das IT-Zentrum hat in den letzten Jahren in Einzelfällen Fachkräfte mit Fachexpertise und Erfahrungen in den Bereichen Wissensmanagement, Organisationsentwicklung und virtuelles Lernen eingestellt.

Die Interpretation des SOL-Prozesses rekonstruiert eine kontextuell und historisch situierte Weiterbildungseinrichtung im performativen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung. Ein vitales Bild von der Fähigkeit der Bildungsorganisation, Lernstrukturen zu entwickeln und zu institutionalisieren, ist entstanden. Einen deutlichen Hinweis auf die Anforderung an ein reflexives Bildungsmanagement und an die Fähigkeit, Komplexität kommunikativ zu managen, liefert die Spannung zwischen

- dem Bedürfnis der Kollegen und Kolleginnen nach einer Entlastung professionellen Handelns durch transparente, stabile Organisationsstrukturen als Kontext von Selbstorganisation und positiver Koordinierung und

- der Reproduktion des IT-Zentrums in den emergenten Strukturen einrichtungsübergreifender Netzwerkstrukturen.

Gergen erklärt in seinem Beitrag „Organization Theory in the Postmodern Era“, worin das Potenzial von Organisationen gründet, zu überleben: Nach innen seien die diversen Organisationswirklichkeiten der Subsysteme als polylinguistisches Anregungspotenzial für das Gesamtsystem wertzuschätzen; die internen Organisationswirklichkeiten würden nach außen in die Kultur übersetzt, in die die Organisation eingebettet ist, und Wirklichkeiten des gesellschaftlich-kulturellen Umfelds erhalten Eingang in das interne Organisationsleben. Das SOL-Projekt hatte die Funktion, Wirklichkeiten des gesellschaftlichen Umfelds ins IT-Zentrum zu übersetzen und zu mustermimetischen Lernprozessen anzuregen.

An dieser Stelle möchte ich dem IT-Zentrum und allen Menschen, denen ich begegnet bin, für ihren Beitrag danken, Organisationstheorie besser zu verstehen, zu denken und zu entfalten.

Again, constant challenges to the smooth coordination of internal realities are essential to organizational vitality. Or, more bluntly, if everything is running smoothly the organization is in trouble (Gergen 1992:223).

Das IT-Zentrum ist ein Wandelkontinuum und deshalb heute nicht mehr so vorzufinden, wie ich es hier beschrieben habe – doch das rekonstruierte Muster *organisationsgebundener Professionalität* informiert zeitgemäß über die Sozialform des Arbeitsvermögens und über Bildungsorganisationen Lebenslangen Lernens.

V Anhang

1 Interviewleitfaden

Begrüßung

Aufnahme des Gesprächs

Ich führe heute und in den nächsten Tagen 18 Gespräche und bin darauf angewiesen, in das Gespräch noch einmal hineinhören zu können. Wenn ich mich auf das, was du sagst, evtl. im Bericht beziehe, werde ich deinen Namen nicht nennen, ich werde sagen, dass es die Erfahrung/Sicht einer Mitarbeiterin ist. Der Datenschutz ist gewährleistet.

Wir haben für das Gespräch bis ---- Zeit. Das Gespräch kann auch kürzer dauern. Wir werden sehen.

Erzählauftrag 1

Ausgangspunkt für unser Gespräch ist das SOL-Projekt.

Angefangen hat es im Januar 2001.

Damals stand E-Learning

– eine reale Herausforderung für das IT-Zentrum –
im Mittelpunkt.

Es folgte Wissensmanagement,

später die Reflektion von Kompetenzen und Kompetenzbilanzierung im Rahmen von Personalentwicklung

und in letzter Zeit war das Selbstlernzentrum-IT – eine weitere Herausforderung für das IT-Zentrum – wichtig.

SOL ist Lernen und Weiterentwicklung an realen Herausforderungen.

Pause. –

Du hast es hier im IT-Zentrum mit realen Herausforderungen zu tun.

Darüber möchte ich mit dir sprechen.

Pause. – Sehen, ob das Gespräch beginnt.

Erzähl mir von deinen Erfahrungen!

Pause. –

Anhang

Offenheit (Vakuum) erzeugen

Vermutung 1: Die Interviewpartnerin findet spontan einen Zugang und baut sich selbst eine Brücke; sie betritt den offenen Raum. Jetzt ist es meine Aufgabe, Hilfestellung für das Selbstgespräch zu geben.

Vermutung 2: Die Interviewpartnerin definiert die Situation anders; sie will Auskunft geben und kein Selbstgespräch führen – sie baut die Brücke nicht selbst in den offenen Raum. Sie verhandelt noch einmal, worüber sie erzählen soll. Hier werde ich sie bitten, selbst auszuwählen, wozu sie Erfahrungswissen hat und aus der Innensicht der Betroffenen und Handelnden berichten kann: Wo bist du involviert und bist du Wissende? (Verwaltung, Systemadministration, E-Learning usw.). In diesem Fall helfe ich, den Fokus zu konstruieren.

Meine Signale

Ich möchte verstehen ...

Ich achte darauf, dass die Beziehung zwischen mir und der Interviewten lebendig bleibt.

Ich bin wertschätzend.

Ich halte Spannungsfelder und bewerte nicht zu schnell – es offen halten.

Ich bin erkundend.

Ich bin an konkreten Sachverhalten orientiert, die im Hier und Jetzt deutlich werden – nicht bewerten.

Wir haben Zeit – es geht langsam.

Aus dem, was ist, etwas entwickeln – eine Selbstbewegung ermöglichen.

Was ich im Moment wahrnehme, aufgreifen.

Wenn etwas von mir ist, das kenntlich machen.

Beispiele

Wie würdest du das, was dich bewegt, beschreiben?

Du unterscheidest zwischen ... – könnte man das so sagen?

Es ist verständlich – es wird hier anders gelernt als in der Schule.

Hypothesen: Du bist ..., du machst ... – kann man das so sagen?

Wie würdest du das, was du gerade gesagt hast, beschreiben?

Wie machst du es bisher?

Wie reagieren andere darauf?

Ich habe verstanden, dass das SOL positiv ist und auch Schattenseiten hat.

Was macht es attraktiv – was macht es schwer?

Erzählauftrag 2

Schnitt – Perspektivenwechsel: Blick vom eingenommenen Standpunkt aus auf die Lernbegleitung

Vermutung 1: Bisher wurde noch nicht über die Lernbegleitung gesprochen. Wir haben bisher über ... deine Arbeit ... gesprochen. Zum SOL-Projekt gehört auch die Lernbegleitung; über sie haben wir noch nicht gesprochen. Jetzt möchte ich dich bitten, die Perspektive zu wechseln und jetzt auf die Lernbegleitung blicken.

Was hast du wahrgenommen?

Was ist für dich Lernbegleitung?

Erzähl einfach, was geht dir jetzt durch den Kopf!

Pause – offener Erzählauftrag.

Welche Rückmeldung kannst du mir und meinen Kolleginnen geben?

Vermutung 2 (die Interviewerin ist schon auf die Lernbegleitung oder die Workshops eingegangen):

Mit großem Interesse habe ich gehört, was du bisher schon zur Lernbegleitung gesagt hast.

Was ist für dich Lernbegleitung?

Hast du ein Fallbeispiel, damit ich dich besser verstehen kann?

Erzählauftrag für FOBILE

FOBILE: Was ist für dich „Lernbegleitung“ in den Fortbildungen und im SLZ-IT, dort wo du Lernende begleitest?

Hast du ein Fallbeispiel, damit ich dich besser verstehen kann?

Gestaltung des Abschließens.

Erzählauftrag 3

Mit Blick auf das Ende unseres Gesprächs möchte ich dich fragen:

Was haben wir bisher nicht besprochen – was ist für dich in diesem Zusammenhang noch wichtig?

Bitte schau noch einmal auf das Interview: Was waren für dich wichtige Stellen?

Ich bin dir mit Interesse gefolgt – es gibt Stellen, die mich ... berührt haben, nachdenklich machen ...

Zum Beispiel die Stelle, an der du erzählst ...

Danke.

Verabschiedung.

Anhang

*Informationen*²⁷⁵

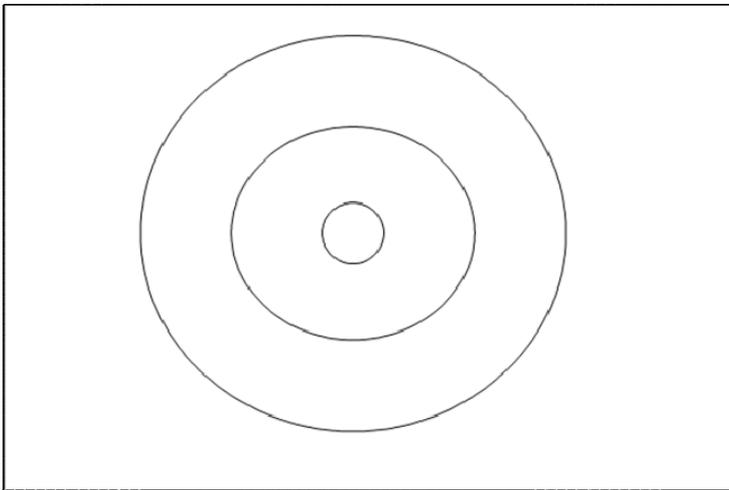
Wann hast du zum ersten Mal Kontakt mit dem IT-Zentrum aufgenommen?

Seit wann arbeitest du im IT-Zentrum?

Zu meinem Arbeitsfeld im IT-Zentrum gehören Tätigkeiten, die in einem Zusammenhang stehen

| | |
|--------------------------------|---------|
| zu E-Learning | ja/nein |
| zu Wissensmanagement | ja/nein |
| zur Reflektion von Kompetenzen | ja/nein |
| zum SLZ-IT | ja/nein |

Wo siehst du dich im SOL-Projekt?



*Notizen nach dem Gespräch*²⁷⁶

Was waren die wichtigsten Inhalte?

Was waren die wichtigsten Stellen? (Warum?)

Welche Spannungsfelder sind aufgetaucht?

Sehe ich ein Muster? Habe ich eine Hypothese zu einem Muster?

275 Sie wurden gemäß der standardisierten Abfrage nach jedem Auswertungsgespräch erhoben.

276 Es handelt sich um einen standardisierten Dokumentationsbogen, in den die Lernbegleiterin ihren subjektiven Eindruck vom Gespräch zeitnah festhält.

2 Leistungen der Lernbegleitung

Mit einem Treffen der Verantwortlichen auf der Steuerungsebene hat im Januar 2001 die praktische Gestaltung des hier dargestellten Projekts begonnen. Im Dezember 2004 hat das Team der Fortbildungsleiterinnen im IT-Zentrum zum letzten Mal mit der Beraterin gearbeitet. Dazwischen liegen 120 Beratungsleistungen in Form von Gesprächen zur Projektsteuerung, Workshops, Beratung von Personen (Coaching) und Beratung von Teams und Arbeitsgruppen, Expertenberatung und einem zwölfwöchigen Online-Coaching zu webgestütztem Lernen und Lehren.

Die Beratung durch die Lernbegleitung war darauf ausgerichtet, durch anschlussfähige Beratungsformen das Gesamtsystem zu aktivieren und sich für eine nachhaltige Wirksamkeit des Projekts im Gesamtsystem des IT-Zentrums einzusetzen. Hierzu wurde entsprechend den Entwicklungsaufgaben des IT-Zentrums zusammen mit der Geschäftsführerin und den Mitarbeiterinnen eine ausdifferenzierte Lernarchitektur entwickelt. Die Beratungsleistungen werden im Folgenden nach Jahren getrennt aufgelistet.

| | |
|--------|--|
| GF | Geschäftsführerin des IT-Zentrums |
| AN | Lernbegleitung in der Funktion der Auftragnehmerin des Forschungsprogramms, vertreten durch die Leiterin |
| GESA | Gesamtteam (alle Mitarbeiter/innen des IT-Zentrums und die GF) |
| MA | Mitarbeiter/in eines Bereichs bzw. des Gesamtteams |
| FOBILE | Gruppe (ab Juli 2003 Team) der Fortbildungsleiter/innen |
| KOO | Koordination des Bereichs Fortbildung |
| IK | Interne Koordination des Projekts |
| BR | Beraterin/Beraterinnen |
| SLZ-IT | Selbstlernzentrum-IT |

Nachweis der Beratungsleistungen der Lernbegleitung im Jahr 2001

| Reihenfolge | Datum | Anlass | Beteiligte/Status/Funktion |
|-------------|----------|--|----------------------------|
| 01 | 12 01 01 | Gespräch zur Auftragsklärung | GF, AN, 2 BR |
| 02 | 12 02 01 | Gespräch zur Auftragsklärung | GF, AN, 2 BR |
| 03 | 27 02 01 | Rundgang im IT-Zentrum und Interview der Geschäftsführerin | GF, 1 BR |

Anhang

| | | | |
|----|----------|---|--|
| 04 | 15 03 01 | Informationsgespräch mit ausgewählten Mitarbeiterinnen | 5 MA ausgewählt nach den Kriterien: - Dauer der Zugehörigkeit zum IT-Zentrum (langjährige Mitarbeiterin und neue Mitarbeiterin) - unterschiedliche Funktionen: Verwaltung, Systemadministration, Europäische Datenbank, Mitarbeiterin mit pädagogischen Aufgaben im Fortbildungsbereich; - unterschiedliche Einstellung zum Projekt (positiv vs.kritisch) 2 BR |
| 05 | 03 04 01 | Startworkshop mit dem Gesamtteam | GF, 12 MA/GESA, 2 BR |
| 06 | 24 04 01 | 2. Workshop mit dem Gesamtteam: Fokus Zielklärung in Bezug auf E-Learning | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 07 | 09 05 01 | Gespräch zur Steuerung des Projekts | GF, KOO, 2 BR |
| 08 | 10 05 01 | Gespräch | GF, 1 BR |
| 09 | 29 05 01 | 3. Workshop des Gesamtteams: Fokus Generierung von Lernfragen zu E-Learning | MA/GESA, 2 BR |
| 10 | 05 06 01 | Gespräch zur Klärung des Auftrags an E-Learning-Expertin | KOO, 1 BR |
| 11 | 05 06 01 | Gespräch zur Projektkoordination in Bezug auf die Einbindung in den Projektverbund 4.2. | GF, 1 BR |
| 12 | 05 06 01 | Mitarbeitergespräch | MA des Bereichs Fortbildungen, 2 BR |
| 13 | 03 07 01 | Steuerungsgruppe | GF, AN, KOO, 2 BR |
| 14 | 31 07 01 | 4. Workshop des Gesamtteams: Fokus E-Learning | MA/GESA, E-Learning-Expertin |
| 15 | 28 08 01 | 5. Workshop des Gesamtteams: Fokus E-Learning | MA/GESA, E-Learning-Expertin, 2 BR, Wissenschaftliche Begleitung |
| 16 | 06 09 01 | Steuerungsgruppe | GF, AN, KOO, 2 BR |
| 17 | 18 09 01 | Internes Vorgespräch zum Online-Coaching | GF, KOO, 2 BR |

| | | | |
|----|----------------------|---|---|
| 18 | 19 09 01 | Auftragsklärung mit der Online-Coach zur koordinierten Entwicklung des Online-Coaching | GF, KOO, Online-Coach, 2 BR |
| 19 | 08 10 01 | Leitungsteamcoaching | GF, KOO, 2 BR |
| 20 | 08 10 01 | Koordinierte Entwicklung des Online-Coachings für webgestütztes Lernen und Lehren | GF, KOO, Online-Coach, 1 BR |
| 21 | 18 10 01 | Planung Workshop des Projektverbunds der ABWF/QUEM im IT-Zentrum | GF, MA/Verwaltung, 1 BR |
| 22 | 30 10 01 | 5.Workshop des Gesamtteams: Einführung des Online-Coachings zu webgestütztem Lernen und Lehren – Präsenzveranstaltung | GF, MA/GESA, Online-Coach, 2 BR |
| 23 | 15 11 01 | Leitungscoaching | GF, KOO, Verwaltungsleiterin, 2 BR |
| 24 | 10 12 01 | Leitungscoaching | GF, KOO, Verwaltungsleiterin, 2 BR |
| 25 | 11 12 01 12 12 01 | Mitarbeitergespräche | 3 MA/Verwaltung, 1 MA/Systemadministration, 6 MA/Bereich Fortbildung und Projekte, 2 BR |
| 26 | 17 12 01 | Gespräch zur Projektsteuerung | GF, 2 BR |

Nachweis der Beratungsleistungen der Lernbegleitung im Jahr 2002

| Reihenfolge | Datum | Anlass | Beteiligte/Status/Funktion |
|-------------|-----------------------|--|---|
| 27 | 21 01 02 | Leitungscoaching | GF, Verwalt.leiterin, KOO, 2 BR |
| 28 | 24 01 02 | Mitarbeitergespräche mit Mitarbeiterinnen, die im Dezember verhindert waren | 2 MA, 2 BR |
| 29 | 31 01 02- 01 02 02 | Online-Coaching zu webgestütztem Lernen und Lehren | GF, MA/GESA, 2 BR, Online-Coach/E-Learning-Expertin |
| 30 | 11 02 02 | Gespräch zur Steuerung des Projekts | GF, 2 BR |
| 31 | 18 02 02 19 02 02 | 7. Workshop des Gesamtteams: Fokus Reflexion des Online-Coachings, Reflexion von Organisationsrealitäten | GF, MA/GESA, Online-Coach, 2 BR |
| 32 | 25 02 02 | Gespräch zur Steuerung des Projekts | GF, 7 MA/GESA, 2 BR |
| 33 | 25 02 02 | Gespräch zur Steuerung des Projekts | GF, 2 BR |

Anhang

| | | | |
|----|----------------------|--|---|
| 34 | 07 03 02 | Gespräch zu einem möglichen Praxisprojekt | 5 MA mit Zuständigkeit für E-Learning, Online-Coach, 1 BR |
| 35 | 19 03 02 | Gespräch zur internen Vernetzung | 1 MA mit einer Zuständigkeit für das Qualitätshandbuch, 2 BR |
| 36 | 15 04 02 | Leitungscoaching | GF, KOO, Leiterin der Verwaltung, 2 BR |
| 37 | 23 04 02 | 8. Workshop des Gesamtteams: Fokus Weiterentwicklung der Kompetenzzentren in den Strukturen des IT-Zentrums | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 38 | 07 05 02 | Projektsteuerung in Bezug auf einen Verlängerungsantrag | GF, MA aus dem Kompetenzzentrum „Interne Kommunikation – neue Technologien“, 1 BR |
| 39 | 07 05 02 | Vernetzung des Projekts mit einer neuen Mitarbeiterin im IT-Zentrum | MA/Bereich Fortbildung, 1 BR |
| 40 | 21 05 02 | Leitungscoaching | GF, KOO, Leiterin der Verwaltung MA vom Kompetenzzentrum E-Learning, 2 BR |
| 41 | 22 05 02 | Erheben des individuellen Lern- und Beratungsbedarfs in Bezug auf E-Learning | 2 MA/Bereich Fortbildung, Online-Coach |
| 42 | 22 05 02 | Erheben des individuellen Lern- und Beratungsbedarfs in Bezug auf E-Learning | MA/Bereich Fortbildung, IK, Online-Coach |
| 43 | 03 06 02 | Steuerung des Projekts in Bezug auf den kommenden Workshop | IK, 1 BR |
| 44 | 17 06 02 | Erheben des individuellen Lern- und Beratungsbedarfs in Bezug auf E-Learning | MA/Systemadministration, IK, Online-Coach |
| 45 | 25 06 02 26 06 02 | 9. Workshop des Gesamtteams: Fokus Strukturveränderung | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 46 | 04 07 02 | Arbeitsgruppe „Weiterarbeit zu Strukturfragen“ | GF, IK, MA/Bereich Fortbildung, 2 BR |
| 47 | 12 08 02 | Steuerungsgruppe | GF, AN, IK, Leiterin der Verwaltung, 2 BR |
| 48 | 16 08 02 | Auftragsklärung in Bezug auf den darauffolgenden Workshop des GESA | GF, 1 BR |
| 49 | 20 08 02 | Auftragsklärung für eine Expertin z. Beratung d. Kompetenzzentrums „Interne Kommunikation und neue Technologien“ | MA aus dem Kompetenzzentrum, 1 BR |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 50 | 23 08 02 | Expertenberatung für das Kompetenzzentrum „Interne Kommunikation und neue Technologien“ | 3 MA/Kompetenzzentrum, Expertin |
| 60 | 26 08 02 27 08 02 | 10. Workshop des Gesamtteams: Fokus Wissensmanagement | GF, MA/GESA, Expertin für Wissensmanagement, 2 BR |
| 61 | 01 09 02 | 11. Workshop des Gesamtteams: Fokus Einführung der Strukturveränderung | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 62 | 13 09 02 | Zwischenbilanz | Programmleitung/QUEM, Wissenschaftliche Begleitung, GF, 4 MA/Bereich Fortbildung, Online-Coach, 2 BR |
| 63 | 10 10 02 | E-Learning in der Fortbildung E-Business | MA/Bereich Fortbildung/E-Business, Online-Coach |
| 64 | 17 10 02 | Gespräch zur Steuerung des Projektverlaufs | GF, 2 BR |
| 65 | 17 10 02 | Vernetzung des Projekts mit den neu angestellten Mitarbeiterinnen | 7 MA aus den Bereichen Verwaltung, Fortbildung und PR, 2 BR |
| 66 | 21 10 02 | Steuerungsgruppe | IK, KOO, 2 BR |
| 67 | 05 11 02 | 12. Workshop des Gesamtteams: Fokus Selbstreflexion | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 68 | 07 11 02 08 11 02 11 11 02 12 11 02 | Expertenberatung zur Vorbereitung der Anschaffung und des Einsatzes geeigneter Content-Management-Software | 3 MA/Kompetenzzentrum, Expertin für Content-Management |
| 69 | 19 11 02 22 11 02 | Expertenberatung zu konzeptionellen Anforderungen beim Einsatz von Content-Management-Systemen | 3 MA/Kompetenzzentrum, Expertin für Content-Management |
| 70 | 26 11 02 | Steuerungsgruppe | GF, IK, 2 BR |

Nachweis der Beratungsleistungen der Lernbegleitung im Jahr 2003

| Reihenfolge | Datum | Anlass | Beteiligte/Status/Funktion |
|-------------|----------|--|--------------------------------------|
| 71 | 21 01 03 | Teilnahme a. d. Arbeitssitzung d. Gruppe d. Fortbildungsleiterinnen | FOBILE, 1 BR |
| 72 | 12 02 03 | Beratung z. Einsatz v. E-Learning i. d. Fortbildung für Migrantinnen | MA/Bereich Fortbildung, Online-Coach |
| 73 | 25 02 03 | Vorbereitung des Zukunftsforums der ABWF/QUEM | GF, IK, MA/Bereich Fortbildung, 1 BR |

Anhang

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 74 | 05 03 03 | Gespräch zu Unterstützungsbedarf | MA/Leiterin der Fortbildung für Migrantinnen, 1BR |
| 75 | 01 04 03 | Steuerungsgruppe | GF, IK, KOO, 2 BR |
| 76 | 11 04 03 | Beratung zur Fortbildung für Migrantinnen | 2 MA/Fortbildung für Migrantinnen, 1 BR |
| 77 | 06 05 03 | 13. Workshop des Gesamtteams: Fokus Personale Kompetenz | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 78 | 20 05 03 | Auftragsklärung zum Projektauftrag des Verlängerungsantrags „Transfer des SOL-Prozesses in die Fortbildungen“ | FOBILE, 2 BR |
| 79 | 04 06 05 | Beratung zur Fortbildung für Migrantinnen | 2 MA/Fortbildung für Migrantinnen, 1 BR |
| 80 | 23 06 06 | Gespräch z. Erkundung von Organisationsrealitäten i. Zus. mit den folgenden Workshops am 30.6. und am 1.7.03 | IK, MA/Wissensmanagement, 1 BR |
| 81 | 30 06 03 | Workshop für FOBILE-Gruppe: Fokus Selbstorganisation der Gruppe | FOBILE, 2 BR |
| 82 | 01 07 03 | 14. Workshop des Gesamtteams: Fokus Reflektion von Kompetenzen und Feedback | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 83 | 04 08 03 | Steuerungsgruppe | GF, AN, IK, KOO, 2 BR |
| 84 | 09 09 03 | Steuerungsgruppe | GF, AN, IK, 1 BR |
| 85 | 19 09 03 | Gespräch zur Vernetzung des Projekts mit Wissensmanagement und Qualitätsmanagement | MA/Wissensmanagement, 1 BR |
| 86 | 23 09 03 | 2. Workshop für die FOBILE-Gruppe: Fokus Fallarbeit | FOBILE, 2 BR |
| 87 | 14 10 03 | 3. Workshop für das FOBILE Team: Fokus: eine Kollegin liegt im Sterben/Fallarbeit zum SLZ-IT | FOBILE, 1 BR |
| 88 | 21 10 03 | 14. Workshop des Gesamtteams: Fokus Werte klären/ Einführung des SLZ-IT | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 89 | 05 11 03 | Steuerungsgruppe | GF, IK, 1 BR |
| 90 | 11 11 03 | 4. Workshop für das FOBILE-Team: Fokus Fallarbeit | FOBILE, 1 BR |
| 91 | 25 11 03 | 15. Workshop für das Gesamtteam: Fokus Kompetenzbi- lanzierung | MA/GESA, 2 BR |

Nachweis der Beratungsleistungen der Lernbegleitung im Jahr 2004

| Reihenfolge | Datum | Anlass | Beteiligte/Status/Funktion |
|-------------|----------|---|---|
| 92 | 13 01 04 | 5. Workshop für das FOBILE-Team: Fokus Infosystem des Wissensmanagements/Fallarbeit | FOBILE, 1 BR |
| 93 | 22 01 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 3 MA, 1 BR |
| 94 | 27 01 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 2 MA, 2 BR |
| 95 | 27 01 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 2 MA, BR |
| 96 | 27 01 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 2 MA, 1BR |
| 97 | 27 01 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 4 MA, BR |
| 98 | 27 01 04 | Rückkoppelung mit der Geschäftsführerin | GF, 1 BR |
| 99 | 02 03 04 | Steuerungsgruppe | IK, KOO, MA Personalentwicklung/Wissensmanagement, 2 BR |
| 100 | 09 03 04 | 6. Workshop für das FOBILE Team: Fokus Fallarbeit/Definition gelungenen Lernens im Leitbild des IT-Zentrums | FOBILE, 1 BR |
| 101 | 11 03 04 | Beratung einer Kompetenzbilanzierungsgruppe | 3 MA, 1 BR |
| 102 | 18 03 04 | Reflektion von Organisationsrealitäten im Hinblick auf den folgenden Workshop | IK, 1 BR |
| 103 | 24 04 04 | Perspektiven der GF für den kommenden Workshop | GF, 1 BR |
| 104 | 25 03 04 | Reflektion von Organisationsrealitäten – koordiniertes Vorgehen von Lernbegleitung und Wissensmanagement | MA Personalentwicklung/Wissensmanagement, 1 BR |
| 105 | 30 03 04 | 16. Workshop des Gesamtteams: Fokus Bilanzierung von Kompetenzen | GF, MA/GESA, 2 BR |
| 106 | 30 04 04 | Vorbereitung einer gemeinsamen Projektpräsentation | MA Personalentwicklung/Wissensmanagement, 1 BR |
| 107 | 03 05 04 | Rückkoppelung der Lernbegleitung mit der Geschäftsführung | GF, 2 BR |
| 108 | 11 05 04 | 7. Workshop für das FOBILE Team Fokus Lernerberatung | FOBILE, 1 BR |

Anhang

| | | | |
|-----|----------|---|--|
| 109 | 17 05 04 | Steuerungsgruppe | GF, MA Personalentwicklung/Wissensmanagement |
| 110 | 04 06 04 | Reflektion von Organisationsrealitäten | IK, 1 BR |
| 111 | 12 07 04 | Gespräch im Vorfeld des kommenden Workshops | 1 MA/Bereich Fortbildung, 1 BR |
| 112 | 13 07 04 | 8. Workshop des Teams der Fortbildungsleiterinnen: Fokus Makrodidaktik des SLZ-IT | FOBILE, 1 BR |
| 113 | 18 08 04 | Steuerungsgruppe: Rückkoppelung der vorläufigen Projektauswertung Lernbegleitung und Verständigung über die interne Projektauswertung im IT-Zentrum | GF, AN, 1 BR |
| 114 | 26 08 04 | Gespräch zur Gestaltung der Evaluation des Projekts und interne Ergebnissicherung | IK, 1 BR |
| 115 | | Reflexive Evaluation des Projekts | MA Personalentwicklung/Wissensmanagement, 1 BR |
| 116 | 29 09 04 | Auftragsklärung für den 9. Workshop d. Teams d. Fortbildungsleiterinnen | FOBILE, 1 BR |
| 117 | | Reflexive Evaluation des Projekts | IK, 1 BR |
| 118 | 12 10 04 | 9. Workshop des Teams der Fortbildungsleiterinnen: Fokus Lernberatung im SLZ-IT | IK, 1 BR |
| 119 | | Coaching | IK, MA Personalentw./Wissensmanagement, 1 BR |
| 120 | 11 11 04 | Abschlussworkshop: Fokus Verständigung über die zukünftige Praxis des selbst organisierten Lernens im IT-Zentrum | GF, Ma/GESA, 2 BR |
| 121 | 13 12 04 | Coaching | MA/Bereich Fortbildungen, 1 BR |
| 122 | 14 12 04 | 10. Workshop für FOBILE-Gruppe: Fokus Fallarbeit/ Übergang für das selbstorganisierte Lernen des Teams in eigener Verantwortung | FOBILE, 1 BR |

3 Transkriptionsregeln

| | |
|------------------------------|--|
| Layout | |
| Textverarbeitungsprogramm | Word 2000 |
| Schrift | Times New Roman 12 |
| Rand | Links 2,5 cm; rechts 5 cm |
| Zeilennummern | jede Zeile, fortlaufend |
| Zeilenabstand | 1,5 |
| Zeilenausrichtung | links |
| Seitenzahlen | rechts oben |
| Absatzformatierung | Abstand zwischen den Absätzen |
| Kopfzeile | |
| InterviewerIn: | Kürzel LB |
| ProbandIn: | Kürzel Interviewnummer |
| Verschriftung | |
| Orthografie | Unreinheiten der Sprache mittranskribieren |
| Interpunktion | konventionell |
| Pausen | kurze Pause bis 1 sec.: (.) ab 1 sec.: Dauer in sec. |
| Unverständliches | ((n Wörter?)) |
| unsichere Transkription | (Blindtext) bzw. (Blindtext oder: Blindtext) |
| laut | Kommentar |
| leise | Kommentar |
| betont | unterstrichen |
| Wortabbrüche | - |
| Satzabbrüche | - |
| Verschleifungen | Blindtext = Blindtext |
| Dehnung Vokale | Kommentar |
| Dehnung Konsonanten | |
| gleichzeitiges Sprechen | LB: Blindtext #Blindtext# A: #Blindtext# Blindtext ... |
| Partitur | ohne |
| paralinguistische Äußerungen | ((Kommentar)), Beispiel: ((lacht auf)) |
| Kommentare | \((Kommentar:)) Blindtext\ Beispiel: \((lachend:)) Blindtext\ |

Anhang

| | |
|------------------------------------|--|
| Gesprächsunterstützende Äußerungen | in den Text Beispiel: A: Blindtext/LB: Mhm/Blindtext... |
| Wörtliche Rede | konventionell |
| Abkürzungen | gesprochene Abkürzungen konventionell, Beispiel: DDR (aber ausgesprochene Wörter auch ausschreiben, Beispiel: und so weiter – nicht: usw.) |
| Zahlen | Ausschreiben |
| Anonymisierung | Personennamen mit * markieren |
| Sonstiges | (...) Auslassungen der Autorin |

4 Tabelle: Dimensionen des Organisierens und Ansätze pädagogischer Organisationsentwicklung

| Dimension | Merkmal | Pädagogische Organisationsentwicklung |
|--|--|--|
| 1. Vor-institutionelle handlungstheoretische Dimension | Konstitution: Entwicklung gefestigter sozialer Praktiken des Lehrens und Lernens | Institutionsbezogene Fortbildung: Förderung professioneller Grundlagen organisatorischer Kontexte |
| 2. Die sozio-technische Dimension | Leistung: Didaktische Formalstruktur auf differenten pädagogischen Entwicklungs- und Handlungsebenen | Reorganisation der Formalstruktur: - horizontal: Aufgabenbereiche, Angebotsprofil - vertikal: Ausdifferenzierung von didaktischen Handlungsebenen - Schnittstellenprobleme: Identifizierung und Bearbeitung von institutionellen Schlüsselsituationen |
| 3. WB-Einrichtung als organisiertes soziales System | Sozialität: WB-Einrichtung als funktionales System locker verkoppelter Handlungskontexte (fields of practice) | Professionelle Sozialisation der MitarbeiterInnen Intern: Personalentwicklung als Systembildung; Pädagogisches Kontextwissen |
| 4. Kulturelle Dimension | Integration: Organisationskultur als produktive Integration einer Diversität getrennter communities of practice | Umgang mit Differenz: „Wissensmanagement“ Intern: Relationsbewusstsein, Critical Incidents als interkultureller Differenz, reflexive Lernkultur im Umgang mit Perspektivendifferenz Extern: Selbstpräsentation nach außen |
| 5. Institutionelle Dimension | Funktion: Orientierung spezifischer Organisationskulturen an gesellschaftlichen Funktionssystemen als „Lernsituationen“ | Funktionsklärung und Vollzug eines Funktionswandels von Erwachsenenlernen: Sachlich: Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung Sozial: Intermediäre Funktion zwischen Leitinstitutionen im Rahmen eines Gesamtbildungssystems Zeitlich: Beschleunigung durch WB, „Entschleunigung“ durch Bildungskontexte |

Aus: Schäffter 2004b:16f

Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew (1988): *The Systems of Professions. An Essay on the Division of Labor*, Chicago: Chicago University Press
- Aderhold, Jens (2003): „Organisation als soziales System“. Aus: Lang, Reinhart; Weik, Elke (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien. 2. Strukturorientierte Ansätze*, Wiesbaden: Gabler, S. 153–187
- Ahlheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): „Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen“. Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 565–585
- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm“. Aus: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–52
- ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM) (Hrsg.) (2000a): „Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen „Lernkultur Kompetenzentwicklung. BMBF stellt sich mit umfangreichem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielschichtigen Fragen“. Aus: QUEM-Bulletin, Heft 5, Berlin, S. 1–19
- ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM) (Hrsg.) (2000b): „Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Aus: QUEM-Bulletin, Heft 6, Berlin, S. 1–19
- ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM) (Hrsg.) (2004): *Flyer BMBF-Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung*, URL: http://www.abwf.de/main/home/frame_html.html [01.11.2009]
- Hannah, Arendt (2007): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München: Piper
- Argyris, Chris (1997): *Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (1995): „Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns“. Aus: dies.(Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 13–28
- Arnold, Rolf (1997): „Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld“. Aus: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung ,97: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft – Fakten und Visionen*, Berlin, Münster, New York, München: Waxmann, S. 253–307
- Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schlutz, Erhard (Red.) (2000): *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.doc [04.06.2009]
- Arnold, Rolf (2008a): „Lernen zwischen (Bildungs-)Rat und (Bildungs-)Tat – oder: Welche Kompetenzen öffnen den Weg in die Gesellschaft der Zukunft?“, unver-

- öff. Vortrag vom 10.12.2008 in Berlin auf einer Veransth. des Lernnetz Berlin-Brandenburg
- Arnold, Rolf; Mai, Jürgen (2008): „Ohne Profil keine Qualität – Ordnende Anmerkungen zur Vielfalt der Bildungsberatung“. Aus: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 79–92
- Arnold, Rolf (2009): „Die Orakel- und die Sokratesstrategie der Bildungsberatung“. Aus: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog, Band I–III, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–189
- Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (1991): „Kultur als Lebenswelt und Monument“. Aus: Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument, Frankfurt/M.: S. Fischer, S. 11–25
- Aulerich, Gudrun (2007): „Selbstreflexion zur Wissensproduktion im Programmbebereich“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 100, Berlin, S. 21–72
- Aulerich, Gudrun; Fischer, Evelyne (2007): „Handlungsspielräume als empirische Basis“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 100, Berlin, S. 9–20
- Baacke, Dieter (1982): „Handlungskompetenz, handlungstheoretisch betrachtet“. Aus: Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Peter, Hilmar; Sünker, Heinz (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Band I, Bielefeld: ajz Verlag, S. 147–162
- Baecker, Dirk (1998): „Zum Problem des Wissens in Organisationen“. Aus: Organisationsentwicklung, Heft 2, S. 4–21
- Baecker, Dirk (1999): Die Form des Unternehmens, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Baecker, Dirk (2002): Wozu Systeme?, Berlin: Kadmos
- Baethge-Kinsky, Volker; Holm, Ruth; Tullius, Knut (2004): „Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. Chancen und Risiken eines neuen Typs“. Aus: Politik und Zeitgeschehen, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Heft 5, S. 11–16
- Baethge, Martin (2004): „Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen“. Aus: SOFI Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): Mitteilungen, Nr. 32, Dezember S. 7–21
- Bal, Mieke (1999): „Close Reading Today: From Narratology to Cultural Analysis“. Aus: Grünzweig, Walter; Solbach, Andreas (Hrsg.): Grenzüberschreitungen: Narratologie im Kontext, Tübingen: Narr, S. 19–40
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens, Berlin: Lehmanns Media
- Bateson, Gregory (1996): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Literatur

- Beck, Ulrich (1996): „Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne“. Aus: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 19–112
- Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement, Frankfurt/ M. u.a.: Peter Lang
- Benner, Patricia (2000): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M.: S. Fischer
- Beschoner, Thomas; Fischer, Dirk; Pfiem Reinhard; Ulrich, Günter (2004): „Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Theorie der Unternehmung – zur Heranführung“. Aus: Forschungsgruppe Unternehmen und gesellschaftliche Organisation (FUGO) (Hrsg.): Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Theorie der Unternehmung, Marburg: Metropolis, S. 9–64
- Beucke-Galm, Mechtild; Fatzer, Gerhard; Rutrecht, Rosemarie (1999): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Beucke-Galm, Mechtild (1999): „Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden. Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung“. Aus: Beucke-Galm, Mechtild; Fatzer, Gerhard; Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln: Edition Humanistische Psychologie, S. 51–92
- Beucke-Galm, Mechtild (2003): „Wie kommt das Neue in die Welt? Dialog in der Strategieentwicklung“. Aus: Lobnig, Hubert; Schwendenwein, Joachim; Zvacek, Liselotte (Hrsg.): Beratung der Veränderung – Veränderung der Beratung. Neue Wege in Organisationsberatung, Training und der Gestaltung sozialer Systeme, Wiesbaden: Gabler, S. 174–193
- Bezzel, Chris (1999): Wittgenstein zur Einführung, Hamburg: Junius
- Blankertz, Stefan; Doubrawa, Erhard (2005): Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal: Peter Hammer Verlag, URL: <http://www.gestalttherapielexikon.de/feldtheorie.htm> [2.11.2009]
- Bliss, Friederike R.; Johanning, Anja; Schicke, Hildegard (2006): „Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung“, S. 1–16, URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf [20.10.2009]
- Blinzler, Michael (2006): Zonen des Übergangs. Über Verbindungen von dialogischer Philosophie und kulturhistorischer Theorie (Vygotkskij), Berlin: Lehmanns Media-LOB.de
- Bohnsack, Ralf (2005): „Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“. Aus: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Beiheft 5/2005, S. 63–81
- Bohnsack, Ralf (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2007b): „Performativität, Performanz und dokumentarische Methode“. Aus: Wulf, Christoph ; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 200–212
- Bonß, Wolfgang; Hohfeld, Rainer; Kollek, Regine (1993): „Einleitung“. Aus: Bonß, Wolfgang; Hohfeld, Rainer; Kollek, Regine (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft, Hamburg: Junius, S. 7–23

- Brödel, Rainer (1977): „Einführung: Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne“. Aus: ders. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*, Opladen: Leske und Budrich S. 9–49
- Broms, Henry; Gahmberg, Henrik (1983): „Communication to Self in Organizations and Cultures“. Aus: *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, no. 3, S. 482–495
- Bruner, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*, Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press
- Brunner, Ewald Johannes (2002): *Organisationsberatung lernen*, Freiburg: Lambertus
- Buber, Martin (1995/11): *Ich und Du*, Stuttgart: Reclam
- Buber, Martin (1962): *Werke. Erster Band: Schriften zur Philosophie*, München: Kösel/Heidelberg: Schneider
- Buck, Günther (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*, München: Wilhelm Fink
- Buck, Günther (1967): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Stuttgart: Klett-Cotta
- BMBF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1998): *Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*, Bonn
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie*, URL: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf [20.10.2009]
- Carle, Ursula (2000): *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Czarniawska, Barbara (1997): *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*, Chicago: The University of Chicago Press
- Czarniawska, Barbara (1998): *A Narrative Approach To Organization Studies*, London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications
- Czarniawska, Barbara (1999): *Writing Management Organization. Theory as a Literary Genre*, Oxford: University Press
- Czarniawska, Barbara (2004): *Narratives in Social Science Research*, London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1992): *Exploring Complex Organizations: A Cultural Perspective* Newbury Park, London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications
- Czarniawska-Joerges, Barbara (2000): „Symbolism and Organization Studies“. Aus: Ortman, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 360–384
- Dachler, Peter. H. (2000): „Kognitivismus in der Organisationsforschung“ (Kommentar zum Beitrag von Strati, Antonio; Nicolini, Davide 2000). Aus: Ortman, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 415–423
- Dewe, Bernd (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*, Opladen: Leske und Budrich

Literatur

- Dewe, Bernd (2000): „Wissenstransformation und Lernen in der reflexiven Moderne“. Aus: Weinberg, Johannes (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 45, Bielefeld: Bertelsmann, S. 38–54
- Dewe, Bernd (2002): „Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion“. Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE 2001/2002. Beiheft zum Report, Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–28
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): „Das Professionswissen von Pädagogen“. Aus: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske und Budrich, S. 70–91
- Diederich, Jürgen (1982): „Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns“. Aus: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 51–86
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter (1991): „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields“. Aus: DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago and London: The University of Chicago Press, S. 63–82
- Dobischat, Rolf; Fischell, Marcel; Rosendahl, Anna (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche, Essen: Universität Duisburg-Essen Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung IBW im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, S. 1–30, URL: <http://www.netzwerk-weiterbildung.info> [5.2.2010]
- Dohmen, Günther (1999): „Selbstgesteuertes Lernen‘ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung“. Aus: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.–6. November 1998 in Königswinter, Bonn, S. 27–32
- Effe (espace femmes formation emploi) (2001): Kompetenzen, Portfolio – von der Biografie zum Projekt, Bern: h.e.p. Verlag
- Emirbayer, Mustafa (1997): „Manifesto for a Relational Sociology“. Aus: American Journal of Sociology, vol. 103, no. 2 (September), S. 281–317
- Erpenbeck, John, Rosenstiel, Lutz v. (2003): „Einführung“. Aus: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. IX–XXII
- Faulstich, Peter (2001): „Förderung selbstgesteuerten Lernens, Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung“. Aus: Stephan, Dietrich (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld, S. 39–55
- Faulstich, Peter (2003): „Selbstbestimmtes Lernen – vermittelt durch die Professionalität der Lehrenden“, S. 1–14, URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich=2_02.pdf [20.10.2009]
- Fischer, Evelyne (2007): „Der ‚Konzeptionelle Arbeitsraum‘ als Instrument zur Validierung subjektiver Theorien“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneue-

- rung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 100, Berlin, S. 73–92
- Fischer, Evelyne; Duell, Werner (2003): „Wenn Arbeit Lernen ist ... ‚Qualifizierende Arbeitsgestaltung‘ als ‚Kompetenzorientierte Lerngestaltung‘ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin, Heft 6/2003, Berlin, S. 7–10
- Fischer, Monika (2007): „Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Handelns“. Aus: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 47–76
- Forneck, Hermann J. (2003): „Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. Aus: Gary, Christian; Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zur Individualisierung und Selbststeuerung, Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung öbf, S. 20–32
- Forneck, Hermann J.; Franz, Julia (2006): „Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Aus: Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag, S. 219–232
- Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Robak, Steffi; Wrana, Daniel (2005): Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung (Abschlussbericht eines Projektes der wb.giessen im Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung BLK), URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2005/2161> [20.10.2009]
- Forster, Edgar (2007): „Radikale Performativität“. Aus: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz, S. 224–237
- Fuchs, Martin; Berg, Eberhard (1993): „Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation“. Aus: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt: Suhrkamp, S. 11–108
- Fuhr, Thomas (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Garz, Günter; Hinz, Heinz (2007): „Shift of Mind – Bewusstseinswandel und innovative Gestaltungskompetenz. Zukünftige Entwicklungen erkennen, befördern und entstehen lassen“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 100, Berlin, S. 155–196
- Geertz, Clifford (1983): Lokal Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology, New York: Basic Books
- Gergen, Kenneth J. (1992): „Organization Theory in the Postmodern Era“. Aus: Reed, Michael und Hughes, Michael (Hrsg.): Rethinking Organizations. New Directions in Organization Theory and Analysis, London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, S. 207–226

Literatur

- Gergen, Kenneth J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*, Stuttgart: Kohlhammer
- Giddens, Anthony (1976): *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretive Sociology*, New York: Basic Books
- Giddens, Anthony (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, Frankfurt/M., New York: Campus
- Giddens, Anthony (1995): *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giddens, Anthony (1996): „Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft“. Aus: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 113–194
- Gieseke, Wiltrud (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*, Oldenburg: BIS
- Gieseke, Wiltrud (1990): „Professionalisierungsforschung“. Aus: *Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*, GdW-Ph, 2. August 1990, Nr. 8.90, Neuwied: Luchterhand, S. 1–18
- Gieseke, Wiltrud (1994): „Der Erwachsenenpädagoge“. Aus: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek: Rowohlt, S. 282–313
- Gieseke, Wiltrud (2000): „Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung und Beratungsbedarf“. Aus: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Heft 46, Dezember, Thema „Beratung“, S. 10–17
- Gieseke, Wiltrud (2003): „Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage“. Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 189–211
- Gieseke, Wiltrud; Gorecki, Claudia (2000): „Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse“. Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/Innen“*, EB Buch 20, Recklinghausen: Bitter, S. 59–114
- Gieseke, Wiltrud; Reich, Ria (2006): „Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung“. Aus: Heuer, Ulrike; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung*, Oldenburg: Text Weimberg, S. 35–184
- Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2000): „Seminar zum Planungshandeln – Videoanalysen“. Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/Innen“*, EB Buch 20, Recklinghausen: Bitter, S. 210–259
- Gieseke, Wiltrud; Schäffter, Ortfried (Hrsg.) (2007): *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 11, Berlin: Eigenpublikation der Humboldt Universität zu Berlin

- Glasl, Friedrich; Lievegoed, Bernard (1993): *Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Göhlich Michael (2008): „Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit“. Aus: Helsper, Werner; Busse, Susanne; Hummrich, Merle; Kramer, Torsten (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag S. 263–275
- Göhlich, Michael (2009): „Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens“. Aus: Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Organisation und Erfahrung, Beiträge der AG Organisationspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 29–40
- Greif, Sigfried; Kurtz, Hans-Joachim (Hrsg.) (1998): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*, Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie
- Günther, Gotthardt (1976): „Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion“. Aus: ders. (Hrsg.): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*, Band 1, Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 31–74, URL: www.vordenker.de [20.12.2007]
- Günthner, Susanne (2007): „Analyse kommunikativer Gattungen“. Aus: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 374–384
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the Food of Faith“. *Gattungen als Muster kommunikativen Handelns*. Aus: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, S. 693–723
- Hahn, Achim (1994): *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispiels hermeneutik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hanft, Anke (2008): *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, München: Vahlen
- Harney, Klaus (1998): *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*, Stuttgart: Hirzel
- Havighurst, Robert J. (1972): *Developmental Tasks and Education*, New York: David Mc Kay Company (Erstausgabe 1948)
- Heintel, Peter (1992): „Lässt sich Beratung erlernen? Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Organisationsberatern“. Aus: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): *Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte*, Wiesbaden: Gabler, S. 345–380
- Helsper, Werner (2004): „Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil“. Aus: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, 50. Jg., S. 303–308
- Helsper, Werner (2008): „Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität“. Aus: Helsper, Werner; Busse, Susanne; Hummrich, Merle; Kramer, Torsten (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 115–145
- Helsper, Werner; Busse, Susanne; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (2008): „Einleitung“. Aus: dies. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–21
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (2005): „Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder“. Aus: dies. (Hrsg.): *Unge-*

Literatur

- wissheit . Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–20
- Hof, Christiane; Kaiser, Arnim (2003): „Metakognitionen und Selbstlernkompetenz. Wovon hängt der Erwerb von Kompetenzen zur Durchführung selbstregulierten Lernens ab?“ Aus: Kaiser, Arnim (Hrsg.): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre Praktische Umsetzung, München: Luchterhand, S. 35–82
- Holtgrewe, Ursula (2002): „Narratives Interview“. Aus: Kühl, Stefan; Strodtolz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung, Reinbek: Rowohlt, S. 71–102
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hörning, Karl-Heinz (2004): „Kultur als Praxis“. Aus: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Band 1, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 139–149
- Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel, Wiesbaden: VS Verlag, S. 263–275
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Husserliana 5, Den Haag: Nijhoff
- Isaac, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen, Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Janes, Alfred; Prammer, Karl; Schulte-Derne, Michael (2001): Transformations-Management. Organisationen von innen verändern, Wien, New York: Springer
- Jordan, Margit (2008): Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung, 2 Bände, Tönning, Lübeck, Marburg: Der Andere Verlag
- Kade, Jochen (2005): „Bildung, Wissen und das Pädagogische im Kontext der Wissensgesellschaft“. Aus: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas v.; Weber, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67–83
- Kade, Jochen (1997): „Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne“. Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Beiheft zum Report, Frankfurt/M., S. 13–31
- Kade, Jochen (1989): „Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung“. Aus: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 789–808
- Kade, Jochen (1994): „Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin“. Aus: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas: Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim, München: Juventa, S. 147–162
- Kade, Jochen (2001): „Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft“. Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen, Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–38
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2002): „Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener“. Aus: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 6, S. 283–285

- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2004): „Selbstbeobachtung: pädagogische Professionalität lebenslangen Lernens“. Aus: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 50. Jg., S. 326–341
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2005): „Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen“. Aus: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 50–72
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Band 2: Pädagogisches Wissen, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul (1967): „Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens“, Mannheim: Bibliographisches Institut
- Keiner, Edwin (2003): „Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen?“. Aus: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 92–115
- Keiser, Sarina (2007): „Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als arbeitsintegrierte und prozessorientierte Kompetenzentwicklung“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 100, Berlin, S. 93–154
- Kieser, Alfred (1998): „Über die allmähliche Verfertigung der Organisation beim Reden. Organisieren als Kommunizieren“. Aus: Industrielle Beziehungen, Jg. 5, Heft 1, S. 45–75
- Kieser, Alfred (2001): „Organisationstheorien sind Sprachspiele“. Aus: Bardmann, Theodor M.; Groth, Torsten (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3: Organisation, Management und Beratung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 99–117
- Kil, Monika; Schlutz, Erhard (2006): „Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen“. Aus: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 159–170
- Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut: Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation, Bielefeld: Böllert, KT Verlag
- Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (2005): „Einleitung“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–30
- Klatetzki, Thomas (2005): „Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag, S. 253–283
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2002): „Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbst organisierten Lernens und -gesteuerten Lernens“. Aus: Berghold, Ralph; Mörchen, Anette; Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspekti-

Literatur

- ven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, EB Buch 24, Recklinghausen: Bitter, S. 47–83
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard; Poppeck, Anja; Dengler, Sandra (2002): Fallbeschreibungen gelebter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung, Arbeitsbericht Nr. 38 des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik (IBBP), Arbeitsbereich betriebliche Weiterbildung und Organisation, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
- Kneer, Georg (2008): „Institution/Organisation. Über die Paradoxie des Organisierens“. Aus: Moebius, Stefan; Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 124–140
- Knorr-Cetina, Karin (1989): „Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen“. Aus: Soziale Welt, Heft 40, S. 86–96
- Knorr-Cetina, Karin; Grathoff, Richard (1988): „Was ist und was soll kultursoziologische Forschung?“. Aus: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Kultur und Alltag. Soziale Welt, Sonderband 6, Göttingen: Schwartz, S. 21–36
- Knorr-Cetina, Karin (2000): „Living in a Post-social Society“ (Kommentar zu dem Beitrag von Czarniawska 2000). Aus: Ortmann, Günher; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 385–387
- König, Eckard (1983): „Methodenprobleme der Handlungsforschung – Zur Diskussion um die Handlungsforschung“. Aus: Zedler, Peter; Moser, Heinz (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung: Studien zur Aktionsforschung, empirische Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie, Opladen: Leske und Budrich, S. 79–94
- König, Eckard (2007): „Die Macht der Berater. Komplementarität im Rahmen von Organisationsberatung“. Aus: Göhlich, Michael; König, Eckard; Schwarzer, Christine (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–69
- Königswieser, Roswita; Exner, Alexander (1999): Systemische Intervention. Architektur und Design für Berater und Veränderungsmanager, Stuttgart: Klett-Cotta
- Koppel, Roger; Langlois Richard N. (2001): „Organizations and Language Games“. Aus: Journal of Management and Governance, vol. 5 (3–4), pp. 287–305
- Koring, Bernd (1992): „Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung“. Aus: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske und Budrich, S. 171–199
- Koring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende, Donauwörth: Auer-Verlag
- Krüger, Heinz-Hermann (1994): „Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft“. Aus: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim, München: Juventa, S. 116–130

- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske und Budrich
- Kruse, Jan (2005): „Reflektierte Subjektivität als Programm. Professionelle Kultur sozialer Arbeit“. Aus: Widersprüche, 25. Jg., Juni, S. 49–60
- Küchler, Felicitas v.; Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Küchler, Felicitas v. (1999): „Einleitung“. Aus: Küchler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben, Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 7–17
- Kühl, Stefan; Strotholz, Petra (2002): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Küpper, Willi; Felsch, Anke (2000): Organisation, Macht und Ökonomie. Mikropolitik und die Konstitution organisationaler Handlungssysteme, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Kutscha, Günter (2008): „Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht“. Aus: Kremer, H.-Hugo; Büchter, Karin; Gramlinger, Franz (Hrsg.): bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 14. Juni 2008: „Berufliche Lehr-/Lernprozesse. Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft“, URL: www.bwpat.de [20.10.2009]
- Lakoff, George; Johnson, Mark (20075): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern, Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1998): Lernende Organisationen, Materialsammlung, Soest
- Lash, Scott (1944): „Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft“. Aus: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195–286
- Laucken, Uwe (2002): „Qualitätskriterien als wissenschaftliches Lenkinstrument“. Aus: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Online-Journal, vol. 3, no. 1, URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-02/1-02laucken-d.htm> [19.9.2007]
- Laucken, Uwe (2003): Theoretische Psychologie, Denkformen und Sozialpraxen, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (BIS) Verlag
- Lave, Jean (1997): „On Learning“. Aus: Forum Kritische Psychologie 38, S. 120–135
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated Learning Legitimate Peripheral Participation, New York: Cambridge University Press
- Lazlo, Alex (1991): „Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen. Zum Qualifikationsbegriff“. Aus: Berufsbildung, Heft 2, S. 23–27
- Legendre, Pierre (1998): Das Verbrechen des Gefreiten Lortie. Abhandlungen über den Vater, Freiburg im Breisgau: Rombach
- Lenzen, Dieter (1992): „Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des Postmodernen Jahrzehnts“. Aus: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 75–91
- Lenzen, Dieter (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Literatur

- Lenzen, Dieter (1997a): „Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – Von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie“. Aus: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 228–247
- Lenzen, Dieter (1997b): „Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“. Aus: *Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Heft 15, S. 5–22
- Lerner, Richard M. (1995): *America's Youth in Crisis. Challenges and Options for Programs and Policies*, Thousand Oaks, California: SAGE
- Lewandowski, Theodor (1976): *Linguistisches Wörterbuch*, 3 Bände, Heidelberg: Quelle&Meyer, UTB 200/ 201/300
- Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2002): „Gruppendiskussion“. Aus: Strodt-holz, Petra; Kühl, Stefan (Hrsg.): *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 141–175
- Looss, Wolfgang (2003): „Machen Sie eine Intervention oder sind Sie eine? Systemische und gestaltorientierte Annäherung an das Beraterische Handwerk“. Aus: *Profile*, Heft 5, S. 47–52
- Lübbe, Hermann (1972): *Bewußtsein in Geschichten. Studien zur Phänomenologie der Subjektivität. Mach – Husserl – Schapp – Wittgenstein*, Freiburg: Rombach
- Lück, Helmut E. (1996): *Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk*, Weinheim: Beltz
- Luckmann, Thomas (1981): „Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften“. Aus: Fuhrmann, Manfred; Jauß, Hans Robert; Pannenberg, Wolfhart (Hrsg.): *Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 514–523
- Ludwig, Kurt (2005): *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1992): „Organisation“. Aus: Küpper, Willi; Ortman, Günter (Hrsg.): *Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165–185
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“. Aus: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–40
- Malik, Fredmund (2000): *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- Martens, Will (2000): „Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme“. Aus: Ortman, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 263–311
- McCaskey, M. B. (1982): *The executive challenge: Managing change and ambiguity*, Marshfield MA: Pitman

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hrsg.) (2003): Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Abschlussbericht
- Moebius, Stephan; Reckwitz Andreas (2008): „Einleitung. Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: Eine Standortbestimmung“ Aus: dies. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–23
- Morgan, Gareth (1997): Bilder der Organisation, Stuttgart: Klett-Cotta
- Müller-Sämman, Andrea; Corcilus, Franz (1999): „Rollenmuster im Lernprozeß“.
Aus: BMBF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.–6. November 1998 in Königswinter, Bonn, S. 215–219
- Muth, Cornelia (1998): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Neisser, Ulric (1979): Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart: Klett-Cotta
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Nittel, Dieter (1999): „Von der ‚Teilnehmerorientierung‘ zur ‚Kundenorientierung‘ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen“.
Aus: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Neuwied: Luchterhand, S. 161–184
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann
- Nittel, Dieter (2004): „Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität“.
Aus: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 3, S. 342–357
- Nolda, Siegrid (2001): „Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung“.
Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen, Bielefeld: Bertelsmann, S. 91–117
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt/M.: Campus
- Nuissl, Ekkehard (1999): „Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen“.
Aus: BMBF (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.–6. November 1998 in Königswinter, Bonn, S. 33–40
- Nuissl, Ekkehard (20052): „Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland“.
Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 389–401
- Oevermann, Ulrich (1996): „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“.
Aus: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70–182
- Oevermann, Ulrich (2008): „Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule“.

Literatur

- Aus: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel, Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–77
- Olbrich, Josef (20052): „Systemtheorie und Erwachsenenbildung“. Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 159–183
- Ort, Nina (2007): Reflexionslogische Semiotik, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Ortmann, Günther (2004): Als Ob. Fiktionen und Organisationen, Wiesbaden: VS Verlag
- Ortmann, Günther (2005): „Organisation, Profession, Bootstrapping“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag, S. 285–298
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (2000a): „Organisation als reflexive Strukturation“. Aus: dies. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 315–354
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (2000b): „Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie“. Aus: dies. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 15–34
- Pawlowsky, Peter; Neubauer, Katja (2001): „Organisationales Lernen“. Aus: Weik, Elke; Lang, Reinhart (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung, Wiesbaden: Gabler, S. 253–284
- Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten, Bielefeld: Bertelsmann
- Polanyi, Michael (1958): Personal Knowledge, Chicago: The University of Chicago Press
- Pridat, Birger P. (2004): „Organisation und Sprache“. Aus: Wieland, Josef (Hrsg.): Governanceethik im Diskurs, Marburg: Metropolis-Verlag, S. 147–180
- Probst, Gilbert J. B.; Büchel, Bettina S. T. (1998): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden: Gabler
- Projektantrag (2000): „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhten Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des IT-Zentrum“, unveröff. Dokument, S. 1–21
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): „Professionalität und Geschlechterverhältnis oder: Was ist ‚semi‘ an traditionellen Fauenberufen?“. Aus: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 277–302
- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz, ITB-Forschungsberichte des Instituts für Technik und Bildung der Universität Bremen 14/2004, als Ms. gedruckt
- Rauner, Felix (2007): „Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz“. Aus: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 40, S. 57–72
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist: Velbrück

- Reckwitz, Andreas (2003a): „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive“. Aus: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., Heft 4, S. 282–301
- Reckwitz, Andreas (2003b): „Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften“. Aus: Bonacker, Thorsten; Brodocz, André; Noetzel, Thomas (Hrsg.): *Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten*, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 85–103
- Reckwitz, Andreas (2004a): „Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien“. Aus: Burkart, Günter; Runkel, Gunter (Hrsg.): *Luhmann und die Kulturtheorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 213–240
- Reckwitz, Andreas (2004b): „Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien“. Aus: Gabriel, Manfred (Hrsg.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 303–328
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Weilerswist: Velbrück
- Reihlen, Markus (1999): „Moderne, Postmoderne und heterarchische Organisation“. Aus: Schreyögg, Georg (Hrsg.): *Organisation und Postmoderne. Grundfragen, Analysen und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 268–303
- Renn, Joachim; Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (Hrsg.) (2002): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt/M., New York: Campus
- Renn, Joachim (2002): „Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen“. Aus: Renn, Joachim; Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (Hrsg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 13–35
- Riemann, Gerhard (2003): „Narratives Interview“. Aus: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 120–122
- Rosa, Hartmut (1995): "Paradigma und Wertbeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzeptes in den Sozialwissenschaften". Aus: *LOGOS. Zeitschrift für systematische Philosophie*, Neue Folge Band 2, S. 59–94
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart: Reclam
- Sagebiel, Juliane Beate (1994): *Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung*, Frankfurt/M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Sarbin, Theodore R. (1986): „The Narrative as Root Metaphor for Psychology“. Aus: ders. (Hrsg.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, New York, Westport (Connecticut), London: Praeger, S. 3–21
- Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (2009): „Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung“. Aus: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–262

Literatur

- Schäffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schäffter, Ortfried (1987): „Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung“. Aus: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–171
- Schäffter, Ortfried (1988): „Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung“. Aus: Gieseke, Wiltrud u. a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76–117
- Schäffter, Ortfried (1990): „Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normativität der Erwachsenenbildungspraxis“. Aus: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 304–312
- Schäffter, Ortfried (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie: ein werkbiographischer Bericht, Bonn und Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
- Schäffter, Ortfried (1999): „Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine optische Täuschung“. Aus: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen, Neuwied: Luchterhand, S. 45–69
- Schäffter, Ortfried (1999): „Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten“. Aus: Arnold, Rolf (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Fachs, Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89–102
- Schäffter, Ortfried (2000a): „Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens“. Aus: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen: Leske und Budrich, S. 74–87
- Schäffter, Ortfried (2000b): „Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen“. Aus: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 46, Dezember, Thema „Beratung“, S. 50–60
- Schäffter, Ortfried (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffter, Ortfried (2001b): „Transformationsgesellschaft Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement“. Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen, Bielefeld: Bertelsmann, S. 39–68
- Schäffter, Ortfried (2002): „Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung“. Aus: Berghold, Ralf; Mörchen, Annette; Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, EB Buch 24, Recklinghausen: Bitter, S. 25–45
- Schäffter, Ortfried (2003): „Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen. Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen

- Schlüsselsituationen". Aus: Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung Erwachsener, Bielefeld: Bertelsmann, S. 165–184
- Schäffter, Ortfried (2004a): „Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems". Aus: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Management und Organisationsentwicklung, Heft 2, S. 53–63
- Schäffter, Ortfried (2004b): „Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Profile eines pädagogischen Organisationsverständnisses im Verlauf von Veränderungsprozessen“, unveröff. Ms., S. 1–19
- Schäffter, Ortfried (2005a): „Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsinstitutionen“. Aus: Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, Weinheim, München: Juventa, S. 181–198
- Schäffter, Ortfried (2005b): „Pädagogische Organisation aus institutionstheoretischer Perspektive zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft“. Aus: Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 77–92
- Schäffter, Ortfried (2006a): „Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 97: Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten, Berlin: QUEM, S. 9–24
- Schäffter, Ortfried (2006b): „Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 97: Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten, Berlin: QUEM, S. 241–250
- Schäffter, Ortfried (2007): „Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis“. Aus: Heuer, U.; Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Ende des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke, Münster: Waxmann, S. 354–370
- Schäffter, Ortfried (2009a): Seminarunterlagen zur makrosozialen und mikrosozialen Institutionalisierung des Lernens Erwachsener, unveröff. Ms., Humboldt-Universität zu Berlin
- Schäffter, Ortfried (2009b): „Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung“. Aus: Mörchen, Anette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–40
- Schäffter, Ortfried (2010a): „Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms“. Aus: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Bielefeld: Bertelsmann, in Veröff., S. 290–316
- Schäffter, Ortfried (2010b): „Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. Entwicklungsbegleitung im Kontext bürgerschaftlichen

Literatur

- Engagements“. Aus: Triangel Institut (Hrsg.): Beratung im Wandel. Supervision, Coaching und Organisationsberatung in Bewegung, Berlin: Leutner-Verlag, S. 59–89
- Schäffter, Ortfried; Weber, Christel; Becher, Martin (1999): „Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung, ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil“. Aus: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehre ohne Zukunft, Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204–218
- Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2009): „Erfahrung in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse“. Aus: Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria; Wolff, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 103–114
- Schapp, Wilhelm (2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Wiesbaden: Klostermann
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social, New York: Cambridge University Press
- Schein, Edgar H. (2000): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Aufbau einer helfenden Beziehung, Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Scherer, Andreas Georg (2001): „Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien“. Aus: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien, Stuttgart: Kohlhammer, S. 1–37
- Schicke, Hildegard (2002): Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiter/Innen-Entwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner/Innen lernen selbstorganisiertes Lernen, unveröff. Statement zu Forschungsfragen, Berlin
- Schicke, Hildegard (2004): „Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten Lernens“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin, S. 13–53
- Schicke, Hildegard (2005): „Gesellschaftstheorie als Diagnoseinstrument – Schäffters Modelle in der reflexiven Praxis eines Verbandes“ (Mitarb. Dörte Doering). Aus: Baldauf-Bergmann, Kristine; von Küchler, Felicitas; Weber, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 221–238
- Schicke, Hildegard (2007): „Organisationsgebundene Professionalitätswentwicklung als organisierter Change of Practice“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 100: Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, Berlin: QUEM, S. 197–253
- Schicke, Hildegard u. a. (2003): „Kompetenzentwicklung als Prozess selbst organisierten und virtuellen Lernens“. Aus: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. & Projekt QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 76: Ler-

- nen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten, Teil II, Berlin: QUEM, S. 577–614
- Schiersmann, Christiane (2000): „Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben“. Aus: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 46, Dezember, Thema „Beratung“, S. 18–32
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Hans-Ulrich (2009): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag
- Schmitz, Enno (1989): „Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“. Aus: Hoerning, Erika; Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–75
- Schneider, Hans Julius (2002): „Fortsetzung statt Übersetzung! Das Problem des Kulturverstehens aus Sicht einer pragmatischen Bedeutungstheorie“. Aus: Renn, Joachim; Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Intregation, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 39–61
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practioner. How professionals think in action*, o. O.: Basic Books
- Schrader, Josef; Hartz, Stephanie (2003): „Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit“. Aus: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142–155
- Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike (1998): *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*, Weinheim, Basel: Beltz
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Schwemmer, Oswald (1987): *Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Searle, John R. (1997): *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1001*
- Senge, Peter M. (1998): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Senge, Peter M., Kleiner, Art; Roberts, Charlotte u. a. (1996): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Shimada, Shingo (2000): *Die Erfindung Japans. Kulturelle Wechselwirkung und nationale Identitätskonstruktion*, Frankfurt a.M., New York: Campus
- Somers, Margaret R. (1994): „The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach“. Aus: *Theory and Society*, vol. 23, no. 5, pp. 605–649
- Stäheli, Urs (1998): „Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik“. Aus: *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, Jg. 4, Heft 2, S. 316–339

Literatur

- Stehr, Nico (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Stenger, Ursula (2007): „Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen“. Aus: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz, S. 59–71
- Stichweh, Rudolf (1992): „Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht“. Aus: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske und Budrich, S. 36–48
- Stichweh, Rudolf (2005): „Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag, S. 31–44
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden: VS Verlag
- Straka, Gerald A. (1978): „Handlungsforschung“. Aus: Röth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 168–187
- Strati, Antonio; Nicolini, Davide (2000): „Cognitivism in Organization Studies“. Aus: Ortman, Günher; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 388–416
- Straub, Jürgen (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie, Berlin, New York: de Gruyter
- Straub, Jürgen (2002): „Differenz und prekäre Äquivalenz in einer Übersetzungskultur. Ein hermeneutischer Rahmen für die exemplarische psychologische Analyse eines ‘Übersetzungsfehlers’“. Aus: Renn, Joachim; Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 346–389
- Sydow, Jörg; Duschek, Stephan; Möllering, Guido; Rometsch, Markus (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Eine typologische Studie, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Tacke, Veronika (2005): „Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden. Organisation im Kontext von Erziehung“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag, S. 165–198
- Teichler, Ulrich (1995): „Qualifikationsforschung“. Aus: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen: Leske und Budrich, S. 501–508
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft“. Aus: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim, München: Juventa, S. 17–28
- Terhart, Ewald (1986): „Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma“. Aus: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 203–223

- Tietgens, Hans (1988): „Professionalität für die Erwachsenenbildung“. Aus: Gieseke, Wiltrud u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75
- Timel, Richard (1992): „Personalabteilungen im Umbruch. Modernes Personalmanagement zwischen Strategie- und Organisationsentwicklung“. Aus: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte, Wiesbaden: Gabler, S. 244–254
- Türk, Klaus (2000): „Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation“. Aus: Ortmann, Günher; Sydow, Jörg; Türk, Klaus: Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 124–176
- Wadenfels, Bernhard (1985): „Die Herkunft der Normen aus der Lebenswelt“. Aus: ders. (Hrsg.): In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 129–149
- Wagner, Hans-Josef (1989): Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung, Weinheim: Beltz
- Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie Pädagogischer Professionalität, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wagner, Hans-Josef (2001): Objektive Hermeneutik und die Bildung des Subjekts, Weilerswist: Velbrück
- Wasser, Harald (2003): „Luhmanns Theorie psychischer Systeme und das Freudsche Unbewusste. Zur Beobachtung strukturfunktionaler Latenz“. Aus: Velbrück Wissenschaft – Das Online Magazin, Juni 2003/V.1, S. 1–34, URL: <http://www.velbrueck-wissenschaft.de/pdfs/haraldwasser.pdf> [1.3.2010]
- Weber, Christel (2005): „Koproduktive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen“. Aus: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas v.; Weber, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125–135
- Weber, Max (1973/5): Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden: VS Verlag
- Wehrsig, Christoph (2000): „Organisation als Institution?“. Aus: Ortmann, Günher; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 177–180
- Weick, Karl (1985): Der Prozess des Organisierens, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Weick, Karl (1995): Sensemaking in Organizations, London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications
- Weinberg, Johannes (1991): „Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene“. Aus: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, GdW-Ph, März 1991 – Nr. 5.20, Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 1–17
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity, New York: Cambridge University Press

Literatur

- Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William (2002): *Cultivating Communities of Practice*, Boston/Massachusetts: Harvard Business School Press
- Weniger, Erich (1990): *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig, Weinheim, Basel: Beltz
- Wenzel, Harald (2005): „Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons“. Aus: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): *Organisation und Profession*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 45–72
- Wetzal, Ralf (2001): „Kognition und Sensemaking“. Aus: Weik, Elke; Lang, Reinhard (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien: Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Wiesbaden: Gabler, S. 153–200
- White, Hayden (1978): „The Historical Text As Literary Artifact“. Aus: Roberts, Geoffrey (Hrsg.), *The History and Narrative Reader*, vergriffen und wiederveröff. 2001, London: Routledge, S. 223
- Wilkens, Uta; Lang, Reinhart; Winkler, Ingo (2003): „Institutionensoziologische Ansätze“. Aus: Lang, Reinhart; Weik, Elke (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien 2: Strukturorientierte Ansätze*, Wiesbaden: Gabler, S. 189–242
- Willke, Helmut (1992): „Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht“. Aus: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): *Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte*, Wiesbaden: Gabler, S. 17–42
- Willke, Helmut (2000a): *Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Willke, Helmut (2000b): *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Willke, Helmut (2001): *Systemtheorie III: Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme*, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Willke, Helmut (2005): *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme*, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Wimmer, Michael (2002): „Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. Aus: Wigger, Lothar; Cloer, Ernst; Ruhloff, Jörg; Vogel, Peter; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., Beiheft 1/ 2002, Opladen: Leske und Budrich, S. 109–122
- Wimmer, Rudolf (1992): „Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung“. Aus: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): *Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte*, Wiesbaden, S. 55–111
- Windeler, Arnold (2001): *Unternehmens-Netzwerke. Konstitution und Strukturierung*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Winnefeld, Friedrich (1957): *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*, München, Basel: Ernst Reinhard
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wittgenstein, Ludwig (2001): *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Wittpoth, Jürgen (2001a): „Reflexive Moderne. Zum (Anregungs-) Gehalt einer mehrdeutigen Perspektive“. Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 139–154
- Wittpoth, Jürgen (2001b): „Zeitdiagnose: Nur im Plural“. Aus: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 155–178
- Wittpoth, Jürgen (2005): „Heute hier, morgen dort... – Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik“. Aus: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas v.; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–27
- Wohlrab-Sahr, Monika (2003): „Objektive Hermeneutik“. Aus: Bohnsack Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 125–131
- Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (2007): „Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung“. Aus: dies. (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim, Basel: Beltz, S. 7– 40
- Zech, Rainer (2006): „Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen“. Aus: Zech, Rainer (Hrsg.): *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung*, unter Mitarbeit von Jörg Angermüller, Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–28
- Zech, Rainer (2007): „Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos“. Aus: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hrsg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Münster: Waxmann, S. 444–452
- Zech, Rainer (2008): „Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung“. Aus: *ArtSet. Forschung, Bildung, Beratung, Qualitätstestierung*, Mai 2008, S. 1–16, URL: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveränderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf [20.10.2009]

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de

- Einzelbeiträge im Download (Micropayment)
- Kombi-Abos für AbonnentInnen
- IP- und Domain-Zugänge (Mehrplatzlizenzen)
- Großer *open access*-Bereich



Wir haben unsere Fachzeitschriften für Sie online gestellt. Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo bekommen Sie weiterhin Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert und Sie haben Zugriff auf das gesamte online-Archiv.



Zu günstigen Preisen. Fragen Sie uns!



**Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de

- Einzelbeiträge im Download (Micropayment)
- Kombi-Abos für AbonnentInnen
- IP- und Domain-Zugänge (Mehrplatzlizenzen)
- *Großer open access-Bereich*



Wir haben unsere Fachzeitschriften für Sie online gestellt. Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo bekommen Sie weiterhin Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert und Sie haben Zugriff auf das gesamte online-Archiv.

Zu günstigen Preisen. Fragen Sie uns!



**Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

