

Tätigkeitstheorie

Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

Kristine
Baldauf-Bergmann (Hrsg.)

2012, Heft 7



ICHS

TÄTIGKEITSTHEORIE

Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland •
herausgegeben von Georg Rückriem und Hartmut Giest

Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

Dokumentation des Symposiums am 18.06.2011

an der Humboldt-Universität zu Berlin

**Kristine
Baldauf-Bergmann (Hrsg.)**

Tätigkeitstheorie

Heft 7

2012

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

2012 © by Tätigkeitstheorie (www.ich-sciences.de)

Herausgeber: Georg Rückriem und Hartmut Giest

Umschlagsgestaltung: Hartmut Giest

Verlag: lehmanns media

Hardenbergstraße 5 • 10623 Berlin

Published in Germany

ISSN 2191-6667

ISBN: 978-3-86541-425-0

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

Editorial

Kristine Baldauf-Bergmann

„Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ – dies ist nicht nur ein tradiertes Thema der Erwachsenenbildung, sondern auch Titel des gleichnamigen Symposiums, zu dem die Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ am 18.06.2011 an die Humboldt Universität zu Berlin eingeladen hatte. Die Forschungsgruppe bearbeitet die Frage, wie sozialwissenschaftliche Gegenstände wie „Lernen“, „Organisation“, „Professionalisierung“ im Kontext sozialen Wandels bestimmt und erforscht werden können. Sie rekurriert dazu auf reflexive Wissenschaftsansätze, in denen die „social embeddedness“ sozialwissenschaftlicher Forschung in besonderer Weise konzeptionell berücksichtigt wird. Das Symposium hatte zum Ziel, einen Austausch über verschiedene reflexive Theorie- und Forschungsarbeiten einschließlich der tätigkeitstheoretischen Konzepte zu ermöglichen und deren Entwicklung unter den Bedingungen transformativen Wandels zu diskutieren. Die Beiträge, die auf dem Symposium gehalten und in diesem Band zusammengestellt wurden, haben in entscheidender Weise dazu beigetragen und geben einen Einblick in aktuelle Arbeitserträge und -perspektiven.

1. Wandel als Thema reflexiver Erziehungswissenschaft

Die stetige Veränderung von Lernen und Weiterbildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels ist ein Thema der Erwachsenenbildung, das tief in der Tradition dieser Disziplin verankert ist. Die Sensibilität für stetige Veränderung erklärt sich schon daraus, dass eine gelingende Bildungspraxis ohne Kenntnis und Bezugnahme auf die individuellen wie gesellschaftlichen Problemlagen ihrer TeilnehmerInnen kaum vorstellbar ist (vgl. Wittpoth 2005, 2006).

So werden sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen, etwa zur Risiko-, Erlebnis- oder Arbeitsgesellschaft, herangezogen, um daraus unmittelbar die jeweiligen erwachsenenpädagogischen Konzeptionen und Aufgabenbestimmungen abzuleiten. Dabei besteht allerdings stets die Gefahr, dass sich Erwachsenenbildung unvermittelt an die jeweils vorausgehenden Gesellschafts- und Zeitdiagnosen anschließt und damit

lediglich dem Aufkommen bzw. Niedergang von sozialwissenschaftlichen Trends folgt.

Es lassen sich aber – etwa im Rahmen der bildungsprogrammatischen Diskurse zum Lebenslangen Lernen – auch ebenso Bildungsansätze finden, welche die vielfältigen sozialen Veränderungen zum Anlass nehmen, einen damit korrespondierenden, umfassenden Wandel der Lernkultur/ en anzustreben, um angemessen auf Veränderungen des Handelns und/ oder des Lernens einzugehen (vgl. Arnold/ Schüßler 1998; Erpenbeck/ Sauer 2000; Weinberg 1999).

Reflexive Wissenschaftsansätze stehen in diesem Zusammenhang für die Bemühung, fundierte Zugänge zu gewinnen, mit denen sich die oft in mehrfacher Wechselbeziehung stattfindenden Wandlungsphänomene wahrnehmen, analysieren und mit theoretisch begründbaren Entwicklungen begleiten lassen. Ein konstitutives Merkmal reflexiver Ansätze ist die konzeptionelle Berücksichtigung, dass wissenschaftliches Wissen Bestandteil der komplexen gesellschaftlichen Prozesse ist, die es zu erkennen gilt, und dass das Erkenntnisvermögen reflexiver Forschung wächst, je mehr es gelingt, den Anschluss an die lebensweltliche Fundierung des jeweiligen Forschungs-Gegenstandes und die Veränderungen des sozialen Lebens, in dessen Kontext dieser eingebettet ist, herzustellen (zu den Grundzügen einer reflexiven Erziehungswissenschaft und Weiterbildungsforschung vgl. Schäffter 2001, 2007; Baldauf-Bergmann u.a. 2005).

Die Veränderungen von Lernen und Weiterbildung werden aus reflexiver Perspektive zu einem Gegenstand, den es in der Transformationsgesellschaft in seinen gesellschaftlich-historischen Bezügen und in seinem steten Wandel immer wieder aufs Neue zu erkennen und zu bestimmen gilt.

2. Die Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“

Am Lehrstuhl von Professor Schäffter zur „Theorie der Weiterbildung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich seit dem Jahr 2000 aus Forschungsprojekten (KBE-, BLK-, BMBF-Projekte zum Lebenslangen Lernen und zu Lernkultur Kompetenzentwicklung) und inhaltlich daran anschließenden Dissertationen eine Forschungsgruppe („Lernen in gesellschaftlicher Transformation“) konstituiert, in der kontinuierlich zum Forschungsherangehen an die Veränderungen von Lernen und

Weiterbildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels gearbeitet wird (Mitglieder der Gruppe sind: Kristine Baldauf-Bergmann, Malte Ebner von Eschenbach, Karen Götz, Claudia Gorecki, Birgit Hilliger, Margit Jordan, Franz Schaller, Ortfried Schächter, Hildegard Schicke, Mandy Schulze, Susanne Tauchert; vgl. auch den Beitrag von Schächter in diesem Band).

Die Forschungsgruppe folgt dabei keiner festgelegten Forschungsprogrammatisierung und keinem homogenen Theorierahmen, sondern verständigt sich in einem Spektrum, das sich über systemtheoretische, Kritisch-Psychologische, narrative, philosophisch-erkenntnistheoretische Ansätze u.a.m. erstreckt.

Das gemeinsame Grundverständnis des reflexiven Wissenschaftsverständnisses bezieht sich vielmehr auf die soziologischen Diskussionen des „Cultural Turn“, in dem sich wichtige Eckpunkte der Bestimmung und Erforschung sozialwissenschaftlicher Gegenstände im Zusammenhang sozialer Prozesse abzeichnen (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, 175f.). „Cultural Turn“ ist ein Oberbegriff für kulturwissenschaftliche, interpretative und konstruktivistische Zugänge zum Verständnis des Sozialen im gesellschaftlichen Gesamtgeschehen. Diese Ansätze verbindet eine Kritik an substanziellen Abbildtheorien, aus der sich die Tendenz zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis in den Sozialwissenschaften begründet. Man spricht auch von der Etablierung einer „Kulturwissenschaft“ (vgl. Jaeger u.a. 2004), die sich quer zu den Begriffen der Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften bewegt (vgl. Brumlik 2006, 62). Hinsichtlich der Beschreibung des Aufbaus, der Funktion und Komplexität des Sozialen haben sich diese Ansätze in den 1990er Jahren zunehmend verbreitet (vgl. Reckwitz 1999; Emirbayer 1997; zur Diskussion der Bedeutung der Kulturwissenschaft in der Pädagogik vgl. Wimmer 2002; Herzog 2001).

Übergreifend ist die Tendenz von einem substanziellen zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis zu beobachten, das sich aus der Kritik an substanziellen Abbildtheorien speist. Die Kriterien dieser sozialwissenschaftlichen Argumentation verdeutlichen zugleich die paradigmatischen Ausgangspunkte einer wissenschaftlichen Konzeption, die es ermöglichen soll, sozialwissenschaftliche Gegenstände im gesellschaftlichen Zusammenhang zu bestimmen und zu erforschen. Die wichtigsten Leitlinien der Argumentation sind folgende:

Auf der Ebene der *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie* der Sozialwissenschaften vollzieht sich ein Wandel von einem substanziellen zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis. Das bedeutet,

- dass sozialwissenschaftliche Theorien nicht länger als unabhängig von der zu erfassenden Welt, sondern als symbolische Ordnungen aufzufassen sind, die selbst in sozialen Prozessen produziert werden,
- dass das Wesen des Sozialen in „terms of relations“ zu beschreiben ist, d.h. in Kategorien, welche die dynamische, prozesshafte, kontinuierliche Seite sozialen Handelns fassbar machen und erschließen,
- dass sich soziale Rationalitätsmaßstäbe zur Beurteilung der Angemessenheit von Aussagen und der Gewinnung des als gültig akzeptierten Wissens nur noch auf Kriterien stützen können, die in den wissenschaftlichen Theorie- und Praxisdiskursen begründet sind.

Auf der Ebene *sozialtheoretischer Theoriebildung* tritt die Frage in den Vordergrund, wie die Sinn- und Bedeutungsmuster oder sozialen Praktiken beschrieben werden können, welche die soziale Welt konstituieren. Dies erfordert eine Umstellung der sozialtheoretischen Begrifflichkeit und Erklärungskonzepte von der Beschreibung sozialer Regelmäßigkeiten, Normen oder Rollensysteme auf Begriffe und Modelle zur Erfassung symbolischer Strukturen und Prozesse. Mögliche Zugänge stellen Theorien im Praxis-, Text- oder Autopoiesis-Paradigma dar.

In den Mittelpunkt *empirischer Forschung* rückt das Interesse, Zusammenhänge zwischen sozialen Praktiken und den kollektiven Wissens- und Deutungsschemata der Handelnden zu erkennen. Dabei ist die Annahme leitend, dass die Akteure die für sie relevanten sozialen Praktiken hervorbringen, indem sie über kollektiv geteiltes und meist implizites Wissen verfügen. Die Aufgabe einer „qualitativen“ sozialwissenschaftlichen Methodologie verschiebt sich dahingehend, Methoden zu generieren und zu erproben, die eine möglichst fruchtbare und dem Gegenstand „angemessene“ Interpretation der Sinnmuster versprechen, in denen sich die soziale Welt reproduziert (sei es als Konstruktionsleistungen des menschlichen Geistes, als subjektenthobene Bedeutungsstrukturen in Zeichensystemen, oder als routinisiert hervorgebrachte Handlungspraxis). An die Stelle objektiver Rationalitätskriterien treten sozial-kulturelle.

Noch wenig beleuchtet ist, welche Bedeutung ein prozessorientiertes und plurales Kulturverständnis für die Bildung hat (vgl. Herzog 2001, 116), d. h. welche Auswirkungen diese paradigmatischen Verschiebungen auf eine sozialwissenschaftlich fundierte pädagogische Entwicklungs- und Unterstützungspraxis haben – und zwar insbesondere, wenn man die Kontingenz gesellschaftlicher Entwicklungen mit transformativer Qualität in Rechnung stellt (vgl. dazu den Beitrag von Schäffter in diesem Band).

3. Zur Entstehung des Symposiums

Die Heterogenität in der Forschungsgruppe gewährleistete von Beginn an eine Offenheit und Neugier an Theorie- und Forschungsarbeiten, die sich ebenso mit Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft aus einem reflexiven Verständnis heraus beschäftigen. Der 7. Workshop „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“ im Jahr 2010 in Ohrbeck bei Osnabrück bot in diesem Sinne eine Plattform, über den jeweils eigenen spezifischen Ansatz hinausgehende, gemeinsame Fragen reflexiver Ansätze zu erkennen und diese auch mit weiteren Tagungsteilnehmern zu diskutieren. Die Beiträge von S. Geithner („Arbeits- und Lernprozesse in mittelständischen Industrieunternehmen auf Basis der kultur-historischen Tätigkeitstheorie“) und von K. Baldauf-Bergmann („Lernen im Lebenszusammenhang – Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens“) boten z.B. etliche Ansatzpunkte, um über Diskrepanzen von Lernen und Handeln und pädagogische Organisationsentwicklung zu diskutieren.

Aufgrund dieser positiven Erfahrung nahm die Idee Gestalt an, einen Austausch zwischen organisationstheoretischen Ansätzen zu ermöglichen, die sich aus reflexiver Perspektive mit dem Gegenstand Lernen und Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel theoretisch und praktisch (durch Forschung, Beratung, Entwicklungsbegleitung) beschäftigen.

Er sollte zudem einen Rahmen bieten, in dem man sich die Fragen des Arbeitens mit reflexiven Theorie- und Forschungszugängen aus den unterschiedlichen theoretischen Wurzeln heraus wechselseitig zugänglich machen kann, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszuloten. Darüber hinaus ging es aber auch um die Diskussion, in welchen Herausforderungen die reflexiven Ansätze selbst stehen,

d. h. wie diese im Kontext von gesellschaftlichen Transformationen weiter zu entwickeln sind und in welche Richtungen dies weist.

Diese Idee eines offenen, ansatzübergreifenden Diskursraumes gab den Anlass, das Symposium „Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ am 18.06.2011 am Institut für Erziehungswissenschaften / Abteilung Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin zu veranstalten und dazu weitere interessierte Gäste einzuladen.

4. Reflexive Wissenschaftsansätze in der Transformationsgesellschaft

Reflexive Wissenschaftsansätze sind selbst auch Ausdruck von wissenschafts- und gesellschaftshistorischen Entwicklungen. Dies bedeutet, dass reflexive Wissenschaftsansätze sich zum einen mit der Aufgabe befassen, sozialwissenschaftliche Gegenstände in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität gesellschaftlicher Prozesse zu bestimmen und zu erforschen. Zum anderen sind wissenschaftliche Ansätze in einer sich wandelnden gesellschaftlichen Realität selbst paradigmatischen Erschütterungen ausgesetzt, welche die eigenen Theorie- und Forschungsmittel betreffen (vgl. Wimmer 2002). So hat man es in der Wissenschaft mit pluralen Wissensformen und Diskursarten zu tun, die nicht mehr eindeutig einem übergeordneten Ganzen zugewiesen werden können. Objektive Bezugspunkte, kausale Verknüpfungen, Prognosen zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit erscheinen in einer Welt, in der soziale Prozesse sich als kulturell relativ und historisch kontingent erweisen, wie „ausgehakt“ (ebd., 112). Der damit einhergehende Verlust eines ontologischen Wahrheitsbegriffes entkoppelt klare oder gar eindeutige Verbindungen zwischen Weltauslegung und Lebensstrukturierung, sodass letztlich alle Prozesse selbstreferenziell und doppelt reflexiv werden. Diese Krise betrifft nicht nur die sozialwissenschaftlichen Gegenstände, sondern auch die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und die Geltungskraft der Theoriemittel selbst.

5. Zentrale Fragestellungen des Symposiums und Übersicht über die Beiträge

Vor diesem Hintergrund haben sich für das Symposium zwei Ebenen für die Bearbeitung zentraler Fragestellungen ergeben:

1. Diskussions-Ebene: Reflexive Wissenschaftsansätze als Zugang zu sozialwissenschaftlichen Gegenständen im gesellschaftlichen Wandel.

Fragestellungen:

- Wie sind die reflexiven Wissenschaftsverständnisse, mit denen wir jeweils arbeiten, konstituiert?
- Auf welche Theorieansätze kann man sich stützen?
- Welches Forschungs- und welches Beratungs- und Entwicklungsverständnis lässt sich daran anschließen?
- Wodurch ist das Verhältnis von Beratung / Intervention und Erkenntnisgewinn durch das „Beteiligt-Sein“ der Forscher am Veränderungsprozess gekennzeichnet?
- Welche Forschungsprozesse lassen sich realisieren, mit welchen Ergebnissen?

2. Diskussions-Ebene: Reflexive Wissenschaftsansätze in der Krise wissenschaftlicher Theorie- und Erkenntnisgewinnung und in der Kontingenz gesellschaftlicher Entwicklungen.

Folgt man der Krisenbestimmung von Wimmer (2002), so zieht die Anerkennung der Kontingenz gesellschaftlicher Entwicklungen einen bewussten Verzicht auf ontologische Wahrheitsansprüche, ein substanzielles Wissenschaftsverständnis und universalistische bzw. normative Theorien nach sich.

Dadurch stellt sich nicht mehr nur die Frage, wie sich sozialwissenschaftliche Gegenstände im gesellschaftlichen Kontext oder bzw. mit dem gesellschaftlichen Wandel verändern, sondern wie sozialwissenschaftliche Gegenstände nicht-normativ bzw. nicht-universalistisch usw. konstituiert werden können.

Fragestellungen:

- Auf welche ontologischen bzw. epistemologischen Voraussetzungen kann man dafür zurückgreifen?

- Wie können wissenschaftliche Gegenstandsbestimmungen und Theoriekonzepte dennoch Orientierung im Kontext transformativen gesellschaftlichen Wandels bieten?

Auch wenn die Rede von gesellschaftlichem Wandel mittlerweile zum Begleitmoment alltäglicher Lebenspraxis geworden ist, so ist zumindest auf analytischer Ebene nicht klar, mit welcher Qualität von Wandel man es zu tun hat:

- Befinden wir uns in Wandlungsprozessen, bei dem etwas Bekanntes in veränderte Formen übergeht und wir uns in dem Bemühen befinden, uns den damit einhergehenden Veränderungen anzupassen?
- Oder befinden wir uns in grundlegenden Transformationsprozessen, die uns sehr plötzlich vor unbekannte neuartige soziale Strukturen und Muster stellen, für die es noch gar keine angemessenen Erkenntniszugänge gibt?

Generell stellt sich auf dieser zweiten Diskussions-Ebene das Problem, zu unterscheiden, wann man es mit welchem Phänomen zu tun hat (Stichwort: Wandel innerhalb einer spezifischen Formation oder Formationswandel, s.o.). Und eng mit dieser Klärung verbunden ist die Aufgabe, im Kontext der Herausbildung unbekannter neuartiger sozialer Strukturen und Muster wissenschaftliche Erkenntniszugänge bzw. Gestaltungs- und Entwicklungspraktiken zu gewinnen, die der strukturell neuartigen Qualität angemessen sind.

Folgt man den Argumenten des Cultural Turn, so bedarf es angesichts dieses Fragenkomplexes eines paradigmatischen Wandels vom substanziellen zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis. Dies würde bedeuten, reflexive Wissenschaftsansätze, mit denen sozialwissenschaftliche Gegenstände im Kontext der Sinn- und Bedeutungsmuster oder sozialen Praktiken, welche die soziale Welt konstituieren, bestimmt und erforscht werden können, in einer relationalen Perspektive weiter zu entwickeln.

Die Beiträge bewegten sich häufig in beiden Fragenbereichen und ermöglichten so einen Austausch über Theorie und Praxis reflexiver Wissenschaftsansätze.

Detlef Behrmann stellt in seinem Beitrag „*Lernen in der Organisation und Perspektiven zur Erschließung einer relationalen Organisationsforschung*“ einen Perspektivaufriss vor, mit welchen wissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsansätzen an den für die Organisationsforschung relevanten Schnittstellen zwischen Institution und Akteur, Struktur und Handeln gearbeitet werden kann und welche

konzeptionellen Rahmungen sich damit abzeichnen. Dabei stellt er exemplarisch Bezüge her zum Neo-Institutionalismus, zur Theorie sozialer Systeme, zur Kulturwissenschaft, zur Theorie sozialer Praktiken und zur Kritischen Psychologie / Subjektwissenschaft wie zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Silke Geithner hat die „*Arbeits- und Lerntätigkeit in Industrieunternehmen aus Perspektive der kultur-historischen Tätigkeitstheorie*“ untersucht. Sie zeigt, am Beispiel von drei Unternehmen, wie Widersprüche in Arbeits- und Lernprozesse mit dem tätigkeitstheoretischen Forschungs- und Entwicklungsansatz von Engeström rekonstruiert und analysiert werden können und welche Gestaltungsperspektiven sich daraus ableiten lassen.

Günter Essl stellt unter dem Titel „*‘Transformation’ im Schnittpunkt dialektischer Selbst-Bewegung und sozio-technischer Relationensysteme am Beispiel des Change Laboratory*“ ein Konzept von Engeström vor, mit dem die Arbeitspraxis durch die Betroffenen selbst weiter entwickelt werden kann. Es dient dazu, die Dialektik widersprüchlicher Konstellationen im Kontext eines tätigkeitstheoretischen Konzepts der Verbindung von AkteurInnenhandlung und Erkenntnistätigkeit aufzugreifen. Essl bearbeitet die Frage, wie (a) dialektische Bewegungsformen und (b) transformative Formationen im Kontext von Tätigkeiten theoretisch zu konzipieren wären.

Birgit Hilliger beschäftigt sich mit dem Paradigmenwechsel des Lernens. In ihrem Beitrag „*Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Die Entwicklung einer neuen Lernkultur in Wirtschaftsunternehmen, Weiterbildung und Forschung*“ berichtet sie von Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten, die unter der bildungspolitischen Programmatik einer „neuen Lernkultur“ die Entwicklung von Lerndienstleistungen für kleine und mittelständische Unternehmen gefördert haben. Sie hat das Gelingen bzw. Misslingen der Herausbildung neuer Lernkulturen beobachtet und analysiert. In ihrem Beitrag konzentriert sie sich auf die Frage: Wie lässt sich Forschung mit dem Aufbau reflexiver Unterstützungsstrukturen verbinden, sodass sie die Möglichkeit zur fundierten Reflexion bestehender bzw. sich neu herausbildender Handlungsstrukturen in Praxisfeldern bietet?

Hildegard Schicke ergänzt diese Themen durch einen methodologischen Artikel unter dem Titel „*Temporalisierte Methodologie. Die Rekonstruktion transformativen Lernens in Bildungsorganisationen als Forschungspraxis*“. Entlang ihres Praxis-

und Forschungsprojekts „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ zeigt sie disparate Zeitverhältnisse von reflexiver Erkenntnis auf. Was bedeutet es, die Zeitlichkeit des Lernens und die Zeitlichkeit der Transformation des Lernens bei der Konstituierung des Gegenstands, des Forschungsdesign und der Forschungsmethode konzeptionell in Rechnung zu stellen? Schicke zeigt auf, warum sie für eine temporalisierte Methodologie votiert.

Johannes W. Erdmann entwickelt zum Thema „Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und Transformation – Transformation des Lernens?“ in einem explorativen Beitrag eine „Transformations-Methodologie“. Eine solche Methodologie ist erforderlich, um das komplexe Spektrum des Zusammenhangs von Lernen und Transformation in den Blick zu bekommen: Es erstreckt sich von den Paradigmen des Wandels über die Bewegungen des gesellschaftlichen Wandels, die Konzepte des Wandels von Medien / Medienkonstellationen bis hin zu den Veränderungen von Lernformen.

Ortfried Schöffter zeigt wesentliche Merkmale „Relationale(r) Weiterbildungsforschung“ auf. Ausgehend von den Krisen der Gegenstandsbestimmung im Kontext kontingenter gesellschaftlicher Entwicklungen der Transformationsgesellschaft verdeutlicht er, dass Weiterbildungsforschung vor der Aufgabe steht, sich als bewusster Bestandteil des gesellschaftlichen Strukturwandels, in dem sie sich institutionell eingebettet, zu verorten und die implizite oder latente Transformation der Gegenstandskonstitution aus einer kulturwissenschaftlichen Kontingenzperspektive mitzuvollziehen.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baldauf-Bergmann, K.; Küchler, F.v. & Weber, C. (2005): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS-Reihe Bd. 31, Berlin: Lehmanns Media.
- Brumlik, M. (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 60-68.
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a relational sociology. In: American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 2, pp. 281–317.

- Erpenbeck, J. & Sauer J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster: Waxmann: S. 289-335.
- Herzog, W. (2001): Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In: H. Appelsmeyer & E. Billmann-Mahecha (Hrsg.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 97-124.
- Jaeger, F.; Liebsch; B.; Straub, J. & Rösen, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (1999): Praxis – Autopoiesis – Text. Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In: A. Reckwitz & H. Sievert (Hrsg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 19-49.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 354-370.
- Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster: Waxmann, S. 81-143.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatheoretische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: L. Wigger, E. Cloer, J. Ruhloff, P. Vogel & Chr. Wulf (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122.
- Wittpoth, J. (2005): „Heute hier, morgen dort ...“ Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik. In: K. Baldauf-Bergmann; F.v. Küchler & C. Weber (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 17-27.
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2006): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Sachregister

Lernen
Methodologie
Organisationsforschung
Reflexive Wissenschaft
Relationalität
Strukturwandel
Tätigkeitstheorie
Transformation
Weiterbildungsforschung

Keywords

activity theory
lifelong learning
methodology
relationality
research on further education
research on organization
science in a reflexive mode
structural change
transformation

Personenregister

Behrmann
Erdmann
Essl
Geithner
Hilliger
Schäffter
Schicke

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Abstracts | 17 |
| Detlef Behrmann | 21 |
| Lernen in der Organisation und Perspektiven zur Erschließung einer relationalen Organisationsforschung | |
| Silke Geithner | 39 |
| Arbeits- und Lerntätigkeit in Industrieunternehmen aus Perspektive der kultur-historischen Tätigkeitstheorie | |
| Günter Essl | 67 |
| „Transformation“ im Schnittpunkt dialektischer Selbst-Bewegung und sozio-technischer Relationensysteme am Beispiel des Change Laboratory | |
| Birgit Hilliger | 85 |
| Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Die Entwicklung einer neuen Lernkultur in Wirtschaftsunternehmen, Weiterbildung und Forschung | |
| Hildegard Schicke | 99 |
| Temporalisierte Methodologie. Die Rekonstruktion transformativen Lernens in Bildungsorganisationen als Forschungspraxis | |
| Johannes W. Erdmann | 115 |
| Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und Transformation – Transformation des Lernens? | |
| Ortfried Schäffter | 141 |
| Relationale Weiterbildungsforschung | |
| Autoren | 159 |

Abstracts

Kristine Baldauf-Bergmann: Editorial

„The shift of learning and education in a world of structural and transformative change” is a traditional question of further education and was also the title of a symposium on 18 June 2011 at the Humboldt-University Berlin, which was organized by the members of a research-group, called „Learning in processes of social transformation”. The research group explores the question of how to understand „learning“ „organization“, „professionality“ in a context of social upheaval. Concepts of science in a reflexive mode are used to apprehend the social embeddedness of social practices and also of research itself. The symposium aimed to discuss different theoretical concepts such as activity theory and further challenges. The lectures, published in this Journal, give an impression of the discourses.

Detlef Behrmann: A new approach towards a relational perspective on learning in organizations

Social sciences and fields of practice are challenged both to reflect on and deal with postmodern circumstances of social life and individual behavior in a professional way. Therefore organizational theory has to investigate the constitution of an overlapping process between organizational development and individual learning. A relational perspective on learning in organizations seems to be an answer for a new approach concerning the understanding and forming of organizations as dynamic sets or unfolding arrangements of social practices. Apart from examples for theoretical references and tendencies in terms of the neo-institutionalism, the theory of social systems, the theory of practices and Critical Psychology hints and links to the discussion in adult educational sciences and to a pedagogical approach to learning in organizations are given as well.

Silke Geithner: Work and learning processes in industrial companies in a cultural-historical activity theoretic perspective

The article focuses on work and learning processes in industrial companies from the perspective of the cultural-historical activity theory. It starts off from the assumption that a different understanding of work and learning, as well as other forms of learning than those currently available in human resource and organizational development approaches are needed in order to deal with current and future challenges in organizations. With regard to the traditional understanding of learning, the insufficient consideration of the relationship between work and learning on the one hand, and individual and collective development on the other hand is criticized. According to Engeström (1999, 2001, 2008a, 2011), the cultural-historical activity theory provides conceptual tools to analyze these interrelations adequately. In three manufacturing firms learning and work processes were analyzed by means of qualitative research methods using the activity-theoretical framework. In the article, the conceptual framework, the empirical results, and principles for organizing individual and collective learning processes (learning activity) will be described and discussed.

Günter Essl: The Change Laboratory. How to understand „Transformation“ in the context of socio-technical relational systems

The Change Laboratory claims to show the dialectics of contradictory constellations and to establish a connection of protagonist action and knowledge activity in the context of an activity theoretical concept. This contribution therefore tries to answer the question of how dialectical movement forms as well as transformative formations in the contexts of activity should be conceptualized theoretically.

Birgit Hilliger: The paradigm shift as a challenge for structural learning. Emerging a new learning culture in commercial enterprises, further education and research

The contribution discusses processes of social change characterized by a „general indefiniteness“. On the basis of institutional and adult education theory and a cultural meta perspective on learning these processes are explored as requirements of a paradigm shift. Based on this perspective, complex social dimensions of phenomena of social transformation are being presented as structural change. Transformational learning presupposes the emergence of new social practices of teaching and learn-

ing, and a different understanding of its function in adult education. The paradigm shift is becoming the subject of pedagogical action and adult educational research. Research as a component of change processes provides a meta theory for a relational perspective. This is required to understand institutional change processes, to identify structural problems as a mismatch and to organize collective learning processes.

Hildegard Schicke: Temporalized methodology. The reconstruction of transformative learning in organizations of education as a process of research

The difference between learning and the transformation of learning results in further questions about time and the temporalities of learning. With a view to linking conceptual perspectives on the temporalities of learning with the practice of empirical research, time is understood as a dimension of methodology. Thus disparate time relationships of the research-project „Organization-Related Professionalism“ are described. In which way the coexisting temporalities in the research-field are arranged? Which time relationships are shaped by the re-search-design? Using temporalized methodology, the constitution process of a research topic, the research design and the research method become reflexive.

Johannes W. Erdmann: Learning in processes of social transformation. Learning and transformation – transformation of learning?

An appropriate and professional approach to the present transformation issue requires an adequate understanding of the shifts of paradigms and of social change, in particular of modernization or rather transformation, the understanding of media transformation, constellations of media, as well as cultures of learning and learning in general. Such an understanding and the communication on it requires an adequate „transformation-methodology“. A methodology which allows us to understand, explain, predict and reflect on the current global and sociocultural transformation (diagnosis of the time we live in). The scientific and theoretical approaches as well as the pedagogical practice urgently require such a methodological foundation. In addition, a reflexive, interconnected, transformative learning is needed. It would also serve to give an orientation in the context of the current global, cultural, social and individual challenges and learning processes of transformation.

Ortfried Schöffter: A relational research program on further education

In regard to the difference between contextual and transformational learning the work program of the research group on „Learning in processes of social transformation“ is presented. In order to approach a new object of research in a „contingency perspective“, a multistage method is introduced to constitute the object of research in a relational way. The paper concludes with the characteristics of a „relational research program on further education in a trans-formative society“ giving also references to similar approaches.

Lernen in der Organisation und Perspektiven zur Erschließung einer relationalen Organisationsforschung

Detlef Behrmann

Wissenschaft und Praxis stehen im Zeichen der Diskussion um die Postmoderne und angesichts der damit einhergehenden Herausforderungen der Erforschung und praktischen Gestaltung von Organisationen gleichermaßen in Verantwortung, dies professionell zu gewährleisten. Für das Lernen in der Organisation und die sich damit auseinandersetzen- de pädagogische Organisationsforschung spielt dabei in zunehmendem Maße die Berücksichtigung von Intermediarität respektive des Interferenzbereichs bzw. der Schnittstelle zwischen Institution und Akteur, Struktur und Verhalten, Organisation und Individuum eine bedeutende Rolle. Angesichts dessen kristallisiert sich eine Programmatik heraus, die als relationale Organisationsforschung bezeichnet werden kann und versucht, eben jene Schnittstelle seitens der Wissenschaft in den Blick zu nehmen und konzeptionell fassbar werden zu lassen. Im vorliegenden Beitrag erfolgen theoretische Skizzen, um einen entsprechenden Zugang reflexiv zu erschließen und anzuregen. Der Fokus liegt dabei ebenso auf exemplarischen Bezügen zum Neo-Institutionalismus, zur Theorie sozialer Systeme, zur Kulturwissenschaft, zur Theorie sozialer Praktiken und zur kritischen Psychologie/ Subjektwissenschaft wie auf Bezügen zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Disziplin der Erwachsenen-/ Weiterbildung.

1. Lernen in der Organisation

Während es in den 1990er Jahren vornehmlich darum ging, den Gegenstand des Organisationslernens zwischen dem Lernen von Organisationen und dem Lernen von Individuen mittels deren Divergenz kategorial zu fassen, zeigt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine konzeptionelle – zumindest in den Sprachspielen des Diskurses nachvollziehbare – komplementäre Wendung (vgl. Behrmann 2010a). Hier heißt es: „Lernen – so wie Menschen – können Institutionen nicht – sie müssen sich entwickeln“ (Faulstich 2007, 73). Das heißt, dass zwar zwischen individuel-

lem Lernen und organisationaler Entwicklung unterschieden, deren Komplementarität aber keineswegs ausgeschlossen wird. Parallel dazu wird die Organisation als „lernendes System“ (Nussli von Rein 2007, 19) oder als „lernbezogene Organisation“ (Göhlich/ Sausele 2008, 679) bezeichnet. Dies lässt sich so interpretieren, dass systemische Veränderungen und Entwicklungen erfolgen, die die Organisation an sich betreffen, die aber zudem auf das Lernen von Individuen bzw. Mitarbeitenden der Organisation bezogen und dadurch beeinflusst sind. Ebenso retrospektiv wie prospektiv lässt sich verzeichnen: Organisationslernen ist von einer bloßen „Metapher“ (Faulstich 2007, 58) zu einer „mittlerweile etablierten Figur für ein mentales Management-Modell geworden, das als systemische Betrachtungsweise zu charakterisieren ist“ (Schlüter 2007, 41), wenn zugleich und in vermittelnder Perspektive die „starke Wechselwirkung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung“ (Sausele 2005, 94) bzw. zwischen individuellem und organisationalem Lernen betont wird.

Zusammenfassend lässt sich mit Schäffter (2001) zwischen individuellem Lernen, organisationalem Lernen und Lernen in der Organisation differenzieren:

- individuelles Lernen beschreibt „Lernen in interpersonaler Interaktion“ und „betrachtet den organisatorischen Kontext als pädagogisch unzugängliche, externe Rahmenbedingung[en]“,
- „organisationales Lernen fokussiert (...) auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt“,
- „Lernen in der Organisation sensibilisiert für das Spannungsfeld zwischen lernenden Individuen und den Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit es Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert“ (ebd., 244f.).

Wie dargestellt rückt eben jenes Lernen in der Organisation zunehmend in den Aufmerksamkeitsbereich der Erziehungswissenschaft wie in den Fokus einer pädagogischen Organisationsforschung und verlangt nach einem adäquaten wissenschaftlichen Zugriff auf den Forschungsgegenstand. Dabei wirft sich die Frage auf, woran sich eine entsprechende Forschung orientieren kann.

2. Pädagogische Organisationsforschung

Pädagogischer Organisationsforschung geht es um die „Fokussierung der Behinderung und Förderung organisationalen Lernens sowie der Verbindung von System- und Akteursperspektive“ (Göhlich/ Tippelt 2008, 633). Mit der Perspektive des Lernens in der Organisation wird dieser Fokus seitens der erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgegriffen.

Ferner wird im Zuge der Diskussion um die Postmoderne deutlich, dass „(Selbst-) Beschreibungen moderner Gesellschaften um die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen, Unsicherheit und Risiko kreisen“ und es daher gilt, „die virulente Kontingenz- und Ungewissheitsproblematik im pädagogischen [wie] erziehungswissenschaftlich disziplinierten Denkraum anzugehen“ (Helsper/ Hörster/ Kade 2003, 7). Die Perspektive des Lernens in der Organisation ist darauf ausgerichtet, dies im Sinne einer Sensibilisierung für kontingente Verhältnismäßigkeiten aufzugreifen, zu thematisieren bzw. systematisch zu reflektieren und konstruktiv zu bearbeiten.

Für die Organisationsforschung wird im Diskurs um die Postmoderne postuliert: „the organization theorist must be sensitive to the diversity and fluidity of the 'life' of organization and no one model will suffice to orientate research“ (Power 1990, 121). Die Perspektive des Lernens in der Organisation zu erforschen, steht angesichts dessen im Duktus des offenen Prozesses eines sich selbst und dynamisch konstituierenden Forschungsgegenstands, der mit einer sich ebenso dynamisch entwickelnden, multidisziplinären, wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Modellbildung verknüpft ist.

In diesem Sinne kommt es für die pädagogische Organisationsforschung darauf an,

- eine intermediäre, Schnittstellen berücksichtigende Forschungsperspektive einzunehmen, die auf den Gegenstand der Vermittlung zwischen System und Person, Institution und Akteur, Struktur und Handeln, Organisation und Individuum gerichtet ist,
- eine erziehungswissenschaftliche Forschung voranzutreiben, die nicht zuletzt auf diverse Bezugsdisziplinen bzw. theoretische Ansätze unterschiedlicher Provenienz rekurriert, um die prozessuale Konfiguration des Lernens in der Organisation in intermediärer Sicht zu erschließen,

- Forschung dabei im Sinne einer kontingenten Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis zu begreifen, da Forschung sich in dieses Beziehungsverhältnis rekursiv einspeist und nicht nur Gegenstände erfasst, sondern auch selbst gegenstandskonstitutiv wirkt.

Im Folgenden werden theoretische Anschlussmöglichkeiten für die genannte Position in Form einer hermeneutischen Analyse, engagierten Reflexion, interpretativen Rekonstruktion gesucht, indem verschiedene Modellvorstellungen aufgezeigt werden, die die genannte intermediäre Perspektive weiterführend zu erschließen vermögen.

3. Theoretische Anschlüsse und Entwicklungstendenzen zur Erschließung von Vermittlungsperspektiven

Die Vielzahl der Theorien, die der Frage der hier so genannten Intermediarität nachgehen, und insbesondere die konzeptionelle Vielfalt, die sich diesbezüglich aus der Vermischung diverser theoretischer Ansätze im wissenschaftlichen Diskurs ergibt, lassen sich an dieser Stelle keineswegs umfassend darstellen. Exemplarisch skizzierbar erscheint indes, dass Entwicklungstendenzen existieren, in denen sich die substantielle Trennung von Organisation und Individuum zugunsten einer vermittelnden Perspektive aufzuheben sucht. Kontrastiert werden im Folgenden zunächst der neo-institutionalistische und der systemtheoretische Ansatz mit ihren je eigenen Zugriffen auf das Spannungsverhältnis zwischen Institution und Akteur oder System und Person. Zudem folgen kurze Beschreibungen weiterer Ansätze, ob nun kulturwissenschaftlich orientiert, über die Theorie sozialer Praktiken thematisiert oder subjektwissenschaftlich begründet, die weitere Entwicklungstendenzen aufzeigen und Vermittlungsperspektiven auf das Lernen in der Organisation eröffnen.

Im Sinne des Neo-Institutionalismus (vgl. Senge/ Hellmann 2006; Koch/ Schemmann 2009) geht es darum, den Standpunkt, dass institutionelle Präliminarien von Organisationen und organisationale Präliminarien von Individuen lediglich reifiziert bzw. verkörpert werden, durch den Standpunkt zu ergänzen, dass Zusammenhänge zwischen institutionellen Umwelten und Organisationen vielmehr als „wechselseitiges Konstitutions- und Strukturationsverhältnis“ (Mense-Petermann 2006, 73) zu fassen sind sowie organisationale Präliminarien vom Individuum aus gesehen

auch rekonstruiert bzw. gedeutet und auf individuelle Spielräume hin ausgestaltet werden können (vgl. Meyer/ Hammerschmid 2006). Insbesondere die zuletzt genannte Mikroperspektive auf den Akteur macht deutlich, dass institutioneller und organisationaler Wandel – und damit auch das Lernen in der Organisation – nicht nur strukturell bedingt ist bzw. nicht nur von „institutionalisierten Umwelterwartungen und der Verfügbarkeit multipler Regelsysteme“ (ebd., 169) abhängt, sondern auch beeinflusst wird durch „eine Veränderung der Art und Weise, wie Akteure ihre Situation bzw. Probleme definieren und welche Handlungsoptionen bzw. Lösungsmöglichkeiten sie sehen“ (ebd., 170).

Die Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1994) greift das Spannungsfeld ebenso auf, beschreibt es aber in der Form, dass im Zuge von Kommunikation ein jeweils anderes System immer schon im eigenen System mit berücksichtigt ist. Soziale und psychische Systeme konstituieren sich selbstreferenziell und ihr System-Umwelt-Verhältnis derart, dass „mindestens zwei informationsverarbeitende Prozessoren vorhanden sind, die sich aufeinander und übereinander auf sich selbst beziehen können“ (ebd., 191). So gilt etwa: „Sozialität ist kein besonderer Fall von Handlung, sondern Handlung ist in sozialen Systemen über Kommunikation und Attribution konstituiert als eine Reduktion von Komplexität, als unerlässliche Selbstsimplifikation des Systems“ (ebd., 191). Folglich lässt sich sagen, dass „soziale Systeme (...) demnach nicht aus Handlungen aufgebaut werden, 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“ (ebd., 193). Diese Deutung führt zum Standpunkt, Handlungen als selbstimplikativen Bestandteil von Systembildungsprozessen anzusehen. Dabei ist Kommunikation als konstitutiv für Systementwicklung zu betrachten. Dekomponierte Handlungen erscheinen lediglich in ihrer Rückwirkung auf kommunikative Prozesse relevant.

Entsprechend dieser Kontrastierung fällt auf: Im Falle des Neo-Institutionalismus wird im Spannungsfeld zwischen Institution und Akteur über die Reifikation institutioneller und organisationaler Präliminarien einerseits sowie deren Rekonstruktion durch Akteure andererseits zu vermitteln versucht. Im Hinblick auf letztere wird konstatiert, dass dem Neo-Institutionalismus „eine handlungstheoretische Unterfütterung (...) weitgehend (fehle)“ (Mense-Petermann 2006, 73f.) und stärker be-

rücksichtigt werden muss, dass es eine „zentrale Herausforderung (...) ist (...), soziale Akteure zwar als durch Institutionen definiert, aber nicht determiniert zu konzeptualisieren“ (Meyer/ Hammerschmid 2006, 161). Demgegenüber geht im Falle der Theorie sozialer Systeme das Vermittlungsproblem auf der Aggregationsebene von Systembildungsprozessen via Kommunikation auf. Handlungen an sich verschwinden in der Dekomponierung ihrer selbst im Hinblick auf die Schaffung von Anschlussmöglichkeiten für Kommunikationsverläufe. „Soziale Systeme als Kommunikationssequenzen“ (Reckwitz 2004, 26) anzusehen, führt dazu, nicht Handlungen, sondern Kommunikation als „Letztelement“ (Luhmann 1994, 192) der Systemkonstitution und -entwicklung zu verstehen.

Doch welche theoretischen Ansätze und Zugriffe bieten im Hinblick auf das Lernen in der Organisation Alternativen zur handlungstheoretisch noch nicht fassbaren Rekonstruktion von Institutionen und Organisationen durch Akteure einerseits sowie zum systemtheoretisch-konstruktivistisch gefassten Begriff eines vom subjektiven Handeln abstrahierenden kommunikativen Prozesses der Systemkonstitution und Systementwicklung mittels Kommunikation andererseits? (Abbildung 1)

Aus Sicht einer multiperspektivischen Soziologie, Geschichtswissenschaft, Ethnologie und Literaturwissenschaft übergreifenden „kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm“ (Reckwitz 2004, 14) deuten sich komplementäre Bezüge zwischen der Konzeptualisierung von „Kultur als Struktur“ und von „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen“ (ebd., 16) an. Dies lässt sich kurz gefasst wie folgt interpretieren: Es ist weder allein eine Kultur, die sich in Strukturen niederschlägt und sich in einem lebensweltliche Handlungen bedingendem Wissen zum Ausdruck bringt. Noch sind es allein die auf dem Bewusstsein von Menschen beruhenden Handlungen, die aufgrund individueller Bedeutungszuweisungen gegenüber symbolisch repräsentierten Sinnstrukturen bzw. Wissenszusammenhängen zu Stande kommen und das hervorbringen, was Kultur ausmacht. Vielmehr sind es die Wechselwirkungen zwischen Beidem, die zu einer rekursiven Typisierung sozialer Strukturierung führen.

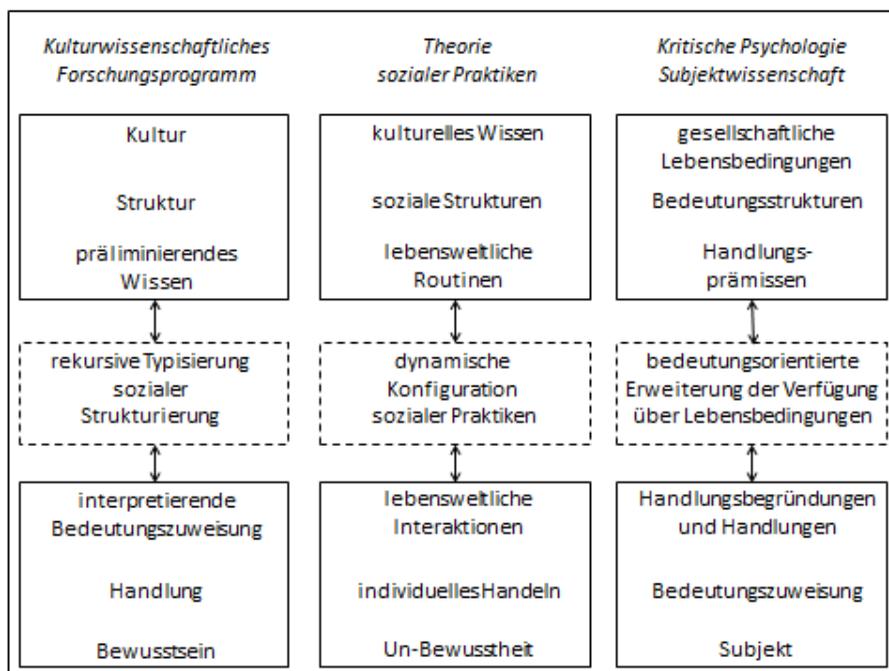


Abbildung 1: Reduktionsschemata intermediärer Betrachtungsweisen zur Erschließung relationaler Perspektiven

Ein historisch bedingter, sich nach wie vor tradierender, wengleich auch ausdifferenzierender Aspekt der kulturwissenschaftlichen Forschungsprogrammatisik besteht bezüglich der Vermittlungsperspektive gegenwärtig (noch) darin, dass die Bestimmung von Kultur insbesondere durch die „Konzeptualisierung von Kultur durch Diskurse, Texte oder Symbolsequenzen“ (ebd., 17) vorgenommen wird. Dies führt letztlich zur Tendenz einer „Dezentrierung des Subjekts“ (ebd., 17), weil die Konstitution und Entwicklung der „Sinnsysteme eindeutig außerhalb mentaler Eigenschaften auf der Ebene von Diskursformationen oder Symbolen und Zeichen“ (ebd., 17) zugeordnet wird.

Dieser prinzipiellen, aber auch vom Anspruch der Vermittlungsperspektive her weiter zu entwickelnden Vorstellung entsprechend, rückt für das Lernen in der Organisation ein „struktureflexiver Prozess“ (Hilliger 2012, 177) in den Vordergrund. Reflexivität erscheint als Schlüssel dafür, die rekursive Typisierung sozialer Strukturierung zwischen kulturellen, strukturellen und entsprechend wissenschafts-

sierten Emanationen einerseits sowie auf menschlichem Bewusstsein beruhendem, interpretativem Handeln andererseits transparent zu machen und diskursiv bearbeitbar werden zu lassen, um so zu einer expliziten Ausbalancierung gleichermaßen struktur- und handlungsorientierter Perspektiven zu kommen.

In eine ähnliche Richtung, aber auch auf erweiterte Perspektiven, weist ein bislang „no unified practice approach“ (Schatzki 2001a, 2) hin, der als Theorie sozialer Praktiken bezeichnet wird. Auch dieser Ansatz gilt der Klärung der Vermittlung zwischen überindividueller Struktur und individueller Handlung, indem „non-individualist“ und „individualist approaches“ (ebd., 4) in „practice approaches“ (ebd., 5) verknüpft werden. Konstatiert wird zunächst: „A practice is a set of doings and sayings organized by a pool of understandings, a set of rules and a teleoaffective structure“ (Schatzki 2001b, 53). Praktiken erscheinen als Lebenswelt konfigurierende Verhaltenskomplexe. Sie werden über ein lebensweltliche Verständnisformen implizierendes, in sozialen Routinen verdichtetes und emotional-motivational beeinflusstes Repertoire an Verhaltensmustern organisiert. Hierbei korrespondieren „actions and organizations of individual practices“ (ebd., 53) mit kulturell formierten „factors that determine what makes sense to people to do“ (ebd., 54). „Social orders“ (ebd., 46) bzw. „arrangements of people and of the artifacts, organisms, and things through which they coexist, in which these entities relate and possesses identity and meaning“ (ebd., 53), „are established within the sway of social practices because practices mold the forms of determination that are responsible for them“ (ebd., 46f.). Das die Praktiken letztlich bestimmende Moment liegt also weder allein in dem Handeln der Individuen noch allein in sich darauf auswirkenden kulturell geformten Sinnstrukturen. Vielmehr zeigt sich, dass sich soziale Ordnungen oder soziale Arrangements derart konstituieren bzw. prozessual etablieren, dass soziale Praktiken die Determinations- bzw. wechselseitigen Einflussverhältnisse erst hervorbringen, die sie selbst bestimmen.

An dieser Stelle soll in Anlehnung an die Theorie sozialer Praktiken vor allem hervorgehoben werden, dass nicht allein reflexive, sondern auch hintergründig mitgängig wirkende, in sozialen Routinen und unbewusstem Handeln wie auch Artefakten verdichtete Einflussfaktoren eine Rolle spielen, die in Wirklichkeit konstituierenden sozialen Praktiken ihren Ausdruck finden und sich verändernd auf Praktiken samt der ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen ihrer selbst auswirken. Im Hinblick auf das Lernen in der Organisation ist bedeutsam, dass sich zwischen

Routinen und unbewusstem Handeln eine Responsivität im Sinne der wechselseitigen Empfänglichkeit hintergründig einspielt. Man könnte auch sagen, dass sich hier „basale Lernprozesse“ und „basale Strukturbildungsprozesse“ (Hilliger 2012, 184) im Zuge des Lernens in der Organisation ab- und wechselseitig einspielen.

Ebenso sind auch konzeptionelle Entwicklungstendenzen zu verzeichnen, die die Kritische Psychologie (vgl. Holzkamp 1983) und die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1993) in das Spannungsfeld des Lernens in der Organisation hineinbringen (vgl. Baldauf-Bergmann 2009). Während einerseits betont wird, dass die Gesellschaft historisch bedingte Lebensbedingungen und entsprechende Bedeutungsstrukturen hervorbringt, die als Handlungsprämissen wirksam werden, wird gleichermaßen postuliert, dass demgegenüber seitens des Subjekts Bedeutungszuweisungen erfolgen, die das subjektive Handeln in Anlehnung an die Prämissen begründen und in entsprechende Handlungsoptionen wie Handlungen münden lassen. Zum einen existieren also „Bedeutungsstrukturen“, die in einem „gesamtgesellschaftlichen Verweisungszusammenhang“ als „Inbegriff aller Handlungen“ zu verstehen sind und „von Individuen ausgeführt werden (müssen), sofern der gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozeß auf einer gegebenen Stufe möglich (...) (sein soll)“. Zum anderen existieren auch „Bedeutungen“, die „den Bezug jedes einzelnen Menschen zum gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang“ darstellen und durch „Handlungsumsetzung“ in „gleichzeitig gesamtgesellschaftlich verflochtenen Bedeutungen“ dazu führen, dass die „individuelle Existenz erhalten bzw. entwickelt werden kann“ (Holzkamp 1983, 234). „Dabei muß das Subjekt – je nach seiner konkreten Lebenslage und den darin gegebenen Freiheitsgraden – sich nicht auf die Realisierung vorgegebener Bedingungen beschränken, sondern kann in handelndem Weltzugriff seine Lebensbedingungen aktiv umgestalten, damit deren Bedeutungsaspekt als Inbegriff von Prämissen seiner eigenen Handlungsbegründungen/ Handlungen verändern“ (Holzkamp 1993, 23).

Wenngleich dies vornehmlich vom Standpunkt des Subjekts aus formuliert wird, welches über expansives Lernen die je eigene Verfügbarkeit über die gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen erweitern kann, lässt sich dies auf einer höheren Aggregationsebene auch auf die soziale Strukturentwicklung beziehen. Subjektives Lernen wird dabei nicht nur als Lernen des Subjekts beschreibbar, sondern „subjektives Lernen wird als Neben- und Zueinander von verschiedenen Lernvoll-

zügen in verschiedenen Lernräumen und verschiedenen Lernzeiten sowie als Integration verschiedener Lernvollzüge im Hinblick auf die Realisierung von Lebensinteressen erkennbar“ (Baldauf-Bergmann 2009, 380). Für das Lernen in der Organisation ist aus dieser Sicht insbesondere ein „rezentrierter“ Standpunkt des subjektiven Lernens bedeutsam, der ebenso auf „Selbstklärung“ wie „intersubjektiver Verständigung“ und „metasubjektiver Verständigung“ beruht (ebd., 375f.). Dementsprechend erfolgen nicht allein Prozesse der Selbstklärung im Hinblick auf die gesellschaftliche Vermitteltheit der subjektiv zu erschließenden Möglichkeitsräume des Handelns. Vielmehr erfolgen auch Prozesse intersubjektiver Verständigung bezüglich der gemeinsam als relevant erachteten Bedingungs- und Bedeutungskonstellationen des miteinander geteilten Möglichkeitsraums zur Ausgestaltung des gesellschaftlich vermittelnden Handelns, was sich in einem damit ermöglichten und einhergehenden Abgleich von intersubjektiven Handlungsinteressen wie kooperativen Strategien zur Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrukturen niederschlägt. Im Bereich einer metasubjektiven Verständigung wird zudem erreicht, sich in einer kontextübergreifenden Weise mit Gestaltungsoptionen verschiedenster Möglichkeitsräume auseinanderzusetzen, die auch jenseits des gegenwärtig bestimmenden Bedeutungshorizonts liegen können.

Im Sinne der betrachteten Ansätze kommt es für die das Lernen in der Organisation untersuchende pädagogische Organisationsforschung darauf an, jenseits der Annahme des strukturdeterminierten Handelns und jenseits von sich selbst in Kommunikationsverläufen aufhebenden Handlungen zu ermitteln,

- wie sich Reflexivität im Zuge der rekursiven Typisierung sozialer Strukturierung darstellt und beschreibbar machen lässt,
- wie sich Responsivität im Zuge der Konfiguration sozialer Praktiken einspielt und transparent gemacht werden kann,
- wie kulturell präformierte, mental repräsentierte und emotional-motivationale inkorporierte Einflussfaktoren miteinander korrespondieren bzw. wie sie sich zwischen strukturell präliminierten und individuell zugewiesenen Bedeutungen konstellieren,
- welche Organisation bestimmenden Muster sich kontextgebunden und kontextübergreifend aufspannen und wie sie sich in Konfigurationsprozessen und sich etablierenden Sinnzusammenhängen ausprägen und auswirken,

- welchen Einfluss Wissenschaft respektive Forschung darauf als diesbezüglich analysierendes wie zugleich involviertes System hat bzw. wie sich Wissenschaft in Strukturationsprozessen darstellt und wie Wissenschaft sich selbst und im Kontextbezug als soziale Praxis konfiguriert.

Ein Zugriff auf jene Perspektive ergibt sich aus der explorativ vorgetragenen Diskussion um relationale Perspektiven der Sozialforschung.

4. Auf dem Weg zu einer relationalen Organisationsforschung

Nach Emirbayer bestehen zu unterscheidende theoretische Strömungen darin, „the social world as consisting primarily in substances or in progresses, in static things or in dynamic, unfolding relations“ (Emirbayer 1997, 281) anzusehen. Theoretische Grundannahmen zur Konstitution und Entwicklung von Systemen samt der damit einhergehenden Forschungsperspektiven fasst Emirbayer in drei Ansätzen zusammen:

- Im Ansatz „selfaction“ werden Systeme in deren Konstitution als sich selbst hervorbringende Entitäten beschrieben. Hier gilt zu erforschen, wie sich das aus sich selbst heraus als Entität ausdrückende System in einer bestimmten Form schematisch fassen lässt.
- Im Ansatz „interaction“ werden Systeme als sich durch die Wechselwirkung ihrer Elemente konstituierend verstanden. In diesem Fall wird untersucht, aus welchen Elementen ein System besteht, wie diese Elemente interagieren und welche Muster sich dabei als systemkonstitutiv erweisen.
- Im Ansatz „transaction“ werden Systeme als sich dynamisch entfaltende Relationen gefasst. Systeme lassen sich nicht allein auf selbstinhärente Strukturschemata oder auf in ihnen enthaltene Elemente und deren Interaktionsmuster zurückführen bzw. darauf begrenzen, sondern schaffen die Voraussetzungen und Bedingungen ihrer selbst erst durch sich relational einspielende Konfigurationen. In relationalen Ansätzen wird nicht selten von „sets“ gesprochen. Gemeint sind damit Bündel von multikontextualen Verflechtungen bzw. von Verhältnissen, die sich selbst evozierend und kontingent ausbalancierend in neue Verhältnisse transformieren. In den Blick der Forschung gerät dabei der Fluss der sich permanent konfigurierenden Sets.

Im Endeffekt erweist sich nach Emirbayer lediglich der transaktionale Ansatz als Perspektive einer relationalen (Organisations-) Forschung. Wie dem auch sei, die hier angestellten Überlegungen dienen der Erschließung einer zwischen Organisation und Individuum vermittelnden Perspektive bezüglich des Lernens in der Organisation, die von der pädagogischen Organisationsforschung in den Blick genommen wird, um der prozessualen Konfiguration des Lernens in der Organisation in intermediärer Sicht nachzugehen. Im exemplarischen Durchgang durch theoretische Modellvorstellungen wurde deutlich, dass unterschiedliche Zugriffe aus verschiedenen Richtungen erfolgen, um nicht zuletzt einer relationalen Verhältnisbestimmung in sogenannten Sets sozialer Strukturierung und sozialer Praktiken auf die Spur zu kommen (Abbildung 2). Ein sich dem in Entwicklung befindlichen Diskurs entsprechender Tenor der hiesigen Überlegungen ist:

Organisationen lassen sich als Sets bzw. Bündel von Verhältnisbestimmungen bezeichnen,

- die sich aufgrund multikontextueller systemischer Verflechtungen konfigurieren,
- die responsiv und/ oder reflexiv progredieren,
- dabei als Medium sozialer Strukturierungen und Praktiken erscheinen und
- sich temporär zum Ausdruck bringen wie prozessual transformieren.

Eine darauf gerichtete Forschung hat ihren Zugriff, Blickwinkel wie Aufmerksamkeitsschwerpunkt auf folgende Fragen zu beziehen:

- Welche systemischen Verflechtungen kristallisieren sich heraus?
- Welches Set wird fokussiert?
- Welche Qualitäten weist die Progression/ Transformation auf?
- Welchen Standpunkt nimmt die Forschung innerhalb des sich konfigurierenden Sets und im Zuge der Transformation ein?

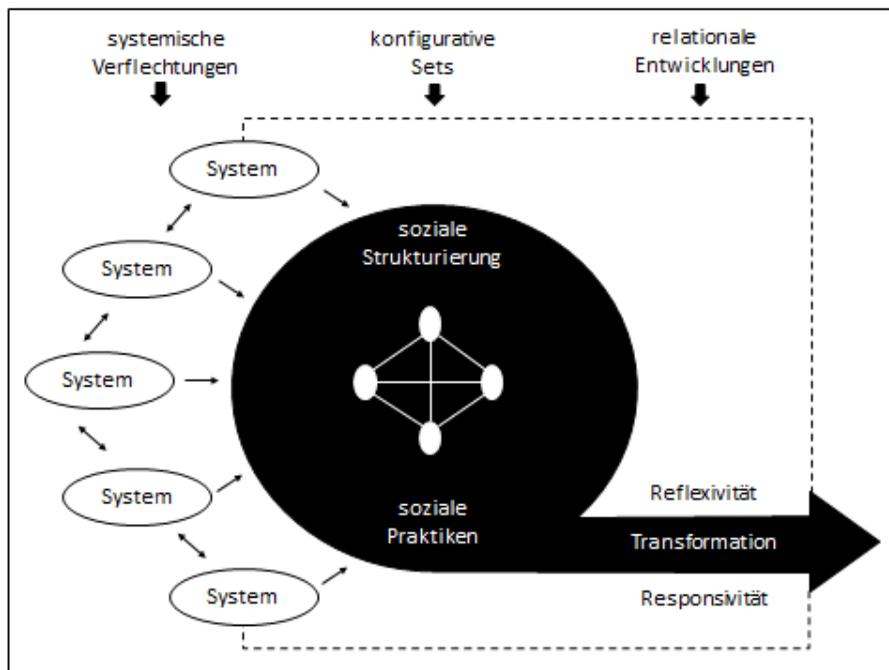


Abbildung 2: Portfolio einer relationalen Perspektivität

Folgt man bezüglich des Standpunkts der Forschung der Aussage, dass „alle höheren Formen der Abbildung (...) durch Konstruktion (entstehen)“ (Klaus 1996, 98, zit. n. Sandkühler 1990, 611), besagt dies, dass das wissenschaftliche „Erkenntnisinteresse nicht unmittelbar auf gegenständliche Objekte und nicht unvermittelt auf Theorieobjekte, sondern auf das Zustandekommen von Theorieobjekten durch ideelle *Erkenntnismittel*“ (ebd., 613, kursiv i. Orig.) gerichtet ist. Im Hinblick auf den Standpunkt der Wissenschaft genügt es einer relationalen Organisationsforschung nicht, zur „Rationalitätssicherung“ die „Denkfigur des (...) unbeobachteten Beobachters“ einzuführen und auf die „vorgeblich kontextneutralen Methoden der wissenschaftlichen Praxis“ zu verweisen (Reckwitz 2004, 14). Wissenschaft erweist sich ebenso wenig als akulturell wie methodisch generierte wissenschaftliche Aussagen als nicht-kontingent erscheinen.

Im Hinblick auf den Standpunkt der Wissenschaft im Zuge einer relationalen Organisationsforschung wird erforderlich, die in sich selbst, über den Prozess der Erschließung des Forschungsgegenstands und in Korrespondenz mit dem nicht-

wissenschaftlichen Kontext des Forschungsfeldes erfolgende Konfiguration wissenschaftlicher Praxis gegenstandsbezogen, methodisch und methodologisch bzw. epistemologisch transparent zu machen, zu hinterfragen und in das Set wie die Transformation dessen einfließen zu lassen, was die Gestaltung und Erforschung des Lernens in der Organisation aus professioneller, gleichermaßen wissenschaftlich rückgebundener und nicht zuletzt auch praktisch relevanter Sicht ausmacht.

5. Perspektiven in der Weiterbildungsforschung

Hinsichtlich des dezidiert erziehungswissenschaftlichen Entwurfs einer pädagogischen Organisationstheorie in der bzw. für die Weiterbildung besteht sicher noch Diskussionsbedarf. Unklar ist, ob interdisziplinäre Bezüge zu bestehenden Organisationstheorien hinreichend „für die Adaption auf pädagogische Problem- und Fragestellungen“ (Nuissl von Rein 2007, 27) sind oder es vor allem gilt, dass die „Rezeption von Organisationstheorien in der Erziehungswissenschaft kritisch rekapituliert“ (Kuper 2001, 83) werden muss.

Im Endeffekt stellt sich diese Entweder-Oder-Frage im Zuge einer relationalen Organisationsforschung nicht (mehr). Denn die pädagogische Organisationsforschung ist nicht zuletzt als sich bezüglich des Forschungsgegenstands und des Forschungsfeldes kontextual einspielendes Moment im Sinne der Relationalität zu betrachten. Pädagogische Organisationsforschung gliedert sich in die Konfiguration von Sets der Konstitution und Entwicklung sozialer Strukturierungen und Praktiken offen und dynamisch ein.

Ein Hinweis darauf erfolgt aus der Diskussion um Intermediarität (vgl. Behrmann 2010b) und die Konstitution der Wissenschaft der Erwachsenen-/ Weiterbildung im Rahmen ihrer kontextuellen Verflechtung mit anderen Systemen und Akteuren, wenn es heißt: „Forschung gründet (...) auf der wissenschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in der systematisch die Vielfalt der wissenschaftlichen Methoden Erkenntnisse prädisponieren“ (Tippelt 2007, 710). Das macht erforderlich, den relational zu bestimmenden Standpunkt der intermediären Weiterbildungsforschung in einem rollierenden Verfahren methodologisch und methodisch zu entwickeln wie auszuweisen. Zudem heißt es, dass „mit der Verdichtung wissenschaftlicher Entwicklungen (...) die Relevanz von (innovativem) Wissen nicht mehr allein von der Wissenschaft selbst definiert (wird), sondern auch von den

jeweiligen Selektionskriterien der Anwender des Wissens“ (Brödel 2005, 120). In diesem Sinne ist „Forschung als gesellschaftliche Praxis immer auch zugleich soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ihrer Forschung“ (Schäffter 1997, 41). Insofern gilt es, den Standpunkt der intermediären Weiterbildungsforschung in Perspektiven und Programme der relationalen Organisationsforschung im Zeichen des Lernens in der Organisation umzusetzen.

Literatur

- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS Band 31, Berlin: Lehmanns Media.
- Behrmann, D. (2010a): Lernen in der Organisation. Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In: C. Heidsieck & J. Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 93-103.
- Behrmann, D. (2010b): Anhaltspunkte für eine intermediäre Weiterbildungsforschung. In: C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler: Schneider, S. 185-197.
- Brödel, R. (2005): Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: K. Baldauf-Bergmann, F.v. Küchler & C. Weber (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider, S. 103-124.
- Dollhausen, K. & Nuissl von Rein, E. (Hrsg.) (2007): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: *American Journal of Sociology*, Volume 103, Number 2, University of Chicago, pp. 281-317.
- Faulstich, P. (2007): Jenseits der lernenden Organisation. In: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.): A.a.O., S. 57-74.
- Göhlich, M. & Sausele, I. (2008): Lernbezogene Organisation. Das Mitarbeitergespräch als Link zwischen Personal- und Organisationsentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., Heft 5, S. 679-690.
- Göhlich, M. & Tippelt, R. (2008): Pädagogische Organisationsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., Heft 5, S. 633-636.
- Helsper, W.; Hörster, R. & Kade, J. (2003): Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 7-20.
- Hilliger, B. (2012): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen: Budrich Unipress. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388005>.
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.; New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.; New York: Campus.
- Klaus, G. (1965): Spezielle Erkenntnistheorie. Prinzipien der wissenschaftlichen Theoriebildung. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 1, S. 83-106.
- Luhmann, N. (1994): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, R. & Hammerschmid, G. (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In: K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.): A.a.O, S. 160-171.
- Mense-Petermann, U. (2006): Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. In: K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.): A.a.O, S. 62-74.
- Nuissl von Rein, E. (2007): Das Lernen pädagogischer Organisationen. In: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.): A.a.O., S. 17-27.
- Power, M. (1990): Modernism, postmodernism and organization. In: Hassard, J., Pym, D. (Eds.): The theory and philosophy of organizations. Routledge, pp. 109-124.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: F. Jäger & J. Rüsen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 1-21.
- Sandkühler, H.J. (1990): Onto-Epistemologie. In: H.J. Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 3. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 608-615.
- Sausele, I. (2005): Personalentwicklung als pädagogisches Handeln. In: M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 93-106.
- Schatzki, T.E. (2001a): Introduction: practice theory. In: T.E. Schatzki, K. Knorr Cetina & E.v. Savigny (Eds.): The practice turn in contemporary theory. London and New York: Routledge, pp. 1-14.
- Schatzki, T.E. (2001b): Practice minded orders. In: T.E. Schatzki, K. Knorr Cetina & E.v. Savigny (Eds.): The practice turn in contemporary theory. London and New York: Routledge, pp. 42-55.
- Schlüter, A. (2007): Die Lernende Organisation als mentales Modell für die Personal und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.): A.a.O., S. 41-55.
- Schäffter, O. (1997): Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. In: REPORT, H. 40, S. 33-47.
- Schäffter, O. (2001): Organisation. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 243-246.
- Senge, K. & Hellmann, K.-U. (Hrsg.) (2006): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R. (2007): Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 5, S. 704-717.

Sachregister

intermediär
Intermediarität
Lernen in der Organisation
Organisationslernen
Organisationspädagogik
Pädagogische Organisationsfor-
schung
relational
Relationalität
Soziale Praktiken

Keywords

adult education
continuing education
educational science
learning organization
organizational learning
organization studies
organization theory
relational science
relational sociology
social practices
theory of social practices

Personenregister

Baldauf-Bergmann
Behrmann
Emirbayer
Hilliger
Holzkamp
Reckwitz
Schäffter
Schatzki

Arbeits- und Lerntätigkeit in Industrieunternehmen aus Perspektive der kultur-historischen Tätigkeitstheorie

Silke Geithner

Der Beitrag beschäftigt sich mit Arbeits- und Lernprozessen in Industrieunternehmen, die im Rahmen eines vom Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie vom Freistaat Sachsen geförderten Promotionsprojektes (Oktober 2009 bis September 2011) aus Perspektive der kultur-historischen Tätigkeitstheorie untersucht wurden (vgl. Geithner 2012). Ausgangsthese ist, dass die Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen in Unternehmen ein verändertes Verständnis von Arbeit und Lernen erfordert sowie andere Formen des Lernens notwendig sind, als derzeit in den betrieblichen Handlungsfeldern Personal- und Organisationsentwicklung verfügbar. Kritisiert wird im traditionellen Lernverständnis insbesondere die unzureichende Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Arbeiten und Lernen sowie von individueller und kollektiver Entwicklung. Diese Verknüpfungen werden in der kultur-historischen Tätigkeitstheorie in der Lesart von Engeström (1999, 2001, 2008a, 2011) konzeptionell geleistet. In drei Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes wurden anhand des tätigkeitstheoretischen Bezugsrahmens Arbeits- und Lernprozesse rekonstruiert und diskutiert. Darauf aufbauend wurden Prinzipien für die Gestaltung von individuellem und kollektivem Lernen in Arbeitsorganisationen, d.h. für die Lerntätigkeit, abgeleitet.

1. Problemstellung: Wandel der Produktionsarbeit und Herausforderungen für Lernen

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages ist die These, dass zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen in Industriebetrieben ein verändertes Verständnis von Lernen und Entwicklung sowie andere Formen des Lernens notwendig sind. Ursachen hierfür liegen im Wandel der Produktion von der standardisierten Massenfertigung hin zur flexiblen kundenindividuellen Fertigung und Ko-Konfiguration. Danach entstehen Produkte und Dienstleistungen in kontinuierlicher Aushandlung mit Kunden und Zulieferern und werden anhaltend modifiziert

(vgl. z.B. Victor/ Boynton 1998; Barley/ Kunda 2001; Adler 2003; Engeström 2008b). Es dominiert heute nicht mehr das traditionelle industrielle Produktionssystem mit standardisierter Massenfertigung, klar definierten Arbeitsaufgaben sowie planbaren Ausbringungsmengen. Vielmehr sind die Arbeitsprozesse im Zeitalter der kundenindividuellen Fertigung, der flexiblen Spezialisierung und der kooperativen Produktion modularisiert (vgl. Victor/ Boynton 1998, 233; Engeström 2004; Cressey et al. 2006, 13). In unterschiedlichen Zusammensetzungen entstehen einzigartige Kunden-Produkt/ Dienstleistungs-Wertschöpfungsketten (vgl. Pihlaja 2005, 61).

Mit dem Wandel der Produktion nimmt auch die intra- und interorganisationale Komplexität zu. Dadurch ist es erforderlich, organisationale Prozesse und Strukturen kontinuierlich anzupassen. Nicht nur Produkte und Dienstleistungen, sondern auch die Arbeitsorganisation muss sich weiter entwickeln, woraus sich ein wachsender Organisationsentwicklungsbedarf ableiten lässt. Zugleich verändern sich die Anforderungen an die Beschäftigten (vgl. u.a. Peters et al. 2003; Pihlaja 2005; Cressey et al. 2006; Kirchhöfer 2006; Reuther 2006; Engeström 2008a). Gefordert werden vor allem Reflexions-, Lern- und Problemlösefähigkeiten. Mitarbeiter sollen sich aktiv an der Entwicklung der Unternehmen beteiligen. Sie sollen in der Lage sein, erfolgreich in einer Umgebung zu arbeiten, in der Kundenansprüche flexibel sind und Qualitätsforderungen anhaltend steigen. Außerdem sind kontinuierlich neue Technologien und Verfahren zu erlernen bei gleichzeitiger Zunahme der Tätigkeit in wechselnden Teams und Projekten (vgl. Ardichvili 2003, 5; Peters et al. 2003, 22f.). Es lässt sich daraus zunehmender Personalentwicklungsbedarf schlussfolgern.

Demzufolge haben die Themen Lernen und Entwicklung sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Säljö 2003, 311; Baldauf-Bergmann 2006, 153). Vor allem die betrieblichen Handlungsfelder der Personal- und Organisationsentwicklung (PE, OE) sollen zur Bewältigung der skizzierten Herausforderungen beitragen, weil sie sich qua Definition mit Lernen und Entwicklung beschäftigen (vgl. Becker 2004, 56; von Rosenstiel 2004, 170). Dabei werden vor allem zwei Forderungen laut: Erstens sollen Arbeiten und Lernen stärker miteinander verknüpft werden, weil sich die Arbeitswelt so dynamisch verändert, dass vom Arbeitsprozess getrennte Lernformen (z.B. externe Seminare) zwangsläufig tatsächlichen Bedarfen hinterherlaufen (vgl. Dehnbostel 2001, 2002;

Engeström 2001, 2004; Dehnbostel/ Pätzold 2004; Lompscher 2004, 8; Reuther 2006, 114). Zweitens wird gefordert, ein „gesamtbetriebliches System des Lernens“ (Kirchhöfer 2006, 29) zu implementieren, welches das Lernen des einzelnen Mitarbeiters mit dem kollektiven Lernen von Gruppen und der Organisation vereint (vgl. Säljö 2003, 316). Lernen zielt sowohl darauf ab, Mitarbeiter für aktuelle und zukünftige Anforderungen zu qualifizieren, als auch Strukturen und Prozesse in den Unternehmen adäquat zu gestalten. Um im globalen Wettbewerb bestehen zu können, sind stetig organisatorische, technische und soziale Innovationen erforderlich (vgl. Kirchhöfer 2006). Engeström und Sannino (2010) fordern daher arbeitsbezogene Formen der integrierten individuellen und kollektiven Entwicklung:

„The basic argument for such a focus on work settings is that traditional modes of learning deal with tasks in which the contents to be learned are well known ahead of time by those who design, manage and implement various programs of learning. When whole collective activity systems, such as work processes and organizations, need to redefine themselves, traditional modes of learning are not enough. Nobody knows exactly what needs to be learned. The design of the new activity and the acquisition of the knowledge and skills it requires are increasingly intertwined“ (Engeström/ Sannino 2010, 3).

In der Literatur wird den Handlungsfeldern Personal- und Organisationsentwicklung grundsätzlich eine große Bedeutung beigemessen. Allerdings reichen klassische Formen des Lernens, wie fachliche Qualifizierung oder das betriebliche Vorschlagswesen, nicht aus, um die zukünftigen Herausforderungen zu bewältigen. Vor allem der PE und OE in der betrieblichen Praxis wird daher großer Veränderungsbedarf attestiert (vgl. z.B. Staudt/ Kriegesmann 1999; Schirmer 2000, 1f.; von Rosenstiel 2003, 459; von Rosenstiel/ Herrmann 2006; Baumöl 2008, 1; Döring 2008; Claßen/ Kyaw 2009; Sackmann et al. 2009, 522). Dies ist u.a. historisch bedingt, da im Zuge der Massenfertigung auch Methoden des Lernens standardisiert wurden. Dieses standardisierte Vorgehen dominiert auch heute noch in vielen Industrieunternehmen, berücksichtigt allerdings zu wenig die tatsächliche Ausgangssituation der jeweiligen Unternehmensrealitäten (vgl. z.B. Peters et al. 2003; Vince 2005; Virkkunen/ Ahonen 2005; Engeström 2008a; Maurer/ Githens 2010). Weitere Kritikpunkte traditioneller Lernformen beziehen sich auf die oben beschriebenen Forderungen der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen sowie von

individueller und kollektiver Entwicklung. Obwohl das Forschungsfeld „Lernen im Prozess der Arbeit“ beispielsweise seit den 1990er Jahren großes Interesse erfährt (vgl. Engeström 2008a, 17), wird der – vor allem empirische – Forschungsstand nach wie vor als unbefriedigend eingeschätzt (vgl. Pforr et al. 2006). Bezogen auf den Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Entwicklung lässt sich feststellen, dass die Mehrzahl der Lerntheorien nur eine Ebene des Lernens betrachtet, d. h. entweder das Individuum oder die Gemeinschaft bzw. Organisation. Theorien, die explizit die Wirkungszusammenhänge fokussieren, existieren kaum (vgl. Virkkunen/ Kuutti 2000; Bapuji/ Crossan 2004; Lee/ Roth 2007; Fenwick 2008; Song/ Chermack 2008).

Forschungsgegenstand des Beitrags ist daher die Arbeitstätigkeit sowie das Verständnis und Methoden des individuellen und kollektiven Lernens in produzierenden Unternehmen. Dabei sollen nicht nur die klassischen Aufgaben, Leistungen oder Methoden von PE und OE an veränderten Rahmenbedingungen und Herausforderungen gespiegelt werden. Es soll vielmehr ein adäquater theoretisch-konzeptioneller Bezugsrahmen für die Arbeits- und Lernfähigkeit in Organisationen erarbeitet werden, auf dessen Basis Erklärungsansätze und Gestaltungsempfehlungen für Lernprozesse in Arbeitsorganisationen formuliert werden können. Ardichvili (2003, 5) folgend, ist das Arbeits- und Lernverständnis der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie hierfür besonders geeignet.

Empirisches Forschungsfeld sind drei Unternehmen des produzierenden Gewerbes: Die JerseyTex GmbH fertigt mit 220 Beschäftigten Stoffe für die europäische Bekleidungs- und Heimtextilindustrie sowie Sport- und Funktionswäsche. Die Press & Mount GmbH, bei der 85 Mitarbeiter/innen beschäftigt sind, produziert Motorenkomponenten für die internationale Automobilindustrie. ECC ist ein Elektronik- und Technologieunternehmen, welches mit insgesamt 700 Beschäftigten Schaltschränke, Bauelemente sowie Automatisierungslösungen für Werkzeugmaschinen und Produktionsanlagen herstellt. Mit Methoden der qualitativen Sozialforschung wurden die Arbeitstätigkeit sowie die Entwicklungs- und Lernanforderungen in den drei Unternehmen erforscht. Identifiziert werden konnten arbeitsbezogene Probleme und Widersprüche, die Auslöser für Lernen sind bzw. sein können. Außerdem wurden die praktizierten Formen der PE und OE analysiert und es wurde gefragt, inwieweit diese die Widersprüche der Arbeitstätigkeit aufgreifen und lösen. Darauf aufbauend können empirisch begründete und theoretisch reflektierte Ansätze zur

Förderung arbeitsprozessbezogenen Lernens, und somit der Lerntätigkeit, in der betrieblichen Praxis abgeleitet werden.

2. Arbeiten und Lernen im Verständnis der kultur-historischen Tätigkeitstheorie

Die kultur-historische Tätigkeitstheorie (vgl. u.a. Engeström 1999, 2001, 2008a, 2009a, b, 2011; Chaiklin et al. 1999; Lompscher 2004; Engeström et al. 2005; Sannino et al. 2009; Daniels et al. 2010; Engeström/ Sannino 2010) ist ein vielversprechendes Theoriekonstrukt, weil sie einerseits das wechselseitige Verhältnis von Arbeiten und Lernen sowie andererseits den Zusammenhang individueller und kollektiver Entwicklung betrachtet (vgl. Ardichvili 2003; Lompscher 2004, 8f.; Giest/ Lompscher 2006). Mit dem Modell des Tätigkeitssystems sowie der Theorie des expansiven Lernens stellt sie gegenständliche Werkzeuge zur Analyse und Beschreibung von Arbeiten und Lernen bereit.

2.1 Verständnis von Arbeitstätigkeit: Tätigkeitssystem(e)

Arbeitstätigkeit wird als komplexes Beziehungsgefüge zwischen den handelnden Akteuren, den vorhandenen Werkzeugen und Instrumenten, spezifischen Formen der Arbeitsteilung, der Gemeinschaft sowie Regeln konzipiert, die in ihrem Zusammenspiel als sog. Tätigkeitssystem auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtet sind (vgl. Engeström 1999, 90). Dabei sollen Dynamik und Veränderbarkeit ebenso betrachtet werden wie die Kontextspezifität der Tätigkeit, die mit ihrer historisch-kulturellen Entstehung einhergeht (vgl. ebd., 59). Das Tätigkeitssystem ist die primäre Analyseeinheit, in dessen Kontext Arbeiten und Lernen zu verorten ist (vgl. Engeström 2008a, 65; Blackler 2009, 29). Es ist als ein analytisches Konstrukt zu verstehen, um (Arbeits-)Tätigkeit zu beschreiben und grafisch visualisieren zu können (vgl. Abbildung 1):

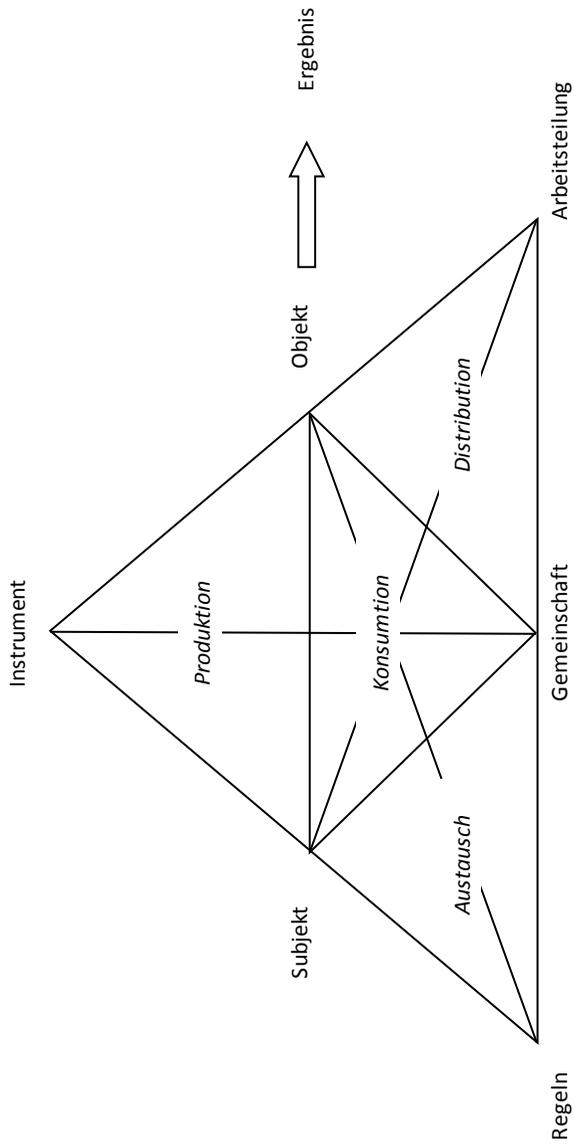


Abbildung 1: Strukturmodell menschlicher Tätigkeit (Tätigkeitssystem) (Quelle: Engeström 1999, 90)

Subjekte sind die handelnden Akteure, wie etwa Maschinenbediener, technische Angestellte, Vorarbeiter, Meister in Industrieunternehmen. Gegenstand, d.h. Objekt, ist das herzustellende Produkt, z.B. Motorenkomponenten, welches von seiner Rohform in ein bestimmtes Ergebnis umgewandelt wird. Darauf ist die Tätigkeit ausgerichtet. Eingesetzte Instrumente sind zum einen materielle Werkzeuge, wie z. B. Produktionsmaschinen, Laserschweißgeräte, Computerprogramme, Schichtpläne oder Verfahrensanweisungen, zum anderen internalisierte Konzepte, Methoden und Wissen im Umgang mit den Materialien oder typischen Problemen. Die Gemeinschaft besteht aus den Arbeitern der Arbeitsgruppe bzw. anderen Angestellten des Unternehmens, wenn diese einen Bezug zum gleichen Objekt haben. Die Arbeitsteilung ergibt sich zwischen den Maschinenbedienern, technischen Angestellten, Vorarbeitern, dem Meister, Mitarbeitern der Logistik, usw. Regeln können geschriebene oder ungeschriebene Vorstellungen über den Verbrauch von Zeit, den Umgang mit Ressourcen oder die Relevanz von Qualitätskontrollen sein. Das Gesamtsystem an Vermittlungen bezogen auf einen Gegenstand/ ein Objekt begreift Engeström (1999) als ein *Tätigkeitssystem*, in dem in bestimmter Art und Weise Prozesse der Produktion (Hervorbringen der Gegenstände), der Distribution (Verteilung), des Austausches und der Konsumtion (Bedürfnisbefriedigung) stattfinden.

Tätigkeiten bzw. Tätigkeitssysteme definieren sich über ihren Gegenstand (vgl. Leont'ev 2012; Engeström 1999, 81). Danach muss ein Tätigkeitssystem nicht zwangsläufig einer formalen Organisation, einem Unternehmen oder einer definierten Arbeitsgruppe entsprechen. Organisationen können in diesem Kontext „als struktureller Rahmen angesehen werden, der Tätigkeiten einbettet, unterstützt oder reglementiert“ (Schulz 2006, 51). In einer Organisation kann somit gegenstandsbezogen eine Vielzahl von Tätigkeiten bzw. Tätigkeitssystemen identifiziert werden, die in netzwerkartigen Beziehungen stehen (vgl. Lompscher 2003, 31). In komplexen Organisationen ist dies Folge der Arbeitsteilung, die zu verschiedenen Tätigkeiten mit spezifischen Gegenständen führen, die ihrerseits wiederum durch eine Vielzahl von zielorientierten Handlungen der Subjekte erfüllt werden. Lompscher (2004, 156) verweist darauf, dass die klare Grenzziehung in und zwischen Tätigkeitssystemen in komplexen Beziehungssystemen, wie Arbeitsorganisationen, schwierig ist. Je nach eingenommenem Abstraktionsgrad kann auch die Organisation als solche als Tätigkeitssystem beschrieben werden (vgl. Engeström

2008b, 27). Das konstituierende Merkmal eines Tätigkeitssystems ist dabei stets sein Gegenstand (vgl. Leont'ev 2012). Mit Blick auf Arbeitsorganisationen geht Engeström (1999, 99) daher von einer zentralen Tätigkeit aus, die von sog. Nebentätigkeiten umgeben ist bzw. realisiert wird. Verortet man die zentrale Tätigkeit auf Ebene der Organisation, so sind die Produkte der Tätigkeitssysteme innerhalb einer Organisation häufig nur Teilprodukte in einem größeren Zusammenhang (vgl. Schulz 2006, 51).

Das Modell des Tätigkeitssystems dient dazu, Arbeit in arbeitsteiligen sozialen Systemen analytisch zu beschreiben. Die Handlungen von Individuen oder Gruppen realisieren dabei die Tätigkeit, die immer kollektiv ist. Insofern geht es nicht um die Analyse der Handlungen als solche, sondern um die kollektive Tätigkeit, in der Handlungen ein Teil davon sind (vgl. Lompscher 2003, 32).

2.2 Verständnis von Lernen und Entwicklung: Expansives Lernen

Sowohl innerhalb und zwischen den Elementen eines Tätigkeitssystems als auch zwischen Tätigkeitssystemen können Widersprüche, verstanden als historisch akkumulierte strukturelle Spannungen, auftreten. Diese Widersprüche können Veränderungen und Entwicklung der Tätigkeit auslösen. Nehmen Individuen Widersprüche (z.B. geänderte Kundenanforderungen) wahr, kann es dazu führen, dass sie beginnen, die existierende Arbeitspraxis in Frage zu stellen. Führt das gemeinsame Lösen der Widersprüche zu einer neuen Form von Arbeitstätigkeit bzw. einer neuen Form des Tätigkeitssystems, wird dies als expansives Lernen bezeichnet (vgl. Engeström 1999, 2001, 2009b; vgl. Abbildung 2).

Der – idealtypische – Zyklus des expansiven Lernens beinhaltet folgende Lernhandlungen (vgl. Engeström 2008a, 86; Engeström/ Sannino 2010, 7):

1. *In-Frage-Stellen*: Ein primärer Widerspruch taucht aufgrund von Problemen oder Interventionen in das Tätigkeitssystem auf. Einzelne Mitglieder beginnen, die bestehende Praxis in Frage zu stellen. Nach und nach vertritt eine steigende Anzahl von Mitgliedern des Tätigkeitssystems diese Ansicht.

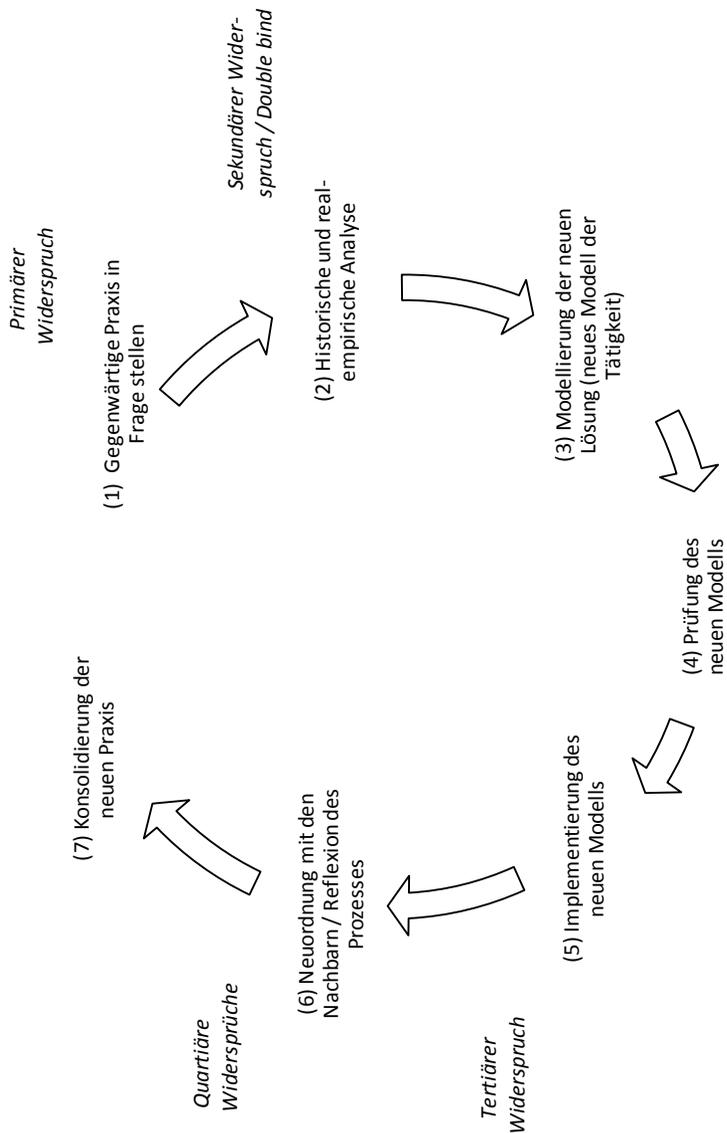


Abbildung 2: Zyklus expansiven Lernens (Quelle: Engeström 1999, 182; 2008a, 86)

2. *Analysieren*: Die Analyse der aktuellen Situation und ihrer Geschichte führt zu dem Ergebnis, dass der primäre Widerspruch nicht auf Basis des vorhandenen Wissens und Verstehens gelöst werden kann – eine „Double-bind“-Situation (sekundärer Widerspruch) entsteht, die nicht nur individuelle Lernhandlungen, sondern gemeinsames Lernen erfordert.
3. *Modellieren*: Das Tätigkeitssystem wird durch In-Frage-Stellen und Entwicklung der existierenden Elemente re-definiert. Hintergrundannahmen und aktuelle Verständnisse der Arbeit werden verändert. Ein neues Modell der Tätigkeit, welches Lösungen der Widersprüche beinhaltet, wird (theoretisch) entwickelt.
4. *Ausprobieren des Modells*: Das neue Modell des Tätigkeitssystems wird in der Praxis ausprobiert, um seine Dynamiken, Potenziale und Grenzen zu erfassen.
5. *Implementieren*: Das neue Tätigkeitsmodell wird implementiert. Je nachdem in welchem Ausmaß sich dieses von der alten Arbeitspraxis unterscheidet, sind weitere, sog. tertiäre, Widersprüche möglich.
6. *Reflexion*: Die Implementierung einer neuen Tätigkeit berührt Nachbartätigkeiten bzw. das Beziehungsgefüge mit anderen Tätigkeitssystemen. Dies kann zu quartären Widersprüchen führen, so dass der Prozess der Implementierung reflektiert und evaluiert wird.
7. *Konsolidieren*: Die neue Tätigkeit wird in der Organisation etabliert und als neu gültig konsolidiert.

Es ist wahrscheinlich, dass weitere Widersprüche auftreten, wenn neue Tätigkeiten in Organisationen umgesetzt werden. Die einzelnen Schritte müssen auch nicht in der skizzierten Reihenfolge ablaufen. Rekursive Sprünge sind zu jeder Zeit möglich. Expansives Lernen ist damit kein geradliniger Prozess, sondern grundsätzlich durch Vielstimmigkeit, Diskussionen, Aushandlungen und Inszenierungen gekennzeichnet (vgl. Engeström/ Sannino 2010, 5). Veränderungen und innovative Entwicklungen in Tätigkeitssystemen können nicht als einzelne Handlungen eines Individuums oder einer Gruppe angesehen werden. Engeström (1999, 2000, 2001) versteht den Zyklus expansiven Lernens stets als gekoppelten individuellen und kollektiven Entwicklungsprozess – Mitarbeiter entwickeln ihre Kompetenzen und zugleich gestalten sie gemeinsam die Arbeitstätigkeit:

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als pro-

duktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden“ (Langemeyer 2005, 13).

Die expansive Entwicklung eines kollektiven Tätigkeitssystems bedarf der Lernhandlungen von Individuen, die Widersprüche wahrnehmen, analysieren sowie gemeinsam lösen und damit eine neue Form der Arbeitstätigkeit realisieren – individuelles und kollektives Lernen verschmelzen in der Tätigkeit. Schlussfolgerung des tätigkeitstheoretischen Verständnisses von Lernen für die Gestaltung von Lernmethoden ist daher, dass es Formen der gemeinsamen Reflexion und Gestaltung der Arbeitstätigkeit geben muss.

3. Fallstudien

Mit dem Modell des Tätigkeitssystems wurden in der empirischen Fallstudienforschung zum einen die komplexe Arbeitstätigkeiten in drei Industriebetrieben analysiert. Extrahiert wurden v.a. Widersprüche in der Tätigkeit als potenzielle Auslöser für Entwicklung. Zum anderen wurden das Verständnis von Lernen sowie die praktizierten Formen der Personal- und Organisationsentwicklung rekonstruiert sowie diskutiert, inwieweit diese auf die Lösung der Widersprüche ausgerichtet sind. Darauf aufbauend wurden Implikationen für die Gestaltung von Lernprozessen in Organisationen abgeleitet. Das Forschungsdesign und die Ergebnisse werden im Überblick nachfolgend skizziert. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Geithner (2012).

3.1 Forschungsdesign

Im Fokus der empirischen Untersuchungen standen vor dem Hintergrund des tätigkeitstheoretischen Bezugsrahmens die folgenden drei Bereiche: 1. die Analyse der Arbeitstätigkeit und ihrer Widersprüche unter Verwendung des Modells des Tätigkeitssystems, 2. die Analyse des Lernverständnisses und der praktizierten Formen des Lernens, insbesondere der Personal- und Organisationsentwicklung sowie 3. die Diskussion des Zusammenhangs von Arbeiten und Lernen. In allen drei Unternehmen kam ein Methodenmix, bestehend aus mehrtägigen teilnehmenden Beobachtungen, leitfadengestützten Interviews und der Analyse von Dokumenten, zur Anwendung. Insgesamt wurden 121 Interviews mit Beschäftigten aus allen Funktionsbereichen und allen Hierarchiestufen in den drei Fallunternehmen

durchgeführt. Ergänzend wurden Kunden und Kooperationspartner befragt. Die aufgezeichneten Interviews wurden vollständig transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet.

3.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. ausführlich Geithner 2012): Arbeitsorganisationen, wie die drei Fallunternehmen JerseyTex GmbH, Press&Mount GmbH und ECC, können als komplexe Netzwerke spezifischer Tätigkeiten beschrieben werden (vgl. Abbildung 3).

In zwei Unternehmen – beim Hersteller für Motorenkomponenten der Press & Mount GmbH und beim Elektronik- und Technologieunternehmen ECC – erstreckt sich das Netzwerk an Tätigkeitssystemen jenseits der klassischen Kunden- und Lieferantenbeziehung über die formalen Unternehmensgrenzen hinaus. Das bedeutet, dass die zugehörigen Konzerne, die Kooperationstätigkeit mit anderen Unternehmen sowie mit den Kunden unmittelbar die Arbeitstätigkeit beeinflussen. Folglich müssen diese Interaktionsbeziehungen angemessen berücksichtigt werden. Abbildung 3 zeigt am Beispiel des Technologieunternehmens ECC eine grafische Darstellung der interagierenden Tätigkeiten. Die zentrale Tätigkeit auf Unternehmensebene ist auf das Objekt „Herstellung von Schaltschränken“ ausgerichtet und wird durch verschiedene Nebentätigkeiten, wie dem Management, der Administration und dem Auftragsmanagement usw., erfüllt. Produziert wird zudem im Hauptwerk und in einer Außenstelle. Darüber hinaus ist die Kooperationstätigkeit mit den Kunden von hoher Bedeutung, weil Schaltschränke kundenindividuell sind (Einzelfertigung bzw. kleine Serie) und hoher Abstimmungsbedarf während der Fertigung besteht.

Ferner arbeitet ECC aus Flexibilitätsgründen mit Partnerunternehmen zusammen, die je nach Auftragslage entweder nur das mechanische Gehäuse oder komplette Schaltschränke fertigen. Diese Kooperationstätigkeit ist in die Analyse und Gestaltung der Arbeitstätigkeit ebenfalls einzubeziehen.

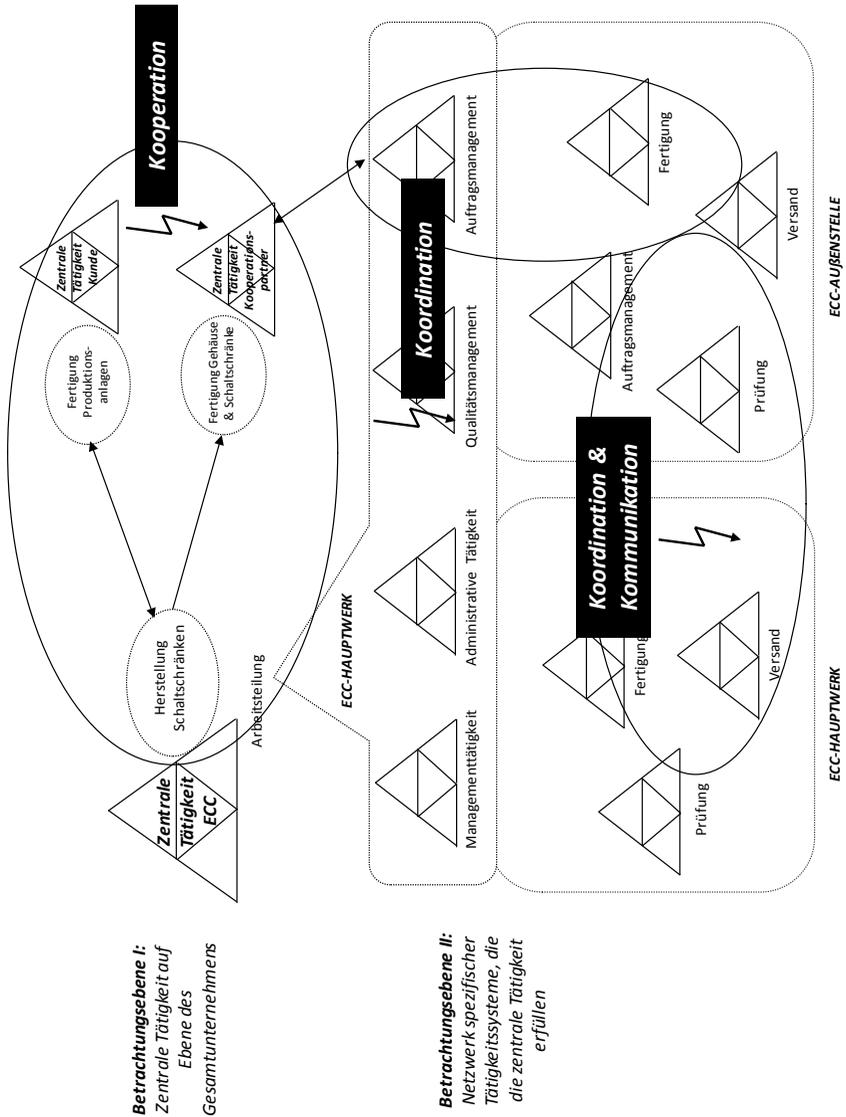


Abbildung 3: Die zentrale, erfüllende Tätigkeit und Kooperationstätigkeit bei ECC sowie Arenen zentraler Widersprüche

Hinsichtlich der identifizierten Widersprüche lässt sich über alle drei Fallunternehmen resümieren, dass die Mehrzahl der Widersprüche kollektiver Natur ist. Das bedeutet, dass die zentralen Widersprüche nicht einzelne Personen betreffen,

sondern Gemeinschaften bzw. das Unternehmen insgesamt. Zu nennen sind beispielsweise Widersprüche in Bezug auf das mangelnde gegenseitige Verständnis zwischen Tätigkeitsbereichen (z.B. zwischen Hauptwerk und Außenstelle) und der unzureichenden Kommunikation und dem Schnittstellenmanagement zwischen Abteilungen (z.B. zwischen Auftragsbearbeitung und Fertigung) oder auch zwischen dem Unternehmen, dem Konzern und den Kunden. In der Abbildung 3 sind diese zu den drei Arenen zentraler Widersprüche „Kooperation zwischen Unternehmen, Kunde und Kooperationspartner“, „Koordination zwischen Auftragsmanagement und Fertigung“ sowie „Koordination und Kommunikation zwischen Hauptwerk und Außenstelle“ zusammengefasst. Die Lösung dieser Widersprüche erfordert daher gemeinsames Lernen der Beteiligten über die formalen Organisationsgrenzen hinaus.

In Bezug auf Personal- und Organisationsentwicklung hat die empirische Untersuchung ergeben, dass diese Themen in allen drei Unternehmen grundsätzlich als sehr wichtig angesehen werden. Die befragten Führungskräfte attestierten den Mitarbeitern dabei gute fachliche Qualifikationen, wobei auch personenbezogene Lernbedarfe benannt wurden (z.B. Ausbau von Führungs- oder Projektmanagementfähigkeiten, Vertiefung von Fachkenntnissen). In unterschiedlicher Intensität werden Maßnahmen der Personalentwicklung durchgeführt (am wenigsten beim Textilhersteller). Dennoch sind die befragten Beschäftigten nicht vollständig zufrieden mit den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Beispielsweise werden generell zu wenig Weiterbildungsangebote oder mangelnde Karrieremöglichkeiten kritisiert. Darüber hinaus wird mehrheitlich beklagt, dass sich die Beschäftigten zu wenig auf Veränderungen in ihrer Arbeit vorbereitet fühlen bzw. diese Änderungen unzureichend thematisiert werden.

Hinsichtlich der eingesetzten Methoden der Organisationsentwicklung lässt sich festhalten, dass die Unternehmen mit Konzernzugehörigkeit (Press & Mount GmbH, ECC), über mehr Instrumente verfügen als das Einzelunternehmen JerseyTex GmbH. Zum Einsatz kommen beispielsweise das Vorschlagswesen, Projekte oder Methoden der Prozessoptimierung (u.a. TQM, Six Sigma). Allerdings werden, wie im Fallunternehmen ECC, die OE-Methoden auch angewendet, weil der Konzern dies vorschreibt, um die Unternehmen des Konzerns miteinander vergleichen zu können (z.B. hinsichtlich der Anzahl der Vorschläge beim Verbesserungswesen). Damit ist fraglich, inwieweit die Verbesserungsvorschläge tatsächlich relevant sind

(was auch von befragten Führungskräften kritisch gesehen wird). Darüber hinaus sind die Methoden v.a. auf die Optimierung der technischen Produktion, der Abläufe und Strukturen ausgerichtet. In keinem der Unternehmen konnten Lernmethoden gefunden werden, bei denen die Beschäftigten gemeinsam und partizipativ über ein mangelndes gegenseitiges Verständnis nachdenken oder in denen explizit über die Verbesserung der internen und externen Kooperationsbeziehung diskutiert wurde.

4. Diskussion

In den drei untersuchten Unternehmen wird Lernen als Anpassung und Optimierung verstanden. Beim individuellen Lernen dominiert die fachliche Qualifizierung. Organisationsentwicklung findet überwiegend standardisiert statt und ist technisch motiviert. Die Mehrzahl der identifizierten Widersprüche in der Arbeitstätigkeit ist bisher kein gemeinsamer Lerngegenstand. Insbesondere die unternehmensübergreifenden Interaktionsbeziehungen und ihre Lernerfordernisse werden vernachlässigt. Es ist davon auszugehen, dass das vorherrschende Lernverständnis sowie die praktizierten Formen des Lernens derzeit den Anforderungen der Arbeitstätigkeit nicht gerecht werden. Lernen ist – tätigkeitstheoretisch interpretiert – nicht auf die expansive Entwicklung der Arbeitstätigkeit ausgerichtet (vgl. Abbildung 4).

Virkkunen und Ahonen (2005) unterscheiden drei Stufen des Lernens: Die erste Stufe des Lernens, das Ad-hoc-Problemlösen, ist die häufigste Form des Lernens im operativen Tagesgeschäft. Lösungen für auftauchende Probleme bestehen hauptsächlich in kleineren, zeitnahen Korrekturen und Anpassungen. Methoden des TQM, wie z.B. Qualitätszirkel und der kontinuierliche Verbesserungsprozess, lassen sich der zweiten Stufe des Lernens, der standardisierten Optimierung des vorhandenen Produktionsprozesses, zuordnen. Prozesse, Strukturen etc. werden an Soll-Vorgaben abgeglichen und entsprechend angepasst. Häufig werden befristete Veränderungsprojekte durchgeführt, bei denen branchenübliche best practices umgesetzt werden. Auf der dritten Stufe, dem expansiven Lernen, stehen diese

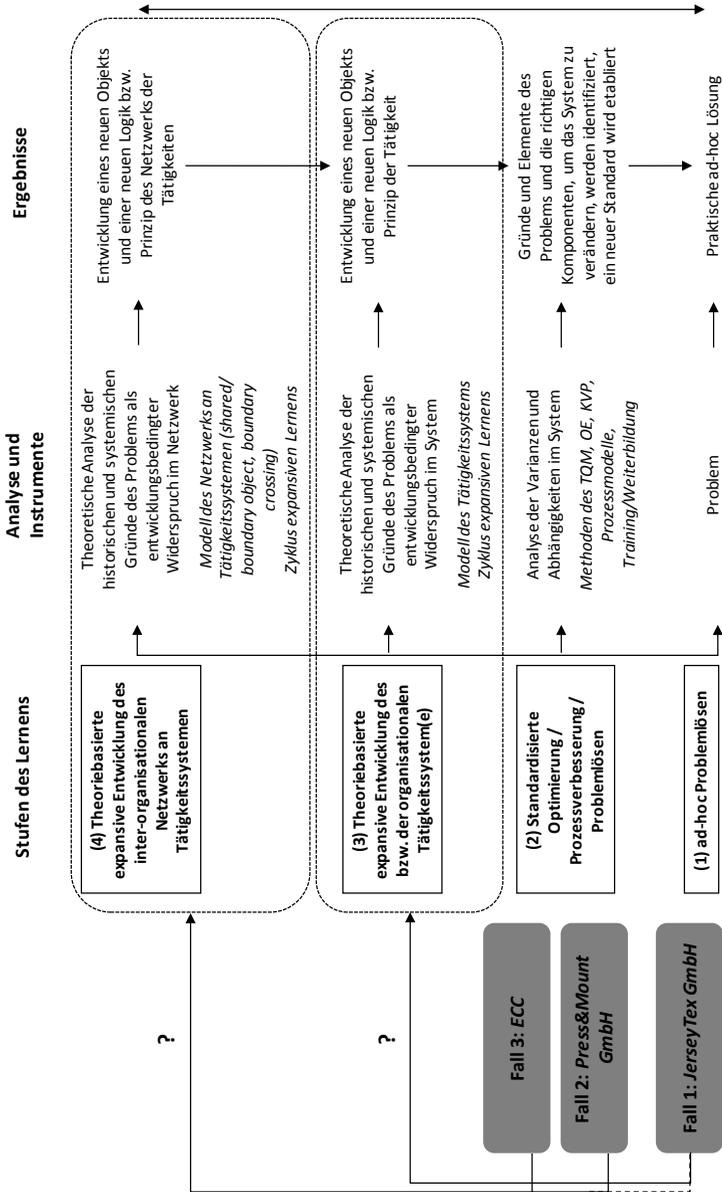


Abbildung 4: Verortung der Fallstudien im erweiterten Modell der Lernstufen (eigene Darstellung in Anlehnung an Virkkunen/ Ahonen 2005, 604)

Vorgaben selbst zur Disposition. Im Ergebnis führt dies zu einer neuen Logik der Tätigkeit bzw. des Objekts selbst. Virkkunen und Ahonen (2005, 603) verweisen darauf, dass die handelnden Akteure dazu die Arbeitstätigkeit als ein sich historisch entwickelndes System verstehen müssen, welches sie aktiv gestalten (partizipativer Ansatz).

Sie betonen, dass die Transformation der Tätigkeit „innovative learning and development at the grass-roots level as well as cooperation between strategic management of the business and grass-root teams“ (ebd.) erfordert. Mit theoriebasiert ist gemeint, dass die Analyse der Tätigkeit auf Wissen über das historische Beziehungsgefüge und seine inneren Widersprüche beruht (vgl. Virkkunen/ Ahonen 2011, 233). Die Modelle des Tätigkeitssystems und des expansiven Lernens dienen hierbei als Instrumente der Analyse und des Verstehens des Entwicklungsprozesses. Die Lösung von Widersprüchen in der Arbeitstätigkeit beruht auf detaillierten Analysen der situierten Praxis. Die Lösungen müssen auch von den Beteiligten selbst kommen, weil von außen oder von oben, z.B. durch das Top-Management, vorgegebene Lösungen mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern werden (vgl. Engeström 2000, 152; Blackler 2009, 34). Top-down Maßnahmen mögen zwar rational sein und den objektiv notwendigen Veränderungen der Technologie oder Organisationen entsprechen, stimmen aber häufig nicht mit den konkreten Erfahrungen und Vorstellungen der Beschäftigten vor Ort überein (vgl. Lompscher 2004, 161).

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse muss das Fallunternehmen JerseyTex GmbH auf der Lernstufe 1, dem Ad-hoc-Problemlösen sowie Press & Mount GmbH und ECC auf der Stufe 2, der standardisierten Optimierung und Prozessverbesserung, eingeordnet werden. Allerdings konnten in allen drei Unternehmen Widersprüche identifiziert werden, die Lernen auf Stufe 3 bzw. 4, der theoriebasierten expansiven Entwicklung, erfordern, bei der ein neues Objekt bzw. eine neue Logik der Tätigkeit entsteht. Beispiel für einen solchen Widerspruch ist die Kooperationsfähigkeit mit den Kunden im Fallunternehmen ECC, für die zunächst grundsätzlich ein gemeinsam geteilter Kooperationsgegenstand (shared object) sowie adäquate Regeln und Instrumente des Austausches etabliert werden müssen. Methoden des Ad-hoc-Problemlösens (Lernstufe 1) sowie der standardisierten Optimierung (Lernstufe 2) reichen dafür nicht aus.

In den Fallstudien hat sich bestätigt, dass es bisher kein gesamtbetriebliches System des arbeits- bzw. tätigkeitsbezogenen Lernens gibt, welches das Lernen des einzelnen Mitarbeiters mit dem kollektiven Lernen von Gruppen und der Organisation vereint. Der ganzheitliche Blick auf die Lernthematik in ihrem spezifischen Arbeitskontext ist unzureichend (vgl. Schaupp 2011, 205).

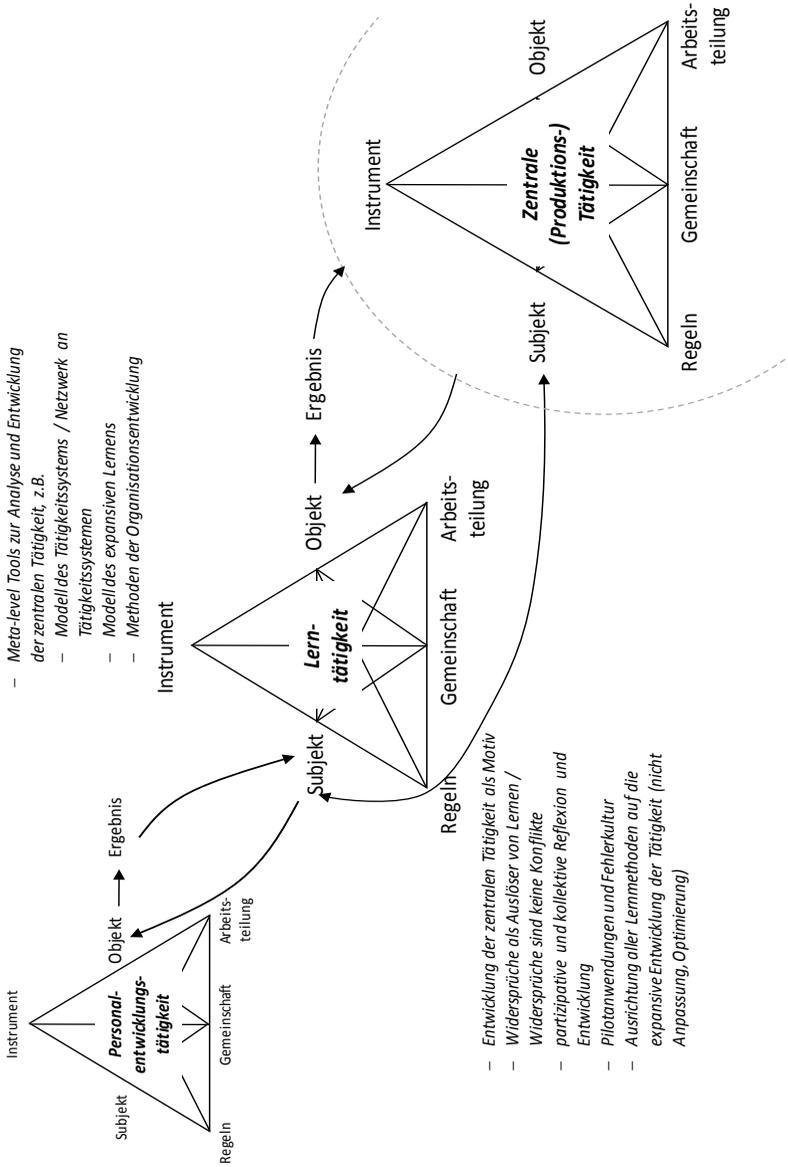
Es wird weiterhin eine Differenzierung und Erweiterung des Modells der Lernstufen vorgeschlagen. Vor allem in den Fallunternehmen Press & Mount GmbH und ECC wurde evident, dass sich der Betrachtungsfokus nicht auf das formale Unternehmen und seine Grenzen beschränken darf. Beide Unternehmen sind in übergeordneten Konzernstrukturen integriert, kooperieren mit Partnerunternehmen oder beziehen explizit die Kunden in die Fertigung ein (Prinzip der Ko-Konfiguration). Dieses interorganisationale Netzwerk an Tätigkeiten bzw. Tätigkeitssystemen hat unmittelbaren Einfluss auf die Arbeitstätigkeit innerhalb der formalen Unternehmensgrenzen. Daher wird vorgeschlagen, zwischen den Tätigkeiten innerhalb einer Organisation (Lernstufe 3) und zwischen Organisationen (Lernstufe 4) zu differenzieren. Diese Differenzierung ist im ursprünglichen Modell so nicht vorgesehen; sie ist vor dem Hintergrund der Entwicklung flexibler Produktionsprozesse und Ko-Konfiguration sowie der empirischen Erkenntnisse notwendig. Das tätigkeitstheoretische Verständnis von Arbeit bietet mit dem Modell des Tätigkeitssystems dabei ein Analyseinstrument, dieses Beziehungssystem adäquat betrachten zu können. Startpunkt ist jeweils die Identifikation des Gegenstands einer Tätigkeit, also ihr Objekt. In grenzüberschreitenden Interaktionen liefern Konzepte des „Netzwerks an Tätigkeitssystemen“, „shared bzw. boundary object“ sowie des „boundary crossing“ geeignete Ansatzpunkte, das Beziehungsgeflecht adäquat zu analysieren (vgl. z.B. Star/ Griesemer 1989; Engeström et al. 1995; Tuomi-Gröhn et al. 2003; Lompscher 2004, 157; Kerosuo 2006; Engeström 2009b, 307; Kajamaa 2011).

Es lässt sich resümieren, dass in den drei Fallunternehmen Formen und Methoden des individuellen und kollektiven Lernens dominieren, wie sie traditionell im Kanon der Personal- und Organisationsentwicklung vorzufinden sind. Lernen wird in den Unternehmen als Anpassung an vorab definierte Anforderungen sowie als Optimierung von Strukturen und Prozessen verstanden. Allerdings führen diese Formen des Lernens nicht zur Auflösung der identifizierten Widersprüche, insbesondere nicht im Bereich der Kooperationstätigkeit. Diese Widersprüche sind nicht im Blickfeld traditioneller Methoden der PE und OE. Die praktizierten individuellen

und organisationalen Lernformen bilden somit die reale Komplexität der Arbeitstätigkeit nicht ab und können den Entwicklungsanforderungen der Unternehmen nicht gerecht werden. Hier bestätigen sich die Problemfelder traditioneller PE und OE – und zwar die Entkopplung von individueller und organisationaler Entwicklung sowie die Trennung des Lernens von der Arbeitstätigkeit. Formen der traditionellen Personal- und Organisationsentwicklung sowie die dahinter stehenden Prinzipien und Verständnisse sind folglich zu hinterfragen und neu zu gestalten. Plädiert wird dafür, Personal- und Organisationsentwicklung in den Kontext der sog. Lern-tätigkeit zu stellen. Mit Lerntätigkeit ist eine spezifische Tätigkeitsform gemeint, die als reflexive Sekundärtätigkeit darauf ausgerichtet ist, die Widersprüche der Arbeitstätigkeit zu analysieren und zu lösen (vgl. Abbildung 5).

Methoden der Organisationsentwicklung, wie das Vorschlagswesen oder OE-Projekte, sind dabei als Instrumente der Lerntätigkeit zu verstehen. Personalentwicklung ist einerseits Voraussetzung der kollektiven Lerntätigkeit, weil sie darauf ausgerichtet ist, die handelnden Subjekte in die Lage zu versetzen, über die Arbeitstätigkeit zu reflektieren und diese gestalten zu können. Die arbeitsbezogene Entwicklung der Individuen findet zudem statt, wenn diese gemeinsam im Rahmen der kollektiven Lerntätigkeit über die Arbeitstätigkeit nachdenken.

Für die betriebliche Praxis bedeutet dies, dass die Beschäftigten die spezifische Ausprägung der kollektiven Lerntätigkeit in ihrem Unternehmen zum Reflexionsgegenstand machen müssen, weil, wie in jeder anderen Tätigkeit auch, Widersprüche in der Lerntätigkeit sowie zwischen Lern- und Personalentwicklungs- bzw. Arbeitstätigkeit existieren können. Es wird daher vorgeschlagen, dass Organisationen regelmäßig, z.B. jährlich, über ihr Verständnis von Lernen bzw. der Lerntätigkeit, die geltenden Regeln in Bezug auf Lernen, die eingesetzten Lernmethoden und -instrumente nachdenken, d.h. aus einer Metaperspektive reflektieren. Tätigkeitstheoretisch gesprochen, geht es um die Analyse der Lerntätigkeit in ihrem Beziehungsgefüge zu anderen Tätigkeiten sowie ihren Widersprüchen. Im Wesentlichen sind dabei die folgenden vier Schritte umzusetzen: 1. die Modellierung, Reflexion und Analyse der Lerntätigkeit, d.h. die Beschreibung ihres Objektes und ihrer konstituierenden Elemente; 2. die Analyse des Beziehungsgefüges zwischen



- Meta-level Tools zur Analyse und Entwicklung der zentralen Tätigkeit, z.B.
- Modell des Tätigkeitssystems / Netzwerk an Tätigkeitssystemen
- Modell des expansiven Lernens
- Methoden der Organisationsentwicklung

Abbildung 5: Personal- und Organisationsentwicklung im Kontext der Lerntätigkeit

Lerntätigkeit und zentraler Produktionstätigkeit; 3. die Analyse des Beziehungsgefüges zwischen Personalentwicklungstätigkeit und Lerntätigkeit sowie 4. die Entwicklung der Lerntätigkeit in ihrem Beziehungsgefüge zur Personalentwicklungs- und Arbeitstätigkeit.

5. Fazit und Ausblick

Zentrale Erkenntnis der vorliegenden empirischen Untersuchung ist, dass heutige Industrieunternehmen als komplexes Netzwerk spezifischer Tätigkeiten charakterisiert werden müssen, welches durch veränderte Produktionslogiken in Richtung flexibler Fertigungsnetze nicht mehr in den formalen Organisationsgrenzen betrachtet werden kann. Dieses komplexe Beziehungssystem stellt die Unternehmen und ihre Beschäftigten vor Lern- und Entwicklungsherausforderungen, die mit dem Kanon klassischer Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung nicht mehr adäquat bewältigt werden können. Am Beispiel der drei Fallunternehmen kann gezeigt werden, dass bei den praktizierten Formen der Personal- und Organisationsentwicklung der Anpassungs- und Optimierungsgedanke an bestimmte Sollvorstellungen dominiert. Vor dem Hintergrund der identifizierten Widersprüche, z.B. hinsichtlich der Kooperationstätigkeit des Fallunternehmens ECC, lässt sich schlussfolgern, dass eine Entwicklung notwendig ist, die die Sollvorstellungen als solche, d.h. das Objekt und die Logik der Arbeits- und Lerntätigkeit (z.B. das shared object der Kooperation) hinterfragt.

Die in den Unternehmen identifizierten Widersprüche sind überwiegend kollektiver Natur und betreffen v.a. Kooperations- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Unternehmen sowie mit Kunden, Partnerunternehmen, Konzernen etc. Wenn Widersprüche kollektiv sind, dann können sie auch nur gemeinsam von den Beteiligten gelöst werden. Lernen und Entwicklung in Arbeitsorganisationen benötigt ein anderes Verständnis. Gemeint ist, dass Lernen – oder tätigkeitstheoretisch formuliert: die Lerntätigkeit – auf die gegenständliche Arbeitstätigkeit und ihre inhärenten Widersprüche zu beziehen ist. Klassische Formen der Personal- und Organisationsentwicklung fügen sich dabei in die Lerntätigkeit ein: Personalentwicklung ist Voraussetzung dafür, dass Individuen durch die Entwicklung ihrer Reflexions- und Problemlösefähigkeiten in die Lage versetzt werden, an der Gestaltung und Entwicklung der Arbeitsorganisation mitzuwirken. Dadurch erwerben die Handelnden zugleich Wissen über die Arbeitstätigkeit. Methoden der Organisati-

onsentwicklung, wie z.B. das Verbesserungswesen, sind Instrumente der Lerntätigkeit, die stets im Gesamtkontext der Arbeits- und Lerntätigkeit zu betrachten sind.

Modelle, Konzepte und Vorgehen traditioneller Personal- und Organisationsentwicklung werden dabei keineswegs vollkommen in Frage gestellt. Vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass das individuelle und kollektive Lernen essenziell ist, um aktuelle und zukünftige Herausforderungen in Unternehmen zu bewältigen. Sowohl individuelle Maßnahmen der Personalentwicklung zur Aktualisierung fachlichen und technischen Wissens von Beschäftigten als auch organisationale Maßnahmen, wie z.B. der kontinuierliche Verbesserungsprozess, werden nach wie vor hohe Bedeutung im Rahmen der Lernpraxis in Unternehmen haben. Es wird allerdings dafür plädiert, sich eingehender damit zu beschäftigen, was Personal- und Organisationsentwicklung jenseits ihres jetzigen Aufgaben- und Selbstverständnisses zur Entwicklung der Beschäftigten und der gesamten Organisation beitragen können. Dazu war bzw. ist es notwendig, die Grundlagen und das jeweilige Verständnis von Arbeiten, Lernen und Entwicklung im traditionellen PE- und OE-Verständnis zu hinterfragen, weil der unbestrittenen Komplexitätszunahme in Organisationen sowie den dynamischen Wandelanforderungen im Zuge der globalen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung mittels traditioneller Lerninstrumente nicht adäquat begegnet werden kann. Als alternativer konzeptioneller Zugang wurde die kultur-historische Tätigkeitstheorie vorgeschlagen, die bisher nicht im Blickfeld traditioneller PE und OE liegende Widersprüche der Arbeitstätigkeit sichtbar macht.

Dieser Beitrag stellt insofern eine Aufforderung zur Perspektivenerweiterung auf die komplexen Zusammenhänge von Arbeits- und Lerntätigkeit dar.

Literatur

- Adler, P.S. (2003): Toward Collaborative Interdependence: A Century of Change in the Organization of Work. In: B.E. Kaufman, R.A. Beaumont & R.B. Helfgott (Eds.): Industrial relations to human resources and beyond. The evolving process of employee relations management. Armonk, NY: Sharpe, p. 353-99.
- Ardichvili, A. (2003): Constructing socially situated learning experiences in human resource development: an activity theory perspective. In: Human Resource Development International, Vol. 6, No. 1, pp. 5-20.
- Baldauf-Bergmann, K. (2006): Entwicklung des Lernens in Veränderungsprozessen des gesellschaftlichen Strukturwandels. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.):

- Das Graduiertennetzwerk im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse und Erfahrungen. QUEM-report, Heft 96. Berlin, S. 153-177.
- Bapuji, H. & Crossan, M. (2004): From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. In: *Management Learning*, Vol. 35, No. 4, pp. 397-417.
- Barley, S.R. & Kunda, G. (2001): Bringing Work Back In. In: *Organization Science*, Vol. 12, No. 1, pp. 76-95.
- Baumöl, U. (2008): *Change Management in Organisationen. Situative Methodenkonstruktion für flexible Veränderungsprozesse*. Wiesbaden: Gabler.
- Becker, F.G. (2004): Betriebliche Bildungsarbeit und Personalentwicklung. Qualifizierung von Betriebspädagogen. In: P. Dehnbostel & G. Pätzold, (Hrsg.): *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Steiner, S. 55-62.
- Blackler, F. (2009): Cultural-Historical Activity Theory and Organization Studies. In: A. Sannino, H. Daniels & K.D. Gutiérrez (Eds.): *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pp. 19-39.
- Chaiklin, S.; Hedegaard, M. & Jensen, U.J. (Eds.) (1999): *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.
- Claßen, M. & Kyaw, F.v. (2009): Warum der Wandel meistens misslingt. In: *Harvard Business Manager*, H. 12, S. 10-15.
- Cressey, P.; Boud, D. & Docherty, P. (2006): The emergence of productive reflection. In: D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.): *Productive reflection at work. Learning for changing organizations*. London: Routledge, pp. 11-26.
- Daniels, H.; Edwards, A. & Engeström, Y. (Eds.) (2010): *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. London: Routledge.
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Tätigsein – Lernen – Innovation*. Münster: Waxmann. S. 53-93.
- Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster: Waxmann, S. 37-57.
- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.): *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Steiner, S. 19-30.
- Döring, K.W. (2008): Strategische Personalentwicklung – Vision und realistische Perspektiven. In: M.T. Meifert (Hrsg.): *Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 45-65.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999): *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Engeström, Y. (2000): From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. In: P. Luff, J. Hindmarsh & C. Heath (Eds.): *Workplace studies. Recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 150-166.
- Engeström, Y. (2001): Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualization. In: *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, S. 133-156.

- Engeström, Y. (2004): New forms of learning in co-configuration work. In: *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 1/ 2, pp. 11-21.
- Engeström, Y. (2005): *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008a): *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008b): *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Engeström, Y. (2009a): Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. 1st publ. London: Routledge, pp. 53-73.
- Engeström, Y. (2009b): The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: Sannino, A., Daniels, H. & K.D. Gutiérrez (Eds.): *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pp. 303-328.
- Engeström, Y. (2011): *Lernen durch Expansion*. (Herausgegeben von Falk Seeger). 2., stark erw. Aufl. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y.; Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995): Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. In: *Learning and Instruction*, Vol. 5, No. 4, pp. 319-336.
- Engeström, Y.; Lompscher, J. & Rückriem, G. (Eds.) (2005): *Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010): Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In: *Educational Research Review*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-24.
- Erpenbeck, J. (2003): Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): QUEM-report: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. Berlin. Bd. 79, S. 7-90.
- Fenwick, T. (2008): Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research. In: *Management Learning*, Vol. 39, No. 3, S. 227-243.
- Geithner, S. (2012): *Arbeits- und Lerntätigkeit in Industrieunternehmen: Fallstudien aus Perspektive der kultur-historischen Tätigkeitstheorie*. Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences; Bd. 42. Berlin: Lehmanns Media.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kajamaa, A. (2011): Boundary breaking in a hospital. Expansive learning between the worlds of evaluation and frontline work. In: *The Learning Organization*, Vol. 18, No. 5, pp. 361-377.
- Kerosuo, H. (2006): *Boundaries in Action. An Activity-theoretical Study of Development, Learning and Change in Health Care for Patients with Multiple and Chronic Illnesses*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kirchhöfer, D. (2006): Weiterbildung verändert denken. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann, S. 21-42.
- Langemeyer, I. (2005): *Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozess-integriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie*. Münster: Waxmann.

- Lee, Y.-J. & Roth, W.-M. (2007): The individual-collective dialectic in the learning organization. In: *The Learning Organization*, Vol. 14, No. 2, pp. 92-107.
- Leont'ev, A.N. (2012): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences; hrsg. von H. Giest & G. Rückriem, Bd. 40. Berlin: Lehmanns Media.
- Lompscher, J. (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.* (Hrsg.): *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. Bd. 82, S. 27-44.
- Lompscher, J. (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess*. Berlin: Lehmanns Media.
- Maurer, M. & Githens, R.P. (2010): Toward a reframing of action research for human resource and organization development: Moving beyond problem solving and toward dialogue. In: *Action Research*, Vol. 8, No. 3, pp. 267-292.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Aufl., Weinheim: Beltz.
- Peters, S.; Wahlstab, S. & Dengler, S. (2003): *Perspektivenvielfalt betrieblicher Weiterbildung in der Wissensgesellschaft*. In: S. Peters (Hrsg.): *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung*. München; Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 7-28.
- Pffor, Y.; Balschun, B. & Vock, R. (2006): *Evaluation des IT-Weiterbildungssystems – Qualifizierung im Prozess der Arbeit. Eine Auswertung und Beschreibung von Modellversuchen und Forschungsprojekten. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*. URL:http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_84_qualifizierung_im_prozess_der_arbeit.pdf [21.11.2012].
- Pihlaja, J. (2005): *Learning in and for production. An activity-theoretical study of the historical development of distributed systems of generalizing*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Reuther, U. (2006): *Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.* (Hrsg.): *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann, S. 87-152.
- Rosenstiel, L.v. (2003): *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. 5. überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L.v. (2004): „Change“ im Unternehmen – am Beispiel der Führung auf Distanz. In: L.v. Rosenstiel, D. Pieler & P. Glas, P. (Hrsg.): *Strategisches Kompetenzmanagement. Von der Strategie zur Kompetenzentwicklung in der Praxis*. Wiesbaden: Gabler, S. 169-192.
- Rosenstiel, L.v. & Herrmann, M. (2006): *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.* (Hrsg.): *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann, S. 11-19.
- Sackmann, S.A.; Eggenhofer-Rehart, P.M. & Friesl, M. (2009): Sustainable Change: Long-Term Efforts Toward Developing a Learning Organization. In: *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 45, No. 4, S. 521-549.
- Säljö, R. (2003): Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.): *Between School and Work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. 1st ed. Amsterdam u.a.: Pergamon/ Elsevier, pp. 311-321.

- Sannino, A.; Daniels, H. & Gutiérrez, K.D. (2009): Activity Theory between Historical Engagement and Future-Making Practice. In: A. Sannino; H. Daniels & K.D. Gutiérrez (Eds.): Learning and expanding with activity theory. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pp. 1-15.
- Schaupp, M. (2011): From Function-Based Development Practices to Collaborative Capability Building: An Intervention to Extend Practitioners' Ideas. In: R.F. Poell & M. van Woerkom (Eds.): Supporting Workplace Learning. Towards Evidence-based Practice. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V. pp. 205-224.
- Schirmer, F. (2000): Reorganisationsmanagement. Interessenkonflikte, Koalitionen des Wandels und Reorganisationserfolg. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Schulz, K.-P. (2006): Die Prozessrallye – Lerntätigkeit in Organisationen. Ein praxistheoretisches Modell und seine Anwendung im Unternehmen. Münster: Waxmann.
- Song, J.H. & T.J. Chermack (2008): A Theoretical Approach to the Organizational Knowledge Formation Process: Integrating the Concepts of Individual Learning and Learning Organization Culture. In: Human Resource Development Review, Vol 7, No. 4, pp. 424-442.
- Star, S.L. & Griesemer, J.-R. (1989): Institutional ecology, "translations" and boundary objects: amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. In: Social Studies of Science, Vol. 19, No. 3, pp. 387-420.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster: Waxmann, S. 17-59.
- Tuomi-Gröhn, T.; Engeström, Y. & Young, M. (2003): From Transfer to Boundary-crossing. Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.): Between School and Work. New perspectives on transfer and boundary-crossing. 1st ed. Amsterdam u.a.: Pergamon/ Elsevier, pp. 1-15.
- Victor, B. & Boynton, A.-C. (1998): Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability. Boston: Harvard Business School Press.
- Vince, R. (2005): Ideas for critical practitioners. In: C. Elliott & S. Turnbull (Eds.): Critical thinking in human resource development. London, New York: Routledge, pp. 26-36.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. (2005): Transforming learning and knowledge creation on the shop floor. In: Y. Engeström; J. Lompscher & G. Rückriem (Eds.): Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research. Berlin: Lehmanns Media, pp. 601-624.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. (2011): Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. In: Journal of Organizational Change Management, Vol. 24, No. 2, pp. 229-243.
- Virkkunen, J. & Kuutti, K. (2000): Understanding organizational learning by focusing on "activity systems". In: Accounting, Management and Information Technologies, Vol. 10, pp. 291-319.

Sachregister

Expansives Lernen
Fallstudienforschung
Ko-Konfiguration
Lerntätigkeit
Organisationsentwicklung
Personalentwicklung
Tätigkeitssystem
Transformation der Arbeit
Widersprüche

Keywords

activity system
case study research
co-configuration
contradictions
expansive learning
human resource development
learning activity
organizational development
transformation of work

Personenregister

Boynton
Chaiklin
Engeström
Lompscher
Victor
Virkkunen

„Transformation“ im Schnittpunkt dialektischer Selbst-Bewegung und sozio-technischer Relationensysteme am Beispiel des Change Laboratory

Günter Essl

Das Change Laboratory stellt den Anspruch, die Dialektik widersprüchlicher Konstellationen aufzuzeigen und im Kontext eines tätigkeitstheoretischen Konzepts eine Verbindung von AkteurlInnenhandlung und Erkenntnistätigkeit herzustellen. Dieser Beitrag geht daher der Frage nach, inwiefern auf analytischer Ebene (a) dialektische Bewegungsformen und (b) transformative Formationen im Kontext von Tätigkeiten theoretisch zu konzipieren wären.

Einleitung

Nach Yrjö Engeström ist das Change Laboratory eine Maßnahme zur Weiterentwicklung von Arbeitspraxis durch die Betroffenen selbst. Im Rahmen der finnischen Schule der entwickelnden Arbeitsforschung wurde auf der Basis der Tätigkeitstheorie das Change Laboratory entwickelt und im organisationalen Einsatz verfeinert. Dabei kämen insbesondere vier dialektisch vermittelte Dimensionen zum Tragen (vgl. Engeström 2008, 283): (a) die Dialektik aus Partizipation betroffener Organisationsmitglieder und deren reflexiver Distanz; (b) die Dialektik aus detailliert beschriebenen Fortschritten und übergreifenden Visionen; (c) die Dialektik langer, mittlerer und kurzer Zeitzyklen von Innovation und Transformation sowie (d) die Dialektik aus Werkzeugen der Alltagsarbeit und Maßnahmen der Analyse und weiterführenden Gestaltung.

In Auseinandersetzung mit dem methodologischen Konstrukt des Change Laboratory soll im Rahmen dieses Beitrags daher der Frage nachgegangen werden, wie die prominent gesetzten Begriffe von „Dialektik“, „Partizipation“ und „Transformation“ bestimmt werden und welche davon ableitbaren Überlegungen angebracht erscheinen.

1. Das Setting „Change Laboratory“

In seiner Darstellung des Tätigkeitssystems verweist Engeström auf die bedeutsame Funktion des Widerspruchs als transformativer Impuls. Widersprüche gelten, anders als Probleme oder Konflikte, im Modell des Tätigkeitssystems als historisch aufgestaute strukturelle Spannungen. Gleichzeitig seien Tätigkeitssysteme offene Systeme: Wenn ein Tätigkeitssystem ein neues Element in sich zu integrieren versuche (z.B. das Tool „Smartphones“ für Kommunikation oder „eLearning-Programme“ für die Personalentwicklung), führe das häufig zur Zuspitzung eines sekundären Widerspruchs, indem ein historisch eingeführtes Element (z.B. Regeln zur Kommunikation oder zum betrieblichen Lernen) mit dem neuen Element kollidiere. Solche Widersprüche würden die Grenze des Tätigkeitssystems hervorrufen, ebenso jedoch Impulse zur Veränderung der Tätigkeit geben. Wenn sich nun die Widersprüche eines Tätigkeitssystems zuspitzten, begännen die unterschiedlichen Systembeteiligten reflexiv Fragen zu stellen bzw. Abweichungen von vorherrschenden Normen in Eigenregie zu riskieren. Eine „expansive Transformation“ habe nach Engeström dann stattgefunden, wenn der Gegenstand und die Bedeutung der Tätigkeit dahingehend eine Neubestimmung erfahren haben, dass sich gegenüber dem alten Tätigkeits- und Steuerungsmodus ein radikal anderer Entwicklungshorizont von Möglichkeiten erschließen lasse.

Wird die Ausbalancierung von Widersprüchen und Paradoxien als transformativer Impuls verstanden und von den AkteurInnen bzw. Mitgliedern der Tätigkeitssysteme insbesondere auch aufgrund der Zuspitzung von Widersprüchen explizit gemacht, sei ein reflexiver Zugriff auf Abweichungen von überkommenen Gegenstandsbestimmungen und vorherrschenden (hegemonialen) Normen möglich. Und genau hier setze die Funktion des Change Laboratory an: Als qualitatives Begleitinstrument zur „expansiven Transformation“ von Tätigkeitssystemen (Engeström 2008, 285) ver helfe dieses Instrument zur bewusst reflektierten Veränderung in einer Organisation.

Im Change Laboratory (Change Lab) werden verschiedene, sogenannte „Tafeln“ in Form von Projektionsflächen (etwa PC mit Beamer, Overhead, Diaprojektor) bzw. von Flipcharts und Pinnwänden eingesetzt: von der zu erhebenden Organisationsgruppe aus gesehen die „Spiegelungs“-Tafel rechts, die „Modell“-Tafel links und die Tafel „Artefakte und Hilfsmittel“ in der Mitte (Abbildung 1):

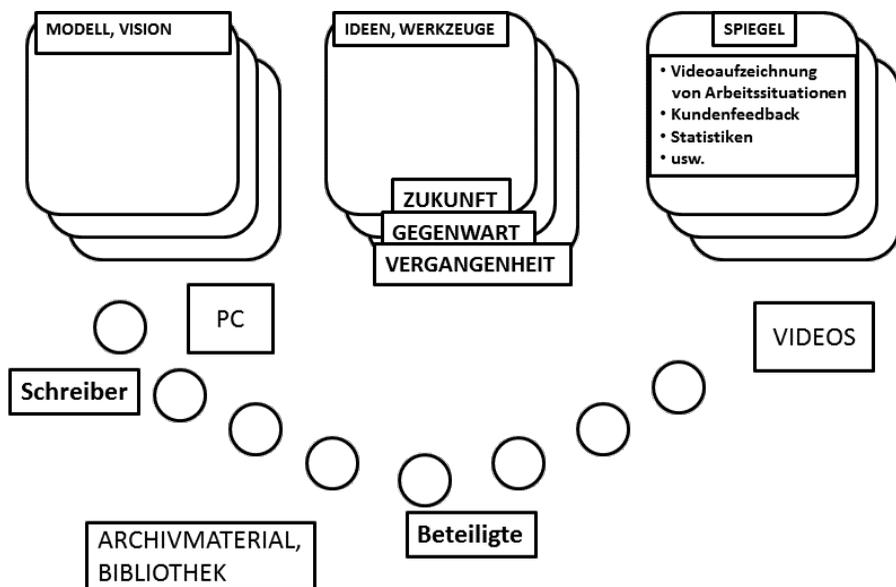


Abbildung 1: Anordnung des Beratungsdesigns „Change Laboratory“ (Quelle: nach Engeström 2008, 285)

Auf der Spiegelungs-Tafel werden konkrete Erfahrungen aus der Praxis, insbesondere Widersprüche, Probleme und Paradoxien, dargestellt, die im Vorfeld mit Hilfe von ForscherInnen erhoben oder/ und von den Beteiligten aus deren „Archivbeständen“ mitgenommen wurden. Erzählungen, Interviews auf Tonträgern, aber auch etwaige Statistiken können zur „Spiegelung“ der Praxis ebenso genutzt werden wie Feedbacks oder Videoaufzeichnungen z.B. von Strategiebesprechungen.

Auf der Modell-Tafel links werden zunächst Aspekte eines neuartigen Modells durch eine(n) anwesende(n) ForscherIn visualisiert dargestellt. In der Gegenüberstellung von Spiegelungs-Tafel und Modell-Tafel können die von den Beteiligten erhobenen Widersprüche neu eingeordnet und im zu gestaltenden Tätigkeitssystem in Begriffe gefasst werden. Ebenso lassen sich aktuelle und projektierte nächste Etappen der Transformation sowie die dabei erfolgenden transformativen Steuerungsimpulse analysieren. Sowohl die eingangs erläuterte Modell-Tafel mit den Aspekten eines innovativen Weiterbildungsmanagements als auch die Eindrücke

aus der Spiegelungstafel können von den Beteiligten jederzeit auf ihre Überlegungen hin verändert werden.

Die dritte Tafel in der Mitte ist für bisherige und neue Artefakte wie *Hilfsmittel, Ideen und Werkzeuge* reserviert. Bei der Analyse von Widersprüchen und bei der Gestaltung neuer Modelle für die im Beispiel angepeilten Transformationsmuster und Steuerungslogiken werden häufig Tools / Instrumente wie Listen und Prozessablaufdiagramme, Organigramme, Unternehmensphilosophien, Markterhebungen (oben angeführt) gebraucht, die auf der mittleren Tafel abgebildet werden. Wenn die Beteiligten sich zwischen der Spiegelungs-Tafel und der Modell-Tafel bewegten, konstituierten sie auch vermittelnde Ideen und Steuerungslösungen, die getestet und mit denen experimentiert wird und die auf der mittleren Tafel dokumentiert und präsentiert werden können. Die Artefakte werden von den Beteiligten selbst eingebracht und entwickelt (Abbildung 2):

Der Verlauf des „Change Labs“ beginne meist mit dem Spiegeln der *gegenwärtigen* Spannungen, Probleme, Widersprüche oder Paradoxien. Danach ginge er dazu über, dass sich die Beteiligten die Quellen ihrer derzeitigen Irritationen aus der *Vergangenheit* zu erschließen versuchten. Die Arbeit schreite anschließend fort zur Modellierung der *gegenwärtigen* Tätigkeit und ihrer inneren Widersprüche mittels der „Modell“-Tafel, wodurch die Beteiligten in den Stand gesetzt werden würden, ihre Transformationsbemühungen auf wesentliche Widersprüche zu fokussieren. Der nächste Schritt bestehe in der *Projektierung des zukünftigen Modells der Tätigkeit* und seiner *Konkretisierung* mittels Identifizierungen von Steuerungslösungen, Werkzeugen oder Artefakten für die nächste Phase. Die schrittweise Implementierung der neuen Modellvision könne im Change Laboratory bereits kreislauf-förmig geplant werden und aktualisiere somit die in Abbildung 2 angeführten soziokognitiven Prozesse „distanzieren – modellieren – visionieren – projektieren – erinnern – partizipieren – implementieren“ im mentalen Kontext von intellektueller Reflexion bei emotionaler Konfrontation.

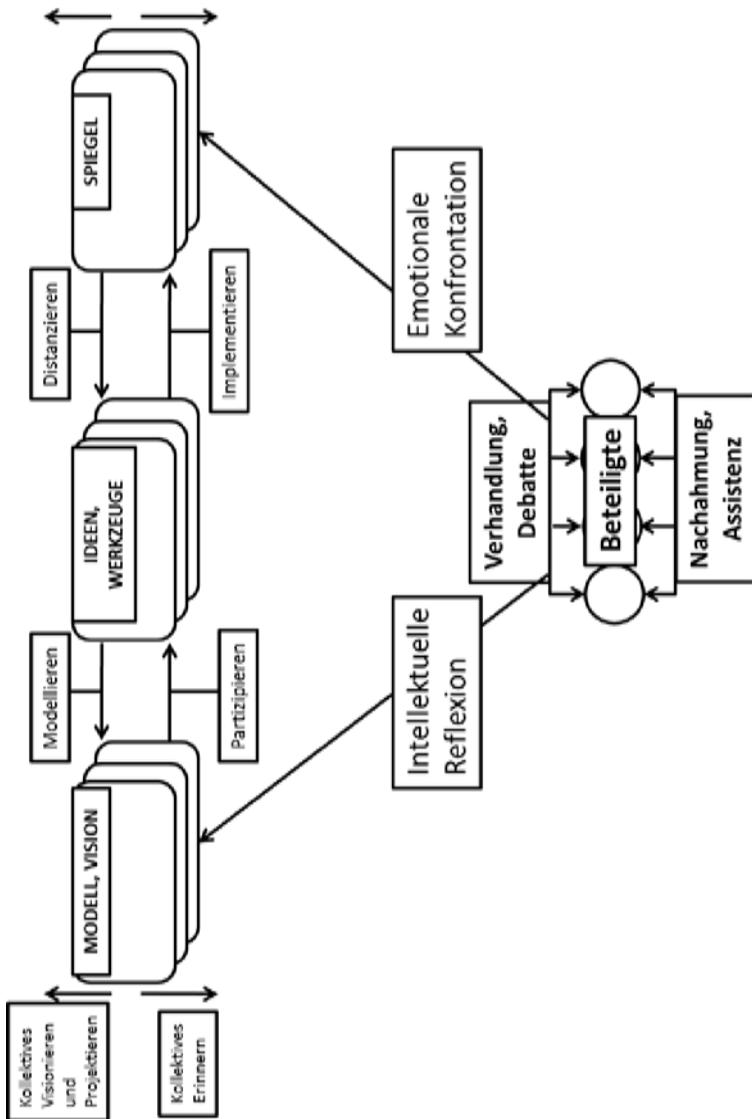


Abbildung 2: Soziokognitive Prozesse, die im Change Laboratory gefordert werden
(Quelle: Engeström 2008, 291)

Unterstützt werden könnten diese transformativen Schritte in einer bestimmten Sequenz von Erkenntnishandlungen im Kontext eines expansiven Lernzyklus, der sich idealtypisch folgendermaßen durchlaufen wird (vgl. Engeström 2008, 286,

312): Befragung – Historische und konkret-empirische Analyse – Modellierung einer neuen Lösung – Erprobung des neuen Modells mit Werkzeugen bzw. Artefakte – Implementierung des neuen Modells – Reflexion des Prozesses – Konsolidierung der neuen Praxis.

2. Entwurf einer Analyseebene

Das Change Laboratory stellt den Anspruch, die Dialektik widersprüchlicher Konstellationen aufzuzeigen und im Kontext eines tätigkeitstheoretischen Konzepts eine Verbindung von AkteurInnenhandlung und Erkenntnistätigkeit herzustellen. Im Weiteren soll es somit um die Frage gehen, inwiefern auf analytischer Ebene (a) dialektische Bewegungsformen und (b) transformative Formationen im Kontext von Tätigkeiten theoretisch zu konzipieren wären.

Bereits mit der Tradition der Aktions- und Praxisforschung ging die Forderung einher, die Partizipation der Forschenden mit den zu beforschenden Handlungsträgern in einem gemeinsamen Handlungsfeld analytisch zu verbinden (Moser 1995, 73). Mit der neueren Systemtheorie, insbesondere durch Luhmann, folgte dieser Herangehensweise nicht nur eine methodologische, sondern auch eine erkenntnistheoretische Ernüchterung (Luhmann/ Schorr 1988, 187–199). Mit Bezug auf das Change Laboratory nach Engeström könnte mit Luhmann davon gesprochen werden, dass dieses Setting die binäre Leitdifferenz der Pädagogik „Vermittelbarkeit / Nicht-Vermittelbarkeit“ mit dem gleichfalls binären Code des Wissenschaftssystems „Wahrheit/ Nicht-Wahrheit“ und dem der Wirtschaft „Geld/ Nicht-Geld“ in Verbindung zu bringen sucht. Im weiteren Fortgang der Argumentation wird zunächst von der erkenntnistheoretisch verhandelbaren Unvereinbarkeitsthese ausgegangen, wohl wissend, dass es einer ausführlichen Hinterfragung der Interpenetration von Subsystemen (Luhmann 1987, 296–300) bedürfte.

Unter dieser Voraussetzung soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern transformatives Lernen als dialektische Selbst-Bewegung modelliert werden kann. Dafür sollen im Folgenden Bewegungsmodi identifiziert und auf ihre theoretische Plausibilität überprüft werden. Im Fokus stehen die philosophiehistorischen Rekonstruktionen von Holz, die die Bedeutung der Selbst-Bewegung im Modus von Widerspruchsphänomenen herausstellen. In einem weiteren Schritt werden Anforderungen transformativer Selbst-Bewegung als Tätigkeitsfunktionen vorgestellt

und im System der Relationengefüge entworfen. Im Konstruktionszusammenhang von Relationensystemen werden funktionale Schnittpunkte ermittelt und auf ihre Steuerungsimplicationen überprüft. Am Beispiel eines organisationsbezogenen Zitatenausschnitts wird das Modell mittels Notationsbeschreibungen veranschaulicht.

Um „Widerspruch“ begrifflich und im Weiteren empirisch zu fassen, ist zunächst eine erkenntnistheoretische Verortung vonnöten. Ein Blick in die philosophiehistorische Tradition lege, so Holz (Holz 1990, 547-554), das Phänomen eines Grundwiderspruchs insofern frei, als dass Erkenntnisträger, um überhaupt denken zu können, Identitäten festhalten müssen und zeitgleich den Wandel des als identisch Gedachten, also Nicht-Identität, erleben. Schon Aristoteles definierte „Widerspruch“ als „Bewegung“ und gleichzeitig „Bewegtes“ im sich Entwickelnden, das sich zugleich noch in dem einen und schon in einem anderen Zustand befindet. Diesen Scheitelpunkt des Wandels könne man als momenthaft sich ergebende *Differenz* im Sinne einer sprunghaft sich entfaltenden anderen Qualität deuten. „Die gedankliche Punktualität des Übergangs (=Umschlag) spiegelt die Notwendigkeit, zwei aufeinanderfolgende Orte oder Zustände *diskret* zu denken, wenn sie überhaupt als je verschiedene, in sich identische sollen gedacht werden können; die Identität des Gegenstandes, der sich bewegt oder entwickelt, nötigt indessen dazu, die aufeinanderfolgenden nicht-identischen Orte oder Zustände in einem Kontinuum zu denken“ (Holz 1990, 550). Hegel fasst diese *Identität von Identität und Nicht-Identität* in seiner Formel des „übergreifenden Allgemeinen“ als in sich widersprüchlichen Übergang von einem Zustand in einen anderen sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene.

Nach Holz begreife nun Leibniz diese Zeitstrecke zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht somit weniger „von einer Faktizität des Vorhandenen, sondern von einer Potenz des Erzeugenden her (...); nicht die Kategorie Wirklichkeit, sondern die Kategorie *Möglichkeit* bezeichnet die Modalität einer Welt, in der es Veränderung gibt“ (Holz 1990, 551). Auch Aristoteles unterstreiche begrifflich daher folgende Bewegungsaspekte: Einheit der Gegensätze, Vorrang der Möglichkeit vor der Wirklichkeit, Bewegtheit der Materie, Wechselwirkung aus Einheit von Aktivität und Passivität.

Nach Holz habe bereits Leibniz Bewegung und Einheit als Struktur aufeinander bezogen (Holz 1990, 552), wobei diese Struktureinheit als eine wechselseitige Verknüpfung von jedem Einzelnen mit allen anderen Einzelnen, also ein unendliches *Relationengefüge* von prinzipiell iterierender Komplexität gedeutet wird. Ein so gewonnener Begriff von Welt als Einheit vieler Unterschiedener stelle die substantielle Wirklichkeit/ Möglichkeit selbst als widersprüchliche dar und könne „darum nur insoweit seinem Gegenstand angemessen sein, als er selbst ein ‚offenes System‘ ist; und das bedeutet, dass das Prinzip seiner Systematik in der Konstruktionsmethode des Zusammenhangs liegt und nicht in der Modellgestalt selbst (die immer nur vorläufig ist)“ (Holz 1990, 557).

Prälimarien „bewegender“ und „bewegter“ Lernbegriffe im Rahmen einer Theorie transformativen Lernens könnten daher in einer ersten Skizze folgendermaßen entworfen und als dialektische Tätigkeitsfunktionen weiter ausdifferenziert werden:

1. Dialektische Tätigkeitsfunktionen an Phänomenen von Identität und Nicht-Identität
 - Aufmerksamkeit dafür, Identitäten aufzuspüren und zugleich die Veränderung des als identisch Gedachten, also Nicht-Identität, zu forcieren,
 - erneute Auflösung einer Synthese zugunsten der Bewegung vornehmen,
 - Etappen der Selbstbewegung unterscheiden,
 - Muster von Anderswerden im Selbigen wahrnehmen.
2. Dialektische Tätigkeitsfunktionen an Phänomenen der Differenz
 - Diskrete Differenzen aufspüren,
 - Zerlegung / De-Konstruktion der Einheit in Widersprüche durch Negation,
 - für substantielle, quantitative, qualitative oder raumzeitliche Umschlagspunkte empfänglich sein,
 - Widersprüche bis zum sprunghaften Umschlag in eine neue Qualität durchdringen.
3. Dialektische Tätigkeitsfunktionen im Möglichkeitsraum
 - Identität als Zwischen-Raum von Identität und Nicht-Identität als Möglichkeitsraum aktiv entwerfen,

- nicht auf ein Modell, sondern auf einen offenen Konstruktionstyp von System konzentriert bleiben,
 - ästhetische, also auch auf Sinnlichkeit bezogene Gelassenheit gegenüber eines Moments von Nicht-mehr und Noch-nicht.
4. Übergreifende dialektische Tätigkeitsfunktionen im offenen Relationensystem
- Dynamisierte Relationengefüge von prinzipiell iterierender Komplexität in kognitiv-sprachlichen, affektiven und kinetischen Modi (Performanz) unterscheiden,
 - Wechselwirkungen zwischen Quantität und Qualität, von Form und Inhalt, von Identität und Nicht-Identität wahrnehmen.

3. Transformatives Lernen als sich entfaltendes Relationengefüge im Modus „Nicht-/ Identität – Differenzbildung – Möglichkeitsraum“

Folgt man den bisherigen Überlegungen eines im Modus Nicht-/ Identität bewegten Relationengefüges als einer in sich widersprüchlichen Nicht-mehr- und Noch-nicht-Bewegung, verbietet sich somit eine auch nur bloß heuristisch gemeinte „Fest-Stellung“ von Lernen im alleinigen Identitätsmodus. Phänomene der Selbstbewegung müssen wohl eher von funktionalen und dysfunktionalen Verhältnismäßigkeiten ausgehen, wobei auf der zweiten Beobachtungsebene einer reflexiven Forschung die Wertigkeit funktional / dysfunktional allein im normativen Zielkontext der zu beobachtenden Systemebene rekonstruiert werden kann. Gleichzeitig sollte einer methodologischen Deus-ex-machina-Vorstellung der zweiten Beobachtungsebene entgegen getreten werden, will man Organisationsforschung nicht außerhalb des auch für sie geltenden Relationengefüges stellen.

Auf der Ebene eines Lernens im Kontext einer Organisation lassen sich nun Bewegungsmomente skizzieren, die im Spannungsfeld selbstorganisationaler Lernprozesse weiterführende Potenziale enthalten. Zunächst gilt es, Lernphänomene im organisationalen „Kontext“ durch den Begriff des „Relationengefüges“ zu rekombinieren, um exakter Tätigkeitsfunktionen in widerspruchsbasierten Selbst-Bewegungen herausarbeiten zu können. Relationengefüge können nun mit unterschiedlichen, aus bestehenden Paradigmen ableitbaren Systematiken rekonstruiert werden. In der tätigkeitstheoretischen Tradition etwa können Relationengefüge als

soziale Verhältnisse in Bezug auf Gegenstandskonstitution und Ergebnisherstellung bestimmt und mit dem hierbei beobachtbaren Zusammenwirken von (Sozial-) Subjekten und ihren eingesetzten (auch technologischen) Arbeits- und Hilfsmitteln/ Artefakten in Verbindung gesetzt werden. Außerdem ist es sinnvoll, vom System eines Relationengefüges zu sprechen, um die Tatsache zu berücksichtigen, dass in der System-Umwelt ganz unterschiedliche Relationen synchron ineinander wirken. Organisational wirksame Relationengefüge können, mit Krysmanski argumentiert, insbesondere mit den Dimensionen Eigentums-, Verwertungs-, Verteilungs- und Arbeitsverhältnissen bzw. -relationen unterschieden werden (Krysmanski 1990, 895). (1) Eigentumsrelationen beziehen sich auf die „soziale Funktion“ der auch technischen Arbeits- und Hilfsmittel, auf Regelungen der *Aneignung* und Verfügung über die sachlichen Herstellungsverfahren. (2) Verwertungsrelationen meinen die „soziale Funktion“ der mit auch technischen Arbeits- und Hilfsmitteln tätigen (Sozial-)Subjekte hinsichtlich der Regelung zur *Wertbildung* bzw. zur Be- und Verwertung von Nutzungsbedingungen (z.B. Wertfragen der Ökologie, der Arbeitskraft, des Wettbewerbs, des Gemeinnsinns, der Technologie). (3) Verteilungsrelationen meinen die „soziale Funktion“ der den (Sozial-)Subjekten zugeordneten Regelungen zur *Verteilung* der im Herstellungsprozess geschaffenen Güter und Dienstleistungen. (4) Arbeitsrelationen beziehen sich auf die „soziale Funktion“ der (Sozial-)Subjekte hinsichtlich der sprachlichen, kooperativen und koordinierenden Regelung zur Entfaltung der Wertschöpfungsproduktivität durch *Arbeitsmanagement und -teilung*.

Als Resultat der bisherigen Ausführungen kann folgender Systemkontext für organisationale Lernbewegungen aus den oben angeführten Relationsgefügen und Tätigkeitsfunktionen kombiniert werden (Abbildung 3):

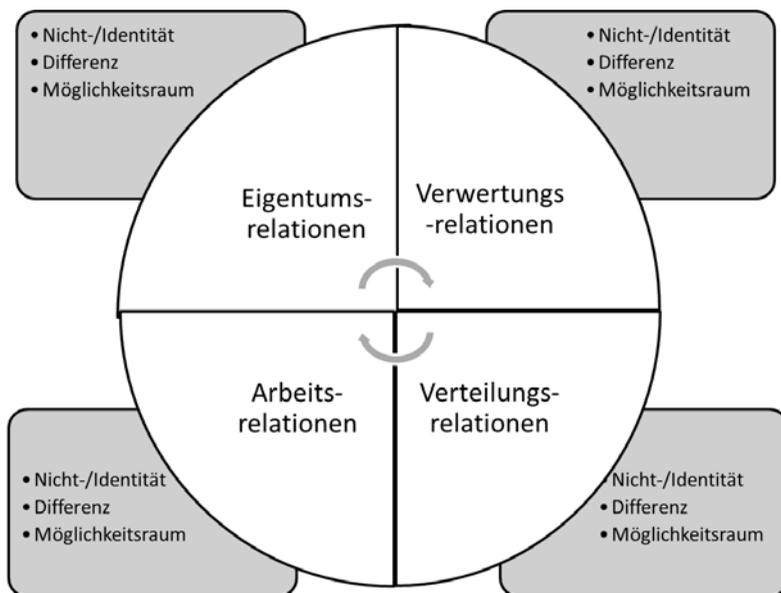


Abbildung 3: Relationensystem im Modus dialektischer Tätigkeitsfunktionen

Wichtig an der Modellskizze ist die Tatsache, sich die eingezeichneten Relationengefüge mit ihren je spezifischen Qualitäten als synchrone und ineinander wirkende Teilsysteme vorzustellen. Als Gesamtsystem bilden sie in ihrer Dynamik das „übergreifende Allgemeine“ von Organisationen. Dagegen erhalten die Tätigkeitsfunktionen Nicht-/ Identität – Differenz – Möglichkeitsraum im Modus des dialektischen Widerspruchs ihre je nach spezifischem Relationengefüge bedeutsamen Merkmale, so etwa zur Charakterisierung von *Führungsprozessen*. Daraus generierbare Modellperspektiven wären etwa: (1) In welchen dialektischen Selbst-Bewegungen befördern bzw. begrenzen im Teilsystem der Eigentumsrelationen organisationale Lernprozesse – etwa jene von Steuerung und Management – die Tätigkeitsfunktionen von Nicht-/ Identität – Differenz – Möglichkeitsraum die Aneignung und – weitergehend – den „immanenten und dokumentarischen Sinngehalt“ (Bohnsack 2003, 64) an der Verfügung über Gegenstandsherstellung und Ergebnissicherung einschließlich der dabei eingesetzten Arbeits- und Hilfsmittel durch die in einer Organisation und in deren konkreten Umwelten tätigen (Sozial-)Subjekte? (2) Im Bereich der Verwertungsrelationen wäre etwa danach zu fragen, welche Muster an positiven wie negativen Sanktionen bei widersprüchlich sich vollziehenden Intentionen zur Sicherung von Nutzungsverhältnissen durch die „Brille“ der oben

angegebenen Tätigkeitsfunktionen erkennbar werden. (3) Organisationale Führungsphänomene, bezogen auf Verteilungsrelationen, könnten organisationale (Selbst-) Bewegungsphänomene fokussieren, die etwa das Verhältnis von Führenden und Geführten oder, exakter formuliert, von geführten Führenden und führenden Geführten durch Widerspruchprozesse der Nicht-/ Identitätsbildung, der Differenzentwicklung und der Bedeutungsmarkierungen „was erscheint wirklich/ was erscheint möglich?“ prägen. (4) Das Gefüge der Arbeitsrelationen kann herausstellen, welche Widerspruchsbewegungen in Form von Nicht-/ Identitätsbildung, Differenzentwicklung und Wirklichkeits-/ Möglichkeitsraum an Phänomenen aktueller Führungsansprüche im Arbeitsmanagement im Rahmen von Internationalisierung, Technisierung und Verwissenschaftlichung sichtbar werden. Ein archimedischer Punkt dazu könnte die Frage nach den Führungsbedingungen für die lernende Entfaltung eines im Arbeitsmanagement tätigen (Sozial-)Subjekts sein.

Stellte man etwa das aus einem Experteninterview mit einem Ausbildungsleiter stammende Zitat (Behrmann/ Essl 2010, 291-292) quasi holografisch in die sich gegenseitig oszillierenden Relationengefüge der von den Tätigkeitsdimensionen Nicht-/ Identität – Differenz – Möglichkeitsraum angestoßenen Selbst-Bewegungen ins Fadenkreuz der Widerspruchskonstellationen, so könnten folgende Spannungsmomente beobachtbar werden:

„Ganz wichtig ist Streitkultur, das ist nicht immer leicht, das pflegen wir sehr, Streitkultur in Teamarbeit“ (Behrmann/ Essl 2010, 291-292).

Bezogen auf das Relationengefüge „Verteilung“ wäre es zunächst sinnvoll, unter Beiziehung eines verfügbaren Organigramms das formelle Verteilungsverhältnis von Führenden und Geführten als offizielle Distribution von Macht im konkreten Teamkontext zu identifizieren. Eine Notation in Bezug auf die drei Tätigkeitsvermögen könnte folgende Funktionsformen annehmen (Abbildung 4):

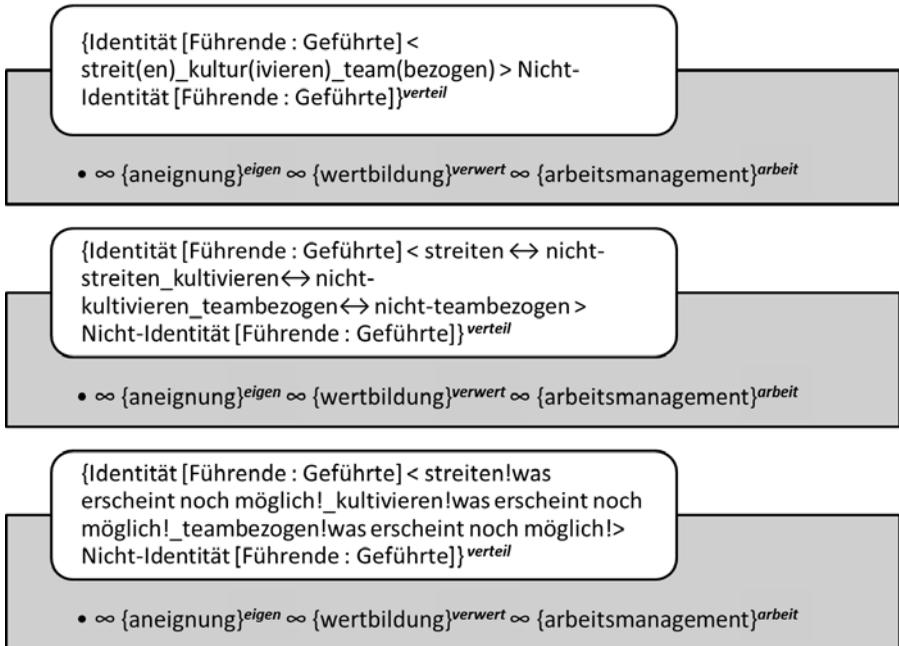


Abbildung 4: Notation Relationensystem

Zunächst ist es hilfreich, Substantive wie „Streit“, „Kultur“ und „Team“ in Form von Tätigkeitsworten zu verflüssigen. Dadurch erhält man leichter den Zugang zu funktionalen Bewegungsformen. (1) Hinsichtlich der Tätigkeitsdimension „Nicht-/ Identität“ kann danach gefragt werden, inwiefern im Raumzeit-Kontinuum „streiten“, „kultivieren“ und „teambezogenes Vorgehen“ bisher Identitäten von im Organisationsdiagramm definierten Führenden wie Geführten stiftete und wo sich die Grenze hin zu bisherigen Nicht-Identitäten abzeichnet. Synchron geht es um die Verhältnismäßigkeit zu den „Eigentumsrelationen“ mit dem konnotativen Feld von „Aneignung und Eigensinn“, um die Verhältnismäßigkeit zu den „Verwertungsrelationen“ mit dem konnotativen Feld von „Wertbildung“ sowie um die Verhältnismäßigkeit zu den „Arbeitsrelationen“ mit dem konnotativen Feld von „Arbeitsmanagement“. (2) Hinsichtlich der Tätigkeitsdimension „Differenzentwicklung“ geht es um die Dekonstruktion von Einheitsvorstellungen, die in diesem Beispiel Gegensatzpaare von streiten versus nicht-streiten, kultivieren versus nicht-kultivieren sowie teambezogen versus nicht-teambezogen umfassen. Im raumzeitlichen Ablauf gilt auch hier wieder der Nachweis, wie sich diese Prozesse auf Identitäts- und

Nicht-Identitätsbildungen von formal (!) Führenden und Nicht-Geführten auswirkt. Synchron gilt es wiederum, die (dialektischen) Verhältnismäßigkeiten zu den anderen Relationsgefügen zu untersuchen. (3) Der Möglichkeitsraum spannt das Optionenfeld „was erscheint noch möglich!“ in den Gegensatz zu Wirklichkeitsbehauptungen. Alternativen generierend, werden im Rahmen von bisherigen Identitätsleistungen beteiligter Führender und Geführter systematisch Noch-Möglichkeiten gescannt, um immer tiefer Grenzziehungen in das unbekannte Terrain von Nicht-Identitäten zu provozieren. Auch hier gilt die Relationssetzung zu Eigentums-, Verwertungs- und Arbeitsrelationen.

4. Weiterführendes Arbeitsprogramm

Die vorgestellte theoretische Basiszelle aus Tätigkeitsfunktionen, Relationensystemen und funktionaler Notation stellt eine erste theoretische Annäherung an transformative Lernprozesse im Modus widerspruchsinduzierter Selbst-Bewegung dar. In diesem Sinne sind die weiterführenden erkenntnistheoretischen, methodologischen und methodischen Implikationen zu explizieren. Fokussiert werden müssen organisationspädagogische Fragestellungen, die insbesondere die Didaktik einer künftigen, tätigkeitstheoretischen Theorie transformativer Lernprozesse berühren. Hierbei geht es um die Auslotung von Selbst-Bewegung und Selbst-Steuerung unter dem Vorzeichen von Nicht-/ Identität, Differenzbildung und Wirklichkeits-dekonstruierendem Möglichkeitsraum. Perspektivisch entstünde die Chance, eine Systemtheorie auf der Basis eines dialektischen Bewegungs-Modus im Kontext tätigkeitstheoretischer Relationensysteme für Modelle transformativen Lernens zu entwickeln.

Zur Vermeidung eines Kategorienfehlers ist eine Reformulierung des Change Laboratory nicht auf Setting-, sondern bereits auf der Modellebene des Tätigkeitssystems nach Engeström erforderlich. Allerdings setzte dies eine methodologische Begründung des Change Laboratory durch die theoretische Konzeption des Tätigkeitssystems voraus, die m.E. seitens der finnischen Schule allerdings noch ausstehen dürfte. Im Sinne weiterführender Überlegungen im Kontext des hier verfolgten Ansatzes könnte somit das Relationensystem mit den zentralen Kategorien des Tätigkeitssystems gedankenexperimentell ausgestattet werden (Abbildung 5).

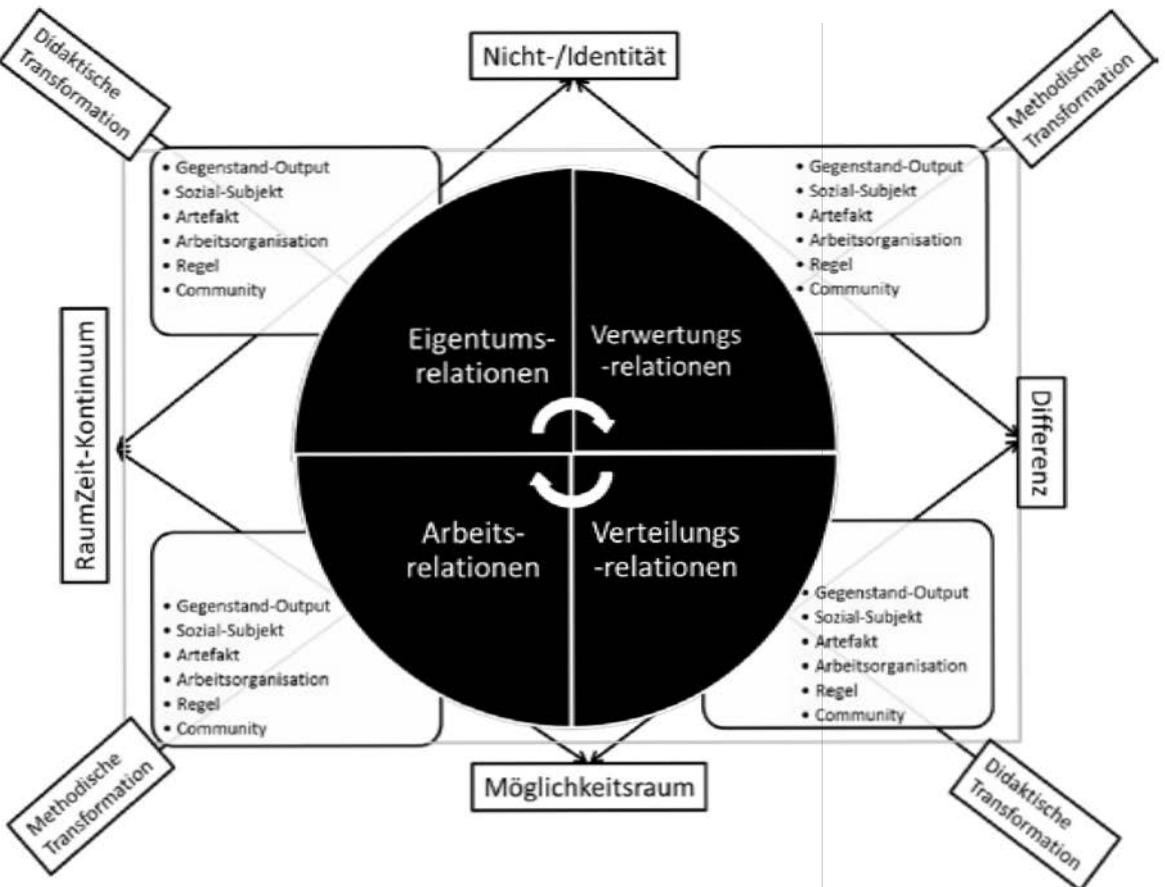


Abbildung 5: Verortung didaktischer und methodischer Transformationen

Demnach können die Begriffe Gegenstand – Output/ (Sozial-)Subjekt/ Artefakt/ Arbeitsorganisation/ Regel/ Community den dargelegten Spannungsfeldern aus Dialektik und Relationengefüge mit dem Ziel der Re-, De- und Konstruktion didakti-

scher und methodischer Transformationsanforderungen im Setting des Change Laboratory ausgesetzt werden. Dabei muss eine Darlegung der Begriffe Konflikt, Widerspruch, Differenz, Paradoxie und Dialektik u.a. mit Verweis auf Hegel vorgenommen werden. In einem weiterführenden Beitrag soll genau dies fokussiert werden.

Literatur

- Behrmann, D. & Essl, G. (2010): Wirkungen pädagogischer Organisationsberatung. Rekonstruktion eines wissenschaftlich begleiteten Projekts in der betrieblichen Berufsbildung. In: M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik (Organisation und Pädagogik, 8). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 291-310.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske und Budrich.
- Engeström, Y. (2008): Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. ICHS-Reihe, Bd. 25. Berlin: Lehmanns Media.
- Holz, H.-H. (1990): Dialektik. In: H.J. Sandkühler, A. Regenbogen & Instituto Italiano per gli Studi Filosofici Napoli: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 1. Hamburg: Meiner, S. 547-568.
- Krysmanski, H.-J. (1990): Produktionsverhältnisse. In: H.J. Sandkühler, A. Regenbogen & Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 3. Hamburg: Meiner, S. 894-906.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Darmstädter Beiträge zu Studium und Praxis, Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Sachregister

Change Laboratory
Dialektik
Differenz
Möglichkeitsraum
Nicht-/Identität
Relationengefüge
Selbst-/Bewegung
Tätigkeit/-system
Transformation
Transformatives Lernen

Keywords

activity/activity system
area of opportunities
change laboratory
dialectic
difference
non/identity
relation structure
self/movement
transformation
transformative learning

Personenregister

Aristoteles
Behrman
Bohnsack
Engeström
Essl
Hegel
Holz
Krysmanski
Leibniz
Luhmann
Moser
Schorr

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Die Entwicklung einer neuen Lernkultur in
Wirtschaftsunternehmen, Weiterbildung und Forschung

Birgit Hilliger

Der Beitrag bezieht sich auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die in ihrer „generellen Unbestimmtheit“ aus einer erwachsenenpädagogischen und institutionstheoretischen sowie kulturtheoretischen Metaperspektive auf Lernen als Anforderungen eines Paradigmenwechsels aufgegriffen und in ihren komplexen sozialen Dimensionen als Strukturwandel dargestellt werden. Transformatives und grenzüberschreitendes Lernen setzt die Entstehung neuer Lernkulturen und ein verändertes Funktionsverständnis in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern voraus. Der Paradigmenwechsel wird zum Gegenstand pädagogischen Handelns und der erwachsenenpädagogischen Forschung, wobei diese selber Bestandteil der Veränderungsprozesse ist. Entwicklungsbegleitende Forschung hat aus einer relationalen Perspektive Metatheorien zur Verfügung zu stellen, anhand derer vorgefundene Strukturprobleme als gestörtes Passungsverhältnis abgebildet werden können. Sie gestaltet hierbei institutionelle Suchprozesse als Verstehens- und Gestaltungsprozesse über verschiedene Handlungsebenen hinweg.

Einleitung

Ich beziehe mich in dem folgenden Beitrag auf meine Dissertation (Hilliger 2012), die den in der Gegenwart oft deklarierten Paradigmenwechsel zum Gegenstand hat und der hier als Feld strukturellen Lernens betrachtet wird. Strukturelles Lernen richtet sich vor allem auf die Veränderung von Wissensstrukturen, die unser Handeln begleiten. Aus einer erwachsenenpädagogischen sowie sozial- und kulturtheoretischen Perspektive muss Lernen auch im Kontext der Veränderung von Lernkulturen und deren Lern- und Lehrpraktiken betrachtet werden. Im Paradigmenwechsel werden spezifische strukturelle Veränderungsproblematiken sichtbar. Darauf aufbauend leite ich Konsequenzen für die Unterstützung paradigmatischer

Veränderungsprozesse im Allgemeinen und für ein Forschungsvorgehen im Besonderen ab und stelle sie zur Diskussion.

1. Strukturelle Transformationen in der Erwachsenenbildung

Faktoren, wie der wachsende Einsatz von Automatisierungs- und Kommunikationstechnik und die Globalisierungstendenzen, verändern die Welt, in der wir leben, in einem rasanten Tempo. Globale und gesellschaftliche Transformationsprozesse erfordern das Erlangen von Veränderungs- und Selbstorganisationskompetenzen sowie die Gestaltung von Wissensmanagementprozessen oder, in Unternehmenssprache formuliert, vermehrt „Change- und Prozessmanagement“.

Aus einem gesellschaftlichen Blickwinkel heraus werden sie als lebenslange Lern- und Orientierungsanforderungen und als Verschiebung von Lernen in alle Lebensphasen und Lebensbereiche hinein erlebt. In der Konsequenz bilden sich neue Gegenstände in der Erwachsenenbildung heraus. Damit einher geht die Verschiebung ihrer Funktion, herkommend von den traditionellen Qualifizierungsaufgaben hin zur Beratung und Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen, sowohl von Personen als auch Organisationen. Es kommt zu einer Verschiebung von der Reproduktionsfunktion, die dem Qualifizierungslernen entspricht, zur Reflexionsfunktion, in der die „generelle Unbestimmtheit“ gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse als erwachsenenpädagogische Aufgabe aufgegriffen wird (vgl. Schäffter 2001, 101). Für Sabine Schmidt-Lauff, die sich mit Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung auseinandersetzt, erhält Bildung insgesamt den Stellenwert einer Kulturaufgabe (vgl. Schmidt-Lauff 1999, 25). Das bedeutet aus institutionstheoretischer Perspektive, dass strukturelle Veränderungen in der Erwachsenenbildung die Herausbildung von neuartigen Institutionen lebenslangen Lernens erfordern, die diese in ihren Lernkulturen abbilden, bzw. es müssen die Lernkulturen selber als konstituierendes Moment und als zu gestaltende Dimensionen in ihrer Lernhaltigkeit betrachtet werden.

2. Strukturdifferenzen reproduktiver und reflexiver Lernkulturen

Die Prozesse des *Wissenserwerbs* und des *Wissensmanagements* können als strukturbildende und strukturreflektierende Lernprozesse in ihrer Differenz beschrieben werden.

Prozesse des *Wissenserwerbs* werden schematisch linearen Transformationsprozessen zugeordnet. Die ihnen zugewiesene Reproduktionsfunktion ist historisch als Lern- und Vermittlungsprozess von gesellschaftlich relevantem Wissen, Kulturtechniken und der dazugehörenden Handlungskompetenzen entstanden.

„Die Reproduktionsfunktion [...] bezieht sich also auf die Notwendigkeit, die in relativ rascher Folge nachwachsenden Generationen für den jeweiligen erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen“ (Schäffter 2001, 102).

Die Institutionalisierung von Lernen hat dazu geführt, dass Lernen hauptsächlich in seiner didaktisierten Aneignungsfunktion von theoretischem Wissen und Handlungskompetenzen verstanden wird bzw. man hielt lange Zeit nur Qualifizierungslernen für institutionalisierbar (vgl. Giesecke/ Rappe-Giesecke 1997, 23).

„Wissensmanagement ist das Bestreben einer Organisation, bestehendes Wissen zu nutzen, neues Wissen zu schaffen und dieses Wissen in der ganzen Organisation so zu verteilen, dass es jederzeit am richtigen Ort, zum richtigen Zeitpunkt, im richtigen Format und in ausreichendem Umfang zur Verfügung steht“ (Haun 2002).

Aus der Perspektive des Lernens bezeichnet Wissensmanagement zielgenerierende Prozesse, in denen Lernen als Suchbewegung und Selbstvergewisserung gestaltet wird. Lernen folgt einer Reflexionsfunktion, die auf strukturelle Lernprozesse ausgerichtet ist, in denen die organisationalen und individuellen Wirklichkeitsmodelle im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen.

Die folgende Tabelle stellt die verschiedenen Innovationsbestrebungen des reproduktiven und reflexiven Lernens gegenüber und ordnet sie Charakteristika verschiedener Wirkungsrichtungen des Lernens zu.

| | Reproduktives Lernen | Reflexives Lernen |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Funktion | Wissensvermittlung | Veränderungsprozesse erkennen und gestalten |
| Gegenstand | Wissensdefizite (extern bestimmt) | Diskrepanzen (nicht extern bestimmbar) |
| Lernorganisation | Aneignungsprozesse didaktisieren | Selbst- und Systemreflexion ermöglichen |
| Rolle | Wissensvermittler, Ratgebende | Gestalter, Begleiter |
| Beziehung Experte/ Laie | asymmetrische Beziehung | wechselnde Beziehungskonstellation |

Tabelle 1: Innovationsbestrebungen des reproduktiven und reflexiven Lernens

3. Neue strukturelle Ansätze in der Erwachsenenbildung

Die Frage ist nunmehr: Wie werden die Anforderungen aus den strukturellen Wandlungsprozessen als Anlass zur Entwicklung neuer Lernformen, Strukturen und Kooperationsformen wahrgenommen und aufgegriffen? Dieser Frage nachgehend habe ich Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte, die unter der bildungspolitischen Programmatik einer „neuen Lernkultur“ die Entwicklung von Lerndienstleistungen für kleine und mittelständische Unternehmen gefördert haben, entlang einer Sekundäranalyse und durch prozessnahe Begleitung beobachtet und analysiert.

Aus dem ordnungspolitischen Rahmen heraus wurden und werden auf politischer Ebene Förderprogramme ins Leben gerufen (z.B. Innopunkt, Lernende Region, Lernkultur Kompetenzentwicklung), welche die genannten Anforderungen aufgreifen und die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Veränderungen und eine darauf bezogene Lernkulturentwicklung fördern sollen.

In den Projekten standen nach eigener Darstellung die Einführung von Wissensmanagementstrukturen, das Beschreiten neuer Wege der Mitarbeiterfortbildung

und die Entwicklung neuer Weiterbildungsprofile im Vordergrund. Die Analyse zeigte, dass neue Angebotsprofile zwischen Weiterbildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen bzw. neue Lerndienstleistungen vorrangig aus einem traditionellen Angebotsverständnis entwickelt werden. Das wurde u.a. daran deutlich, dass es in ihnen vordergründig um das Erstellen von Weiterbildungsangeboten für die Vermittlung und Aneignung von Wissen und den Erwerb arbeitsbezogener Handlungskompetenzen ging. Innovativ waren hier vor allem die Initiierung einer kooperativen Zusammenarbeit, die der frühzeitigen Erkennung von anstehenden Qualifizierungsthemen dienen sollte, über die gemeinsame Entwicklung von Lernaufgaben und Materialien bis zur Entwicklung unternehmensspezifischer Qualifizierungsangebote, die arbeitsplatznahe Lernprozesse integrieren sollten. In einigen Projekten wurden Ansätze von sozialem und reflexivem Lernen eingeführt und dezidiert die Entwicklung einer lernförderlichen Unternehmenskultur angestrebt. Schwerpunktmäßig ging es in ihnen darum, dass sich die Beteiligten mit ihren Kompetenzen, den Arbeitsprozessen und Unternehmensstrukturen reflexiv auseinandersetzen.

4. Strukturelle Problematik

Wenn nun unter der Maßgabe der Entwicklung neuer Angebotsprofile reflexive Methoden, wie Coaching und Tutoring aus einem traditionellen Angebotsverständnis heraus, d.h. in der Handlungslogik der reproduktiven Lernorganisation zum Einsatz kommen, kann beobachtet werden, dass die reflexiven Praktiken dann regelmäßig als Hilfsstrategien für die Angebotsgestaltung, sprich für die Planung von Weiterbildungsangeboten, genutzt und in ihrer Logik entfremdet angewendet werden. Es kommt in den Veränderungsbestrebungen lediglich zu einer struktural kompatiblen Passung, indem das Weiterbildungssystem auf „neue Umwelteinflüsse“ mit optimierenden Variationsmöglichkeiten reagiert, die als „Normalabweichungen“ innerhalb eines traditionellen Verständnisses von Weiterbildung angesehen werden können.

Giesecke/ Rappe-Giesecke (1997, 71f.) bezeichnen die intentionalisierten Wertorientierungen/ Ordnungsmuster als Normalformerwartungen und Strukturverschiebungen, die eine strukturelle Kopplungen darstellen. Sie sind dann gegeben, wenn dabei die Identität des Systems nicht zerstört wird. Innerhalb der Ordnungsstrukturen kann es zu Variationsmöglichkeiten oder „Normalabweichungen“ kommen,

wodurch unterschiedliche Einflüsse korrigiert werden und Systeme sich an Umwelteinflüsse ohne große Erschütterungen ihrer Paradigmen anpassen können.

Derartige Strukturprobleme können als gestörtes Passungsverhältnis zwischen den traditionell auf Qualifizierung ausgerichteten Erwartungs- und Angebotsstrukturen und dem Erfordernis der Gestaltung von zielgenerierenden und selbstgesteuerten reflexiven Lernprozessen gedeutet werden.

Hinsichtlich ihrer Funktions- und Leistungszuschreibungen kann der traditionelle Reproduktionsbegriff die gegenwärtigen Strukturveränderungen in ihrer disziplinären Semantik nicht ausreichend abbilden. Die Entstehung reflexiver Lernkulturen macht insofern strukturelle Veränderungen in Form eines Paradigmenwechsels erforderlich. Paradigmatische Veränderungen stellen hingegen keine strukturelle Kopplung dar. Vielmehr handelt es sich um Veränderungen von Erwartungsstrukturen, Selbstkonzepten, Deutungsmustern und Denkformen, die immer mit der Entwicklung neuer Praktiken einhergehen.

Taylor bezeichnet gesellschaftliche Paradigmen als bestimmte Weisen der Selbst-Interpretation, die das Ergebnis intersubjektiv-kultureller Sozialisationsprozesse sind und die Individualität jeweils auf der Grundlage der verbindlichen kulturellen Codes ermöglichen. Sie sind „embedded in a stream of action“ (Taylor 1985, 26, zit. n. Rosa 1999, 14f.). Einen Paradigmenwechsel kennzeichnen kulturelle Veränderungen, die mit einer fundamentalen Verschiebung der semantischen Zuschreibungen und so mit der Veränderung von Erwartungsstrukturen, Selbstkonzepten, Deutungsmustern und Denkformen einhergehen.

Bezüglich der Reflexionsfunktion des Lernens muss somit der Referenzrahmen gewechselt werden. Diese Notwendigkeit einer strukturellen Transformation des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes wurde im Handlungsfeld selber bislang jedoch nur unzureichend wahrgenommen. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sich die Grenzen eines Paradigmas nicht aus dem selbigen bestimmen lassen. Nach Rosa eröffnet das Verstehen von differenten Strukturen oder Paradigmen damit ein erkenntnistheoretisches Problemfeld.

„Der Übergang von einer selbstkonstitutiven Selbst-Interpretation zu einer anderen stellt den Übertritt in eine ‘andere Welt’ dar, in der eine andere Sprache,

andere Selbstkonzepte, Wertmuster, soziale Praktiken etc. existieren“ (Rosa 1999, 20).

Das Problem ist, so Rosa, dass sich die Grenzen eines Paradigmas aufgrund seiner holistisch-universalistischen Natur nicht „von innen“ heraus, aus dem eigenen Horizont bestimmen lassen.

Ein Verlassen eines alten Paradigmas bedeutet aber auch gleichzeitig die Suche nach neuen Strukturen. Es gilt, sich mit Neuem und Unerwartetem sowie den daraus resultierenden Störungen als Symptome des strukturellen Wandels produktiv auseinanderzusetzen, wobei das Wesen eines Paradigmenwechsels, hier die Entstehung einer neuen Lernkultur, in seiner generellen Unbestimmtheit liegt.

Kuhn weist des Weiteren darauf hin, dass ein Paradigmenwechsel letztendlich die Veränderung der Bedeutung oder des Ausdrucks der Begrifflichkeiten selbst nach sich zieht (Kuhn 1977, 412). In dieser Konsequenz verändert sich gewissermaßen die Bedeutung von „Lernen“ insgesamt.

Entsprechend werden somit das Funktionsverständnis und die sich daraus ergebenden Leistungsbeschreibungen als Systemreferenzen im Feld der Erwachsenenbildung bestimmungsbedürftig und zum Gegenstand eigener zieloffener Lern- und Veränderungsprozesse.

5. Unterstützungsstrukturen

Die paradoxe Situation ist nunmehr, dass Erwachsenenbildung den strukturellen Wandel, die Entstehung neuer Lernkulturen für Unternehmen beratend begleiten soll und sich hierbei gleichzeitig selber im strukturellen Wandel befindet, sodass die Praktiken des strukturellen Lehrens und Lernens in den pädagogischen Organisationen zur Selbstanwendung kommen sollen, ohne dass dafür bereits ein ausreichendes Handlungsrepertoire vorhanden wäre.

Die aktuelle Herausforderung besteht dann darin, dass zukünftige Unterstützungsstrukturen sowohl die Veränderung der Erwachsenenbildung als auch der Unternehmen als Zielgruppe der Erwachsenenbildung im Blick haben, wobei die generelle Unbestimmtheit gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse in der zielgenerierenden Begleitung dieser Entwicklungsprozesse aufgegriffen wird. Sie ermöglichen

strukturelles Lernen und somit die Entwicklung neuartiger Institutionalformen lebenslangen Lernens.

Die Besonderheit in gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen besteht auch darin, dass die Herausbildung neuer Identitätskonzepte, pädagogischer Strukturen und Praktiken sich nicht auf eine einzelne Organisation beziehen kann. Unterstützungsstrukturen müssen in ihrer Komplexität die Veränderungsanforderung in ihrer paradigmatischen Dimension als gesellschaftliche Entwicklungsaufgabe aufgreifen, dabei das gesamte ratsuchende System in seiner gesamtgesellschaftlichen Dimension abbilden und die Wahrnehmung und Gestaltung des kulturellen Wandels als kollektiven Lernprozess erfahrbar werden lassen, also verschränkte und kooperative Such- und Verstehensprozesse zwischen den verschiedenen Ebenen gewährleisten. Erst aus dieser Gesamtperspektive können strukturelle Störungen und Irritationen als Symptome des Paradigmenwechsels identifizierbar sowie Strukturverschiebungen und Handlungsspielräume sichtbar werden.

6. Strukturelle Veränderungen in der Forschung

Sowohl Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende als auch Berater, Politiker und Wissenschaftler sind jeweils selber Teil der Veränderungsprozesse und beeinflussen sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel wechselseitig. Somit stehen sie zum einen in einem doppelt *reflexiven Wechselverhältnis* (vgl. Schäffter 2006) zueinander.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet und auf den sie intervenierend einwirkt. Zum anderen ist Wissenschaft als Mitvollziehende des paradigmatischen Veränderungsprozesses Bestandteil des Erkenntniszusammenhangs und so einer objektivierenden und allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich (vgl. Schäffter 2001, 24). Dem Wissenschaftssystem kommt vielmehr eine vermittelnde und strukturreflexive Funktion zu. Forschung interveniert in offenen Entwicklungsprozessen ins pädagogische Feld hinein und schafft Reflexionsräume, die Selbst- und Systemreflexion ermöglichen. Forschung ist mehr denn je als koproduktiver und hermeneutischer Prozess zu gestalten, der über mehrere

Handlungsebenen reflexiv angelegt ist und in dem Bildungspraxis, Bildungsfor- schung und -politik, die jeweils Bestandteile der Such- und Veränderungsprozesse sind, sich in ihren zielgenerierenden Suchbewegungen aufeinander beziehen. In diesem Sinn kann an die Forderung Tietgens angeschlossen werden, Fortbildung und Forschung mehr miteinander zu verknüpfen.

Zukünftig geht es somit um eine Verbindung von Forschen, Beraten und Gestalten. Im Endeffekt betrifft die Anforderung an strukturelles Lernen dann auch das Feld der Wissenschaft, denn erstens bekommen wir es auch im Bereich der Forschung mit einem Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma zu tun. Damit steht das traditionelle Forschungsparadigma zur Disposition. Zweitens geht es um eine Klärung des Funktions- und Leistungsverständnisses von Forschung im para- digmatischen Wandel.

7. Kompetenznetzwerk – ein Beispiel für ein gesamtgesellschaftliches Unterstützungssystem

Zur exemplarischen Verdeutlichung dieses Forschungsverständnisses soll am Bei- spiel des Forschungs- und Gestaltungsprojektes „Kompetenznetzwerk zur Innova- tionsberatung in Weiterbildungseinrichtungen“ (KNW) das Konzept eines gesamt- gesellschaftlich angelegten Unterstützungssystems vorgestellt werden. Im Projekt wurden strukturelle Lernprozesse in der Verknüpfung von Forschen und Beraten als koproductive Formen der Wissensgenerierung, d. h. als gemeinsame Lernpro- zesse zwischen Wissenschaftlern, Wissenschaftlerinnen und Akteuren, Akteurin- nen aus dem Praxisfeld realisiert. Dafür wurde ein didaktisches Modell koprodukti- ver und reflexiver Forschung entwickelt, das Organisationsentwicklung als komple- xe Wahrnehmung pädagogischer Organisation zum Gegenstand hatte und die Bearbeitung und Deutung des gesellschaftlichen Strukturwandels ermöglichen sollte. In einem mehrstufigen Konzept von Reflexionsräumen (vgl. Abbildung 1) wurden gemeinsame Erfahrungsräume für strukturelles Lernen auf *unterschiedli- chen Abstraktionsebenen* hergestellt (vgl. Schäffter/ Baldauf-Bergmann/ Hilliger/ Weber 2007; Schäffter/ Götz/ Hartmann/ Hoffmann/ Weber 2003).

Durch die Gestaltung von Unterstützungsstrukturen als Netzwerk sollen verschie- dene Entwicklungstendenzen, strukturelle Widerstände oder wahrgenommener Wirkungsverlust, die auf der Ebene von einzelnen Weiterbildungseinrichtungen

stattfinden und beobachtbar werden, in ihrer Gesamtheit als Lernanlässe aufgegriffen bzw. als komplexe Themen der gesellschaftlichen Transformationsprozessen sowie als Anforderung einer paradigmatischen Neuorientierung bearbeitet werden.

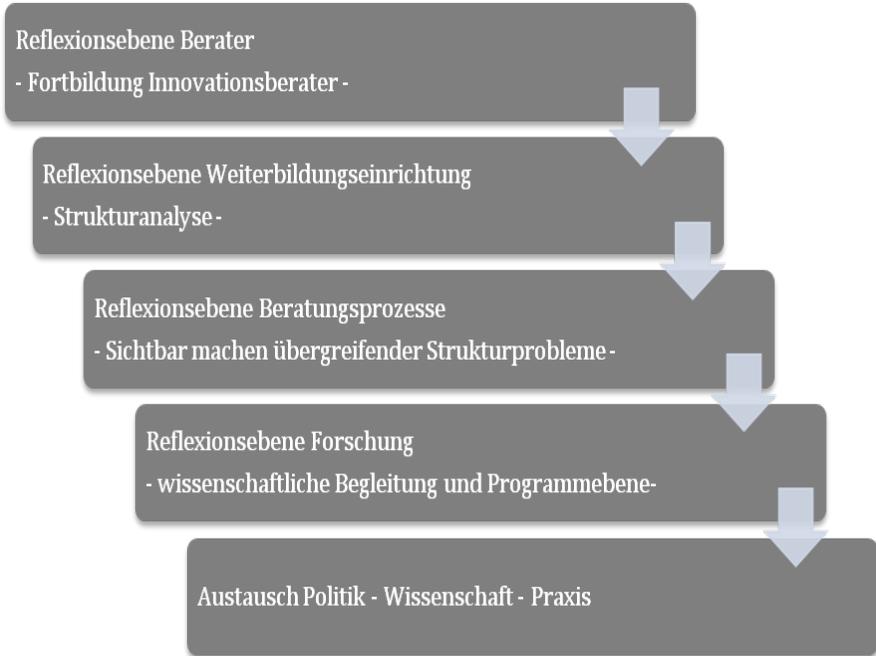


Abbildung 1: Reflexionsebenen

7.1 Reflexionsebene Berater

Die beteiligten Innovationsberater kamen aus verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern, in denen sie bereits als Lehrende oder als Beratende tätig waren. Sie lernen im Projekt vorerst selbstreflexive Lernformen und erwachsenenpädagogische Analysemodelle für die Struktur- und Prozessanalysen in den Beratungsprojekten kennen und setzen sich mit ihren eigenen Identitätskonzepten, die sie mit dem Beratungshandeln und Lernen verbinden, auseinander.

7.2 Reflexionsebene Weiterbildungseinrichtung

Im KNW wurde konzeptionell der Anschluss an das Feld der Erwachsenenbildung über die *Innovationsberater* hergestellt, indem sie Weiterbildungseinrichtungen pädagogische Organisationsberatung anboten. In diesen Beratungen wurden wiederum die Selbstkonzepte der beteiligten Akteure und der Strukturen der Einrichtungen als Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Lernunterstützung und Organisation zum Lerngegenstand gemacht. Dabei wurden die Ziele und Dimensionen von Weiterbildung im paradigmatischen Wandel in den Blick genommen und ggf. neu bestimmt.

7.3 Reflexionsebene Beratungsprozesse

Die jeweiligen Beratungsprozesse zwischen den Innovationsberatern und Weiterbildungseinrichtungen wurden im KNW einer weiteren Bearbeitung zugänglich gemacht. Es ging hierbei um eine reflexive Klärung der Strukturen, Prozesse und Handlungsspielräume, die in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern in den Beratungsprozessen sichtbar wurden. Die Fragen und Problemsichten wurden in Fallbesprechungen unter Heranziehung der Methode der kollegialen Beratung bearbeitet. Fragen und Irritationen, die innerhalb ihrer Beratungen auftraten, wurden analysiert und strukturelle Themen, Probleme, Entwicklungen und Konstellationen die darin erkennbar wurden, herausgearbeitet. Es werden sowohl kontextspezifische Themen der Weiterbildungseinrichtung im Wechselverhältnis zu den erkennbaren Erwartungs- und organisationalen Strukturen als auch übergreifende Strukturprobleme des institutionellen Wandels sichtbar. Die in den Fallanalysen erarbeiteten Deutungen konnten anschließend dem Praxisfeld als Intervention zur Verfügung gestellt werden.

7.4 Reflexionsebene Forschung

Auf dieser Metaebene geht es um die Wahrnehmung der Probleme oder Grenzen als Übertragungsphänomene über verschiedene Ebenen hinweg und das Erkennen struktureller Grenzen und Zusammenhänge innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesses. Diese Zusammenhänge werden als Strukturanalogien herausgearbeitet, als Innovationshemmnisse ausgedeutet und als Themen des gesellschaftlichen Wandels in ihrer komplexen Dynamik diskursiv aufeinander bezogen, mit dem Ziel, sie für eine innovative Bearbeitung zugänglich zu machen.

7.5 Austausch Politik – Wissenschaft – Praxis

Im Prozess einer reflexiven Institutionalisierung geht es um den Mitvollzug des paradigmatischen Wandels und strukturelles Lernen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene. Es geht darum, die Strukturfindungsprobleme sichtbar zu machen, sich in interkultureller Verständigung mit den Anforderungen und der Entwicklung von Lernkulturen, die strukturelles Lernen ermöglichen, auseinanderzusetzen. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, entlang einer Sozialtheorie des Lernens relationale Metatheorien zu begründen, anhand derer die Lernprozesse in Veränderungssituationen abgebildet werden können.

Literatur

- Giesecke, M.; Rappe-Giesecke, K. (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung – Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Haun, M. (2002): Handbuch Wissensmanagement. Grundlagen der Umsetzung, Systeme und Praxisbeispiele. Berlin: Springer Verlag.
- Hilliger, B. (2012) Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen: Budrich Unipress. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388005>.
- Kuhn, T. (1977): Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In: L. Krüger (Hrsg.): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (1999): Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional Komensurabilität von Kontexten und Kulturen. In: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 1, 8. Jg., S. 10-42.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2006): Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Bildungsforschung e.V. (Hrsg.), QUEM-report 97, Berlin, S. 241-250.
- Schäffter, O.; Götz, K.; Hartmann, T.; Hoffmann, S. & Weber, C. (2003): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt Personal- und Organisationsentwicklung zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Berlin (unveröffentlicht).
- Schäffter, O.; Baldauf-Bergmann, K.; Hilliger, B. & Weber, C. (2007): Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Kompetenznetzwerk Innovationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen“ – Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Förderung der pädagogischen Organisationsentwicklung und Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Berlin (unveröffentlicht).
- Schmidt-Lauff, S. (1999): Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner? Mering: Hampp Verlag.

Taylor, Ch. (1985): Interpretation and the Sciences of Man (zuerst 1971). In: Ch. Taylor: Philosophical Papers 2: Philosophy and the Human Sciences. Cambridge: University Press, pp. 15-57.

Sachregister

Forschung in gesellschaftlicher
Transformation
Institutionalformen lebenslangen
Lernens
Lernkultur
Paradigmenwechsel als Feld struktu-
rellen Lernens
Reflexive Institutionalisierung
Reflexives Lernen
Reproduktives Lernen

Keywords

lifelong learning and institutionaliza-
tion
learning culture
paradigm shift
reflexive institutionalization
reflexive learning
reproductive learning
research on social transformation

Personenregister

Baldauf-Bergmann
Giesecke
Kuhn
Rappe-Giesecke
Rosa
Schäffter
Schmidt-Lauff

Temporalisierte Methodologie

Die Rekonstruktion transformativen Lernens in Bildungsorganisationen als Forschungspraxis

Hildegard Schicke

In dem Beitrag werden konzeptionelle Perspektiven zur Zeitlichkeit des Lernens und zur Zeitlichkeit der Transformation des Lernens auf empirische Forschungspraxis zurückbezogen. Ziel ist es, „Zeit“ als eine Dimension von Methodologie zu beschreiben. Dazu werden die disparaten Zeitverhältnisse des Forschungsprojekts „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ aufgezeigt. Wie ordnen sich die koexistierenden Temporalitäten? Welche Zeitverhältnisse gestalten Forschungsdesign und Forschungsmethoden? In einer temporalisierten Methodologie werden die Zeitverhältnisse der Gegenstandskonstitution, des Forschungsdesigns und der Forschungsmethode reflexiv.

Einleitung

An der Differenz zwischen *Lernen* (Veränderung erster Ordnung) und der *Veränderung des Lernens* (Veränderung zweiter Ordnung) entzündet sich der Diskurs dieses Tätigkeitsjournals. Es wird zwischen strukturell gesicherten sozialen Praktiken und Bedeutungshorizonten des Lernens und der strukturellen Transformation institutionalisierter Lernpraktiken und Lernformen unterschieden. Der Fokus ist auf den Wandel der als selbstverständlich vorausgesetzten *Bedingungen der Möglichkeit für Lernen* gerichtet. Neuartige Lernkontexte, Lernarrangements, Lernorte, Lernarchitekturen, Medien und Methoden ziehen Aufmerksamkeit auf sich und belegen, dass sich historisch und kontextuell fraglos gegebene Selbstverständlichkeitsstrukturen ständig verändern. Andererseits erleben erwachsene Lernende auch ein erhebliches Maß an Kontinuität, da bestimmte Lernformen und Lernpraktiken über die Zeit beständig sind und tradiert werden. Gleichwohl erzwingt die Differenz zwischen *Lernen* und der *Veränderung des Lernens* eine begriffsgeschichtliche und theoriegenerierende Auseinandersetzung mit der komplexen Thematik. Die Forschungsarbeit „Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Ler-

nens“ von Hilliger (2012) zeigt, dass ausgehend von empirischen Befunden in erster Linie theoretische „Denkwerkzeuge“ zu entwickeln waren. Nur so konnte es gelingen, die Strukturproblematik in zwei Forschungsfeldern zu rekonstruieren, die das „Lernen im Bedeutungswandel des Lernens“ zwar als einen neuartigen unbekanntem Möglichkeitsraum implizierte, dessen Akteure jedoch (noch) nicht um die Differenz zwischen den vertrauten Lernformen der zielbestimmten Qualifizierung und den neuen Möglichkeiten des reflexiven tätigkeitsintegrierten Lernens wussten und folglich diese auch nicht in ihren Entscheidungen berücksichtigen konnten. So entstand ein Mismatch zwischen der transformierenden Programmatik der bildungspolitisch motivierten Innovationsförderung und den Sinnhorizonten der Akteure in Weiterbildungseinrichtungen und in kleinen und mittleren Unternehmen. Offensichtlich gelingt hier die Abstimmung bzw. Synchronisation der getrennten Entwicklungsverläufe nicht, nämlich zwischen dem historisch gesellschaftlich entstandenen Möglichkeitsraum für neuartige Bedeutungen von Lernen und den pfadabhängigen Voraussetzungen für die Transformation der Lernwirklichkeiten in Unternehmen und Bildungsorganisationen. Weiterbildungsforschung zu Lernen in gesellschaftlicher Transformation hat es mit Fragen der Temporalität und der Interferenz zwischen getrennten Zeitverläufen zu tun. Zwei Muster des Wandels können ausgemacht werden: a) ein schrittweiser Veränderungsprozess, der den evolutionären Wandel eines organisationalen Feldes mit vollzieht *oder* b) die gezielte Gestaltung eines transformativen Übergangsraums, in dem ein organisationaler Entwicklungsprozess absichtsvoll gefördert wird. Die Gestaltung eines transformativen Übergangsraums in einer Bildungsorganisation ist die empirische Basis des Forschungsprojekts „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ (Schicke 2011), das im Weiteren als exemplarisches Beispiel herangezogen wird, um den Aspekt der Zeitlichkeit im Kontext der empirischen Rekonstruktion des transformativen Lernens in Bildungsorganisationen zu verdeutlichen. Anhand eines vierjährigen Projekts zur Mitarbeiterentwicklung in dem IT-Bildungszentrum kann nicht nur der Struktur- und Funktionswandel von Weiterbildung exemplarisch dargestellt und diskutiert werden, sondern auch die Zeitverhältnisse der Forschungspraxis. Ziel des Beitrags ist es, konzeptionelle Perspektiven zur Zeitlichkeit des Lernens bzw. zur Zeitlichkeit der Transformation des Lernens auf empirische Forschungspraxis zurück zu beziehen. Deshalb wird in dem

nachfolgenden Abschnitt zunächst aufgezeigt, dass Fragen der Zeitlichkeit in methodologischen Diskursen weitgehend implizit mit thematisiert werden.

1. Zeitlichkeit als Dimension interpretativer Weiterbildungsforschung

Zeit und Zeitverhältnisse sind in einer Disziplin, die für das Lernen im gesamten Lebenszusammenhang zuständig ist, zentralthematisch. „Zeit“ ist folglich auch ein zentraler Themenbereich, der im Fokus der Theorieentwicklung (Schmidt-Lauff 2008) und der qualitativen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt. „Zeit“ und „Zeitverhältnisse“ sind aber nicht nur eine Dimension des Gegenstandes, sondern auch als Dimension von Forschungskonzeption, Methodologie und Methode relevant. Obwohl in der Metapher des Forschungsprozesses ein gleichmäßiger kontinuierlicher Strom vorgestellt ist, muss von einer Diversität koexistierender Temporalitäten ausgegangen werden, die in einer jeweils bestimmbaren Forschungspraxis in Beziehung geraten. Die koexistierenden Temporalitäten des Forschungssystems sind in ein Verhältnis zu den koexistierenden Temporalitäten des Forschungsfeldes gesetzt. Der Erkenntnisfortschritt selbst gilt als ein komplexes und prozessuales Resultat von Forschung und ist sowohl durch den lebensgeschichtlichen Lernprozess der Forschenden als auch durch die Voraussetzung der Wissenschaftsentwicklung in den Bezugsdisziplinen bestimmt. Forschende sind einerseits von Zeitverhältnissen betroffen, andererseits gestalten sie durch die Wahl des Forschungsdesigns und der Untersuchungsmethoden Zeitverhältnisse – gleichwohl wird die Dimension der Zeitlichkeit in der Verständigung über normative Qualitätsansprüche an Forschung so gut wie gar nicht explizit thematisiert. In dem Grundlagenaufsatz „Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ bringt Bohnsack das Theorem der „Doppelten Hermeneutik“ in Anschlag, um normativ zu begründen, dass sozialwissenschaftliche Konstruktionen nur als Konstruktionen zweiten Grades Gültigkeit beanspruchen können und aus den Common-Sense-Konstruktionen des Alltags heraus entwickelt werden (Bohnsack 2005, 66). Dieser Standard rekonstruktiver Verfahren impliziert auch ein Zeitverhältnis, denn die Sinnbildungsprozesse, in denen autopoietische Systeme ihre Relevanzstrukturen – also Beobachtungen erster Ordnung – konstituieren, sind *zeitlich* der Beobachtung zweiter Ordnung durch die Forschenden eines autopoietischen System des Wissenschaftskontextes *vorgelagert*.

Ein weiterer Standard impliziert ein weiteres Zeitverhältnis. Die Qualität rekonstruktiver Forschungspraxis beruht auf methodisch kontrolliertem Fremdverstehen.

„Methodische Kontrolle meint wesentlich auch die Kontrolle über die Unterschiede zwischen den „Sprachen“ von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme. Im Bereich der Erhebung setzt dies voraus, dass den Erforschten Gelegenheit gegeben wird, ihr kommunikatives Regelsystem und ihr Relevanzsystem zu entfalten“ (Bohnsack 2005, 70).

Damit ist eine qualitative Anforderung an die zeitliche Struktur der Erhebung formuliert. Im Forschungskonzept der Ethnographie wird beispielsweise die Phase der Erhebung zeitlich im Sinne der Ko-Teilnahme an sozialer Praxis besonders weit ausgedehnt. Die anhaltende Kopräsenz von Beobachtenden und dem sozialen Geschehen wird damit begründet, dass sie eine besondere Synchronizität der Begleitung von Sinnbildungsprozessen lokaler Praxis ermöglicht, bevor Prozesse der Sinnbildung in den Darstellungen und Interpretationen der Beforschten vorzeitig geschlossen werden (Amann/ Hirschauer 1997, 23). Kopräsenz zielt außerdem auf die hermeneutische Qualifikation der Forschenden, die erst in Kenntnis von lokaler Praxis und lokalem Wissen Teilnehmer-Schilderungen adäquat verstehen können (ebd.). Die Vorschläge der Ethnographie berühren Fragen der Gültigkeit und Zuverlässigkeit qualitativer Methoden. Hierbei geht rekonstruktive Sozialforschung von einer zirkulären Struktur aus. Angenommen wird, dass der im Forschungsfeld verortete Gegenstand empirischer Forschung auf den gleichen Prozessen der Kommunikation, des Verstehens und Erfahrungskonstitution beruht wie die von dem Forschungssystem eingesetzten Verfahren und Methoden. Die Standards für zuverlässige und gültige Forschungsergebnisse gehen von dem „Methodenzwang des Feldes“ (ebd., 19) aus und fordern, dass nicht Traditionen der Disziplin, sondern der Gegenstand von Forschung und die Standards des Forschungsfeldes die Verfahren und Methoden der Forschungspraxis bestimmen (Bohnsack 2005, 66ff.). Welche Konsequenzen folgen aus den skizzierten Standards für die Rekonstruktion des transformativen Lernens in Bildungsorganisationen? Theorien des Organisationswandels und Konzeptionen der Organisationsentwicklung beschreiben Prozesse eines organisationalen Fel-

des. Eigene Erfahrungen belegen, dass das transformative Lernen von Organisationen eine komplexe Zeitgestalt hat:

1. Zeitlichkeit der Gesellschaft: Vorausgesetzt ist ein gesellschaftlicher Wandel, der den Bildungsorganisationen einen latenten Möglichkeitsraum zu neuartigen Formen des Lernens eröffnet.
2. Zeitlichkeit der Bezugsdisziplin: Die Kommunikationen des Wissenschaftssystems – theoretische Diskurse und Beobachtungstheorien – erfüllen im Feld des Lebenslangen Lernens eine Reflektionsfunktion. Theoretische Begriffe und wissenschaftliche Vokabulare sind bedeutungskonstituierend und unterliegen selbst einem geschichtlichen Bedeutungswandel.
3. Zeitlichkeit der Organisation: In einem intersubjektiven Feld lassen Akteure Irritation und die Labilisierung lokaler Wissens- und Bedeutungsstrukturen zu, neuartige Erfahrungen werden möglich, die die Wahrnehmung und Erkenntnisfähigkeit verändern und zugleich auch Konsequenzen in den Operationen der Bildungsorganisation haben. Mit der Wiederverwendung des intersubjektiv erzeugten Sinns wird eine kollektive Bedeutungsstruktur etabliert und der jeweilige Prozess des organisationalen Lernens kommt zu seinem Ende.
4. Zeitlichkeit des Forschungssystems: Empirische Forschung muss sich zu dem skizzierten zeitlich ausgedehnten Sinnbildungsprozess erster Ordnung ins Verhältnis setzen. Auf der Basis eines konstituierten Forschungsarrangements kommt es im Forschungsprozess permanent zu Entscheidungen, die aneinander anschließen und den Gegenstand (hier: transformatives Lernen) als einen spezifischen onto-epistemologischen Nexus hervorbringen und methodisch bearbeiten.

Die disparaten Zeitverhältnisse werden ohne zentrale Steuerung im Sinne eines trajectory sozialer Prozesse (Reichert 2005, 185) geordnet. Dieses Argument wird im nachfolgenden Abschnitt anhand des abgeschlossenen Forschungsvorhabens Organisationsgebundene pädagogische Professionalität exemplarisch entfaltet.

2. Das Forschungsprojekt als Trajectory eines sozialen Prozesses

Das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung stellt im Jahr 2000 fest, dass sich Funktion und Tätigkeitsmerkmale professionellen Handelns verändern und empfiehlt anschließend das Forschungsthema der „*Lernenden Organisation*“ mit der Begründung, dass Bildungseinrichtungen einem besonderen Veränderungsdruck ausgesetzt sind, der ihr Selbstverständnis und ihre bisherigen Lernkapazitäten übersteigen könnte. Etwa zeitgleich proklamiert die Ständige Konferenz der Kultusminister im Jahr 2001 das Konzept des selbstgesteuerten Lernens im Lebenslauf. Zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen bedürfe es zusätzlicher Anstrengungen in der Personal- und Organisationsentwicklung. Zu diesem Zeitpunkt zielt ein Schwerpunkt des BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung auf die Förderung einer kompetenzbasierten Lernkultur in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Da Lernkultur durch die Berufskultur bzw. Professionalität von Weiterbildungnern geprägt ist, sieht das Programm auch hier den Interventionspunkt für transformierende Lernprozesse. Es sollen neue Lernformen der Mitarbeiterentwicklung erprobt werden, die das Leitbild einer von Kompetenzentwicklung getragenen Lernkultur umsetzen. Diese Aufgabe adressiert das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung an die Weiterbildungseinrichtungen und deren Bildungsmanagement, die in ihren Projektanträgen reale Entwicklungsaufgaben beschreiben sollen. Das Programm stellt in Aussicht, eine externe Lernbegleitung zu finanzieren.

Das Forschungsprojekt, das in diesem Rahmen realisiert wurde und auf das hier im Folgenden näher eingegangen wird, hat zwei Phasen. Die erste Phase beginnt mit der Programmausschreibung seitens des BMBF und der Beantragung des Projekts im Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung. In dieser Phase bin ich als Beraterin in der Funktion der externen Lernbegleitung Bestandteil der Veränderungspraxis in der Bildungsorganisation. In der zweiten Phase setzt in der Forschungsorganisation ein Perspektivwechsel ein, denn durch eine Anschlussförderung wird es möglich, dass ich in der Funktion der Wissenschaftlerin das Praxisprojekt theoriegenerierend re-konstruiere.

Erste Phase:

Das Projekt zur Mitarbeiterentwicklung wird von der Geschäftsführerin des IT-Bildungszentrums und mir in der Funktion der externen Lernbegleitung entwickelt. Im Projekttitel heißt es: „Organisationaler Lernprozess mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit einem erhöhtem Anteil von Selbststeuerung“. Der gewählte Zugang folgt – wie bereits gesagt – keiner singulären und zufälligen forschungsstrategischen Entscheidung, wenngleich erst zum Ende des vierjährigen Projekts im vollem Umfang erkennbar wird, dass im IT-Bildungszentrum „unter der Flagge“ der Lernenden Organisation ein neuartiges Muster der Professionalisierung von Weiterbildnerinnen und Erwachsenenpädagogen realisiert werden konnte. Das IT-Bildungszentrum identifiziert in der Projektlaufzeit vier Entwicklungsaufgaben:

- In der ersten Entwicklungsaufgabe *E-Learning und selbstgesteuertes Lernen* startet das IT-Bildungszentrum mit der Einführung des virtuellen und webbasierten Lernens.
- In der zweiten Entwicklungsaufgabe *Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements* sucht das IT-Bildungszentrum nach organisatorischen Lösungen für die interne Wissensentwicklung.
- In der dritten Entwicklungsaufgabe *Selbstreflektion, Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz* ist der Fokus auf die Mitarbeitenden des IT-Bildungszentrums gerichtet. Workshops führen die neuen Praktiken Lerntagebuch, Feedback, Kompetenzreflektion in den Organisationskontext ein.
- In der vierten Entwicklungsaufgabe wird ein *Selbstlernzentrum* aufgebaut. Es richtet IT-Bildung konsequent an den Prinzipien der Individualisierung des Lernens und der Flexibilisierung von Lernumgebungen aus. Die Funktion der Lernbegleitung wird aufgewertet, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entwickeln ein Angebot zur Lernberatung und bezeichnen sich seitdem als Lernbegleiter bzw. Lernbegleiterinnen.

Die oben genannten Entwicklungsaufgaben sind einerseits im Sinne einer Aufgabe eingegrenzt andererseits ergebnisoffen angelegt, um für unbekannte Bedingungen und Möglichkeiten des Wandels gewappnet zu sein. Entwicklungsaufgaben werden identifiziert und im Gesamtsystem der Bildungsorganisation kommuniziert. Sie erfordern kooperatives und tätigkeitsintegriertes Lernen, um die im Prozess gene-

rierten Ziele und Lösungsansätze in den Bildungsangeboten und Projekten des IT-Zentrums umzusetzen. Hierbei zeigt sich die Differenz zwischen der Zeit des strategischen Prozesses, der von der Zukunft aus die Gegenwart der Bildungsorganisation steuert und bei der Geschäftsführung liegt, und der Zeit der tätigkeitsintegrierten Kompetenzentwicklung, die die Wirklichkeit der Mitarbeitenden bestimmt. Im Rückblick lässt sich zur Funktion der Lernbegleitung sagen, dass sie einen anregenden, sinnerfüllten und problemlösenden Übergangsraum gestaltet und für die kommunikative Kontextsteuerung der vernetzten Aktivitäten im Gesamtsystem der Bildungsorganisationen sorgt. Die Entwicklungsaufgaben werden auf einer überindividuellen kollektiven Ebene kommuniziert und die zielgenerierenden Prozesse wirken in das Gesamtsystem der Bildungseinrichtung hinein. Sie integrieren Prozesse der Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung. Im letzten Jahr des Projekts – zu einem Zeitpunkt, als das Selbstlernzentrum entwickelt ist und startet – ist das neuartige Muster der Professionalisierung von Weiterbildnern vollständig entfaltet: Es wird erkennbar, *dass organisationsgebundene Professionalitätswirklichkeit Prozesse der Subjektbildung und Prozesse der Strukturbildung integriert.*

Zweite Phase:

In der zweiten Phase des Forschungsprojekts vollziehe ich einen Perspektivwechsel, gebe die Position der Beraterin auf und nehme die Funktion und Rolle der Forscherin ein, die aus der Position der Beobachtung zweiter Ordnung den Prozess der Mitarbeiterentwicklung nachträglich beobachtet. Die erste Phase des Projekts wird jetzt zu einer Ressource des neu strukturierten Forschungssystems: Es existieren eine Dokumentation von der mehr als 100 Beratungseinheiten sowie 18 transkribierte Auswertungsgespräche mit den Akteuren des Feldes. Eine Besonderheit ist, dass die Gegenstandskonstitution aus der Binnenperspektive des empirischen Praxisprojektes und nicht aus einer disziplinären Perspektive erfolgt. Zum Zeitpunkt der Dekontextualisierung der empirischen Problematik (2004/ 2005) mache ich eine für die gesamte Forschungsarbeit folgenreiche Erfahrung. Die empirische Problematik ist an den wissenschaftlichen Diskurs zur pädagogischen Professionalität nicht anschlussfähig. Das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Professionalität galt in dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs viele Jahre als geklärt. Profession und Organisation wurden als basale Strukturdifferenz bestimmt, die dem Handeln vorausgeht. Diese Strukturdifferenz beruht auf der pro-

professionstheoretisch begründeten Konstruktion des Berufs und einer bürokratie-theoretisch begründeten Auffassung von Organisation. Profession und Professionalität galten als Besitz der Professionsangehörigen, wurden der Umwelt der Organisation zugerechnet. Man ging davon aus, dass sie durch Organisationshandeln nicht zugänglich sind. Fragen zur Strukturentwicklung in Bildungsorganisationen können in dieser Beschreibung weder angemessen erfasst noch produktiv bearbeitet werden. Offensichtlich kann das Projekt zur Mitarbeiterentwicklung als ein Hinweis interpretiert werden, dass das Verhältnis der gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben *Profession* und *Organisation* selbst der Transformation durch den gesellschaftlichen Strukturwandel unterliegt. Diese Beobachtung wird durch Stichwehs Rekonstruktion des historischen Wandels der Professionen von ihrer Entstehung bis heute bestätigt (Stichweh 2005). Im Übergang von der ständischen Gesellschaft zur funktional differenzierten Gesellschaft waren die Professionen eine Form der Strukturbildung, weil sie als historisch gesicherte Struktur ein Prinzip der neuen Ordnung vertreten, in der Wissensansprüche und Zuständigkeiten auf funktionale Domänen eingeschränkt werden. Doch gegenwärtig verlieren Professionen ihr strukturbestimmendes Moment, da *Wissen* – als universelle Ressource in einer Wissensgesellschaft – und *Organisationen* als universeller Mechanismus der Koordination – die Professionen in ihrem Prozess der Universalisierung ausgehöhlt haben (Stichweh 2005, 42). An diese Beschreibung der gegenwärtigen Transformation schließt die Entwicklung des theoretischen Konstrukts der organisationsgebundenen Professionalität an. Es 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/ Seitter 2007), wird ein neues Konzept zur Bestimmung des Begriffs „Beruflichkeit“ aufgegriffen, das die flexible Form subjektiver Kompetenzentwicklung besonders gewichtet (Kutscha 2008). Daran anschließend wird der Fokus auf Organisation – insbesondere auf die strukturbildende Kraft von *Organisation als Konstitutionszusammenhang pädagogischer Professionalität* – gerichtet.

Damit hat sich der Forschungsgegenstand in einem performativen Entwicklungs- und Forschungsprozess konstituiert. Gegenstandskonstitution ist in diesem Fall voraussetzungsvoll, weil die Neubestimmung des Verhältnisses einer besonderen grundlagentheoretischen Vergewisserung bedarf. In einer kulturtheoretischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Organisation und Professionalität innerhalb eines gesellschaftlich historischen Möglichkeitsraums semantischer Deutungen kontingent sind. Diese doppelte Kontingenz wird als Ausgangspunkt genommen, um in einer Heuristik die jeweiligen Semantiken von Organisation und Professionalität wechselseitig in ihrem komplementären Bezug zueinander zu bestimmen. Im Anschluss daran kann empirisch rekonstruiert werden, welche semantischen Bedeutungen von Organisation und Professionalität das IT-Bildungszentrum als soziale Realität lebt. Der Analyserahmen war damit noch nicht vollständig gebildet und es kommt die Temporalität einer disziplinären Transformation in den Blick, in die der eigene Forschungsprozess eingebettet ist. Folgende grundlagentheoretischen Vergewisserungen treiben dabei den disziplinären *Diskurs zum Verhältnis von Organisation und Professionalität* voran:

1. Die kulturwissenschaftlich informierte bedeutungstheoretische Konzeption von Professionalität als kulturelle Praxis und doppelseitiges Repertoire,
2. 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 (Schäffter),
3. 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,
4. 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 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,

5. die Erkenntnis, dass sich die Methodizität des Forschungsfelds als *Bildungsorganisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung zeigt* und mit Weicks Konzeption der Sinnstiftung in Organisationen analytisch verstanden werden kann,
6. die Perspektive des narrativen Institutionalismus bei Czarniawska (1997), die eine Brücke zwischen der Theorie des organisationalen Feldes und der narrativen Interpretation der Fallstudie schlägt,
7. die Erkenntnis, wie das „Neue“ (z.B. neuartige Möglichkeiten und Bedeutungen des Lernens) in die Bildungsorganisation kommt. Das „Neue“ muss bildlich gesprochen durch das Nadelöhr der Face-to-face-Kommunikation; es wird in körperlich-mimetischen Prozessen erzeugt, d.h. im Sprechen/ Handeln performativ eingearbeitet und muss in intersubjektiven Sinnbildungsprozessen retrospektiv Bedeutung erhalten.

Mittels der grundlagentheoretischen Selbst-Vergewisserung entsteht Klarheit darüber, was in der Interpretation des Materials beobachtet wird – es wird nämlich nicht das Projekt zur Mitarbeiterentwicklung, sondern es werden Kommunikationen des Projekts als Ausdruck der Bildungsorganisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung beobachtet. In der Vorbereitung auf die Interpretation werden Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung gegenstandsadäquat präzisiert. Welche Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung ist zielführend, sofern nicht die habituelle Struktur der Organisation, sondern der organisationale Wandel rekonstruiert werden soll? Diese Frage betrifft Basisunterscheidungen sozialwissenschaftlicher Methodologien. Die empirische Forschung zum Wandel von Bedeutungsstrukturen des Lernens erfordert Verfahren, die lokalen Sinnbildungsprozessen über eine Zeitstrecke Rechnung tragen oder Strukturen verzeitlichen.

3. Temporalität als Basisunterscheidung sozialwissenschaftlicher Methodologien

Im Verlauf der Interpretation wechseln interpretative Verfahren ihre Wahrnehmungsperspektive und AnalyseEinstellung von der Beobachtung erster Ordnung („Was“ ist der Sinn, der zur Darstellung kommt?) zu der Beobachtung zweiter Ordnung, die sich auf den Prozess bezieht und auf das Wie („Wie“ wird der dargestellte Sinn erzeugt?) fokussiert. 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 zu suspendieren und das selbstverständlich Scheinende zu hinterfragen. Interpretative Verfahren variieren in Bezug auf zwei Basisunterscheidungen (vgl. Tabelle 1):

- Sozialität: hervorbringende Hintergrundstruktur versus performative Oberfläche und
- Temporalität: Struktur versus Prozess.

In der Unterscheidung zwischen Hintergrundstruktur und Oberfläche wird reflexiv, dass Sozialtheorien nicht übereinstimmen, worin die Sozialität gründet, auf die Forschende treffen, wenn sie die Geltungsansprüche des alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhangs suspendieren (Bohnsack 2007b, 202; 2007a, 64). Rekonstruktive Verfahren gehen davon aus, dass Sozialität in einer Doppelstruktur gründet. Die De-Konstruktion der performativen Oberflächenstruktur wird zugunsten der sie hervorbringenden stabilen und gestaltgebenden Sozialstruktur vernachlässigt. Im Unterschied dazu gehen performative Ansätze in den Erziehungswissenschaften davon aus, dass Sozialität in selbstreferenziellen performativen Akten zum Ausdruck kommt. Folglich wird die sedimentierte, tieferliegende Ebene sozial hergestellter Wirklichkeit zugunsten ihrer performativen Hervorbringung vernachlässigt (Wulf/ Zirfas 2007, 9).

„Dementsprechend bezieht sich die performative Betrachtungsweise nicht vorrangig auf das in der Repräsentation Repräsentierte, sondern auf 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 Pro-

zessen 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 Besonderen 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.).

| | | |
|--|---|--|
| <i>Sozialität</i> <i>Temporalität</i> | <i>Hintergrundstruktur (der Oberfläche)</i> Fokus: dokumentarischer Sinn | <i>(Ober-)Fläche</i> Fokus: performativer Sinn – die entstehende Wirklichkeit |
| <i>Struktur</i> ein Muster, das als Vorlage zu seiner Wiederverwendung fungiert | Habitus: stabile gestaltgebende Hintergrundstruktur und Performativität habituellen Handelns Die zugrunde liegende Sozialstruktur kommt sekundär in den Selbstbeschreibungen der Organisation zum Ausdruck. 1 | Performance: selbstreferenzielle performative Akte sowie Performativität kommunikativen Handelns der (reflexiv handelnden und darstellenden) Akteure eines organisationalen Handlungsfeldes (ggf. Beratungssystem und Beratungswirklichkeit) 2 |
| <i>Prozess:</i> ein offenes, emergentes, nicht auf eine bestimmte Richtung hin festzulegendes Geschehen - Entwicklung | 4 Emergente Struktur: Stabilität einer spezifischen Hintergrundstruktur als vorübergehender Zustand in der fortlaufenden Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten | 3 Konstitution: die konstitutive Wirkung der performativ hergestellten Wirklichkeit auf die Hintergrundstruktur, Akt der retrospektiven Sinnstiftung und Prozess der Bedeutungsbildung als Selbstentwicklung der Organisation |

Tabelle 1: Wahrnehmungsperspektiven und Analyseinstellungen interpretativer Zugänge

In der Unterscheidung zwischen Struktur und Prozess wird die Temporalität von Ordnungen des Sinns reflexiv. Während Struktur sich durch die Reproduktion von Ordnungen festigt, verweist die Kategorie Prozess auf ein offenes, emergentes und nicht auf eine bestimmte Richtung festgelegtes Geschehen – also auf Entwicklung. Der *performative turn* in der Erziehungswissenschaft vollzieht auch auf dieser Ebene eine Blickverschiebung. Das Interesse richtet sich darauf, wie eine bestimmte kommunikativ oder körperlich-mimetisch entstandene Wirklichkeit für die Entwicklung der Struktur konstitutiv wird (Wulf/ Zirfas 2007, 17). Anhand der vier Felder *Habitus, Performance, Konstitution, emergente Struktur* der Tabelle „Wahrnehmungsperspektiven und Analyseinstellungen interpretativer Zugänge“ kann das Profil einer Interpretation kenntlich gemacht werden. Die Interpretation der Fallstudie zur organisationsgebundenen pädagogischen Professionalitätsentwicklung gewichtet die Performance als Sinn- und Bedeutung-konstituierende soziale Wirklichkeit hoch und beobachtet im Zeitverlauf ihre konstitutive Wirkung für den Organisationswandel. Die soziale Wirklichkeit, die im sinnerfüllten Übergangsraum mimetisch-körperlich und kommunikativ entsteht, „verflüssigt“ Sinn Grenzen latenter Hintergrundstrukturen. In der Veränderung von Mustern wandelt sich auch die latente Hintergrundstruktur. Durch die methodologische Begründung der Wahrnehmungsperspektive und Analyseinstellung steigern Forschende ihre Reflexivität für die Auseinandersetzung mit dem Material. Mittels der Selbstbeschreibung ihrer Interpretationsmethode klären sie auch über die Beschaffenheit des transformativen Lernens auf.

Die Maxime, der zufolge der Methodenzwang vom Forschungsgegenstand ausgeht, schließt die Dimension der Zeit ein. Offensichtlich wird das Forschungsfeld durch disparate Zeitverhältnisse bestimmt, die oft implizit bleiben und die es im Sinne einer temporalisierten Methodologie besser zu verstehen gilt.

Literatur

- Amann, K.; Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Arnold, R.; Faulstich, P.; Mader, W.; Nuissl von Rein & E.; Schlutz, E. (Red.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf [21.11.2012].

- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Beiheft 5, S. 63-81.
- Bohnsack, R. (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2007b): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 200-12.
- Czarniawska, B. (1997): Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hilliger, B. (2012): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen Farmington Hills: Budrich Unipress Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388005>.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: 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: <http://www.bwpat.de/ausgabe14> [24.11.2012].
- Reichertz, J. (2005): Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 168-188.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schicke, H. (2011): Organisationsgebundene Pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen, Farmington Hills: Budrich Unipress Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388002>.
- Schmidt-Lauff, S. (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S. 31-44.
- Weick, K. (1995): Sensemaking in Organizations. London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-40.

Sachregister

Bildungsorganisation
 Gegenstandskonstitution
 Interpretative Verfahren
 Methodologie
 Organisationsgebundene Professionalität
 Temporalität
 Trajectory als sozialer Prozess
 Transformatives Lernen
 Zeit
 Zeitverhältnisse

Personenregister

Amann
 Bohnsack
 Czarniawska
 Hirschauer
 Kade
 Kutscha
 Seitter
 Stichweh
 Weick
 Wulf
 Zirfas

Keywords

constitution of the object of research
 institution of education
 interpretative method
 methodology
 professional education
 relation between time and research
 temporality
 trajectory as social process
 transformative learning

Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und Transformation – Transformation des Lernens?

Johannes W. Erdmann

Ein angemessener Umgang mit der gegenwärtigen Problematik der Transformation und ihren Herausforderungen erfordert ein angemessenes Verständnis von Paradigmen und ihrem Wandel bzw. Wechsel, von gesellschaftlichem Wandel, genauer von Modernisierungen bzw. Transformationen sowie von (den) Veränderungen bzw. vom Wandel sowohl von Medien bzw. Medienkonstellationen als auch von Lernformen bzw. von Lernen schlechthin. Ein solches Verständnis und die Verständigung darüber erfordern wiederum eine angemessene „Transformations-Methodologie“, die nicht zuletzt das konstitutive Zusammenspiel dieser Faktoren in der menschheitsgeschichtlich aktuellen, umfassenden soziokulturellen Transformation zu begreifen erlaubt („Zeitdiagnose“). Das wissenschaftlich-theoretische wie auch das (erwachsenen-) pädagogisch-praktische Geschäft benötigen ihrerseits eine solche methodologische Fundierung und dazu ein entsprechend kompetenzorientiertes, reflexives, vernetztes, transformatives „Sinn-Bildungs“-Lernen.

Einleitung

Eine angemessene Verständigung über die aktuelle Problematik von Lernen bzw. Weiterbildung und Transformation benötigt zumindest ein differenziertes Verständnis der jeweils zugrunde gelegten Vorstellungen oder Konzepte:

- von Paradigmen und ihrem Wandel bzw. Wechsel,
- vom gesellschaftlichen Wandel, genauer eine Unterscheidung zwischen Modernisierungen und Transformationen,
- von (den) Veränderungen bzw. dem Wandel von Medien bzw. Medienkonstellationen sowie
- von (den) Veränderungen bzw. dem Wandel von Lernformen, der Weiterbildung bzw. des Lernens schlechthin.

Dazu werden in diesem Beitrag insgesamt vier Schritte entwickelt:

Erster Schritt: Vier knappe Thesen zum Feld Weiterbildung bzw. Lernen und Transformation sollen zum Einstieg meine Positionierung in Bezug auf diese vier basalen Begriffsfelder oder Konzepte des „Wandels“ markieren.

Zweiter Schritt: Eine stark reduzierte Kurzbeschreibung wird dann die Mindestanforderungen einer (Transformations-)Methodologie charakterisieren.

Dritter Schritt: Als Ausblick werden drei „Lernformen“ genannt, um gegenstandsspezifische konkrete Deutungen der Transformationsthesen aufzuzeigen.

Vierter Schritt: Unter der Formel *Transformation des Lernens* skizziert dieser Schritt Überlegungen zu „historischen Lernformen“ und einige sich daraus – bezüglich der (aktuellen) „Veränderungen von Lernen und Weiterbildung“ – ergebende gegenstandsspezifisch konkretere Deutungen und Schlussfolgerungen.

1. Vier Thesen zum Feld Weiterbildung bzw. Lernen und Transformation

These 1: Statt ständige Paradigmenwechsel (im Plural) zu konstatieren, erfordert es die gegenwärtige globale Transformationssituation, ein beständiges „Paradigma des Wechsels“ zu konstituieren.

Ich rede dabei also bewusst von einem „Paradigma des Wechsels“ im Singular und meine damit eine insgesamt die globale Transformation erschließende methodologische Konzeption, die zugleich die mit der Transformation verbundenen vielen einzelnen methodologisch-paradigmatischen Spielarten, Wenden („turns“) und Veränderungsprozesse mit einzuschließen und zu erklären vermag. Ich nenne ein solches Paradigma ein „Transformations-Paradigma“ oder eine (umfassende) „Transformations-Methodologie“ und schlage zur Verständigung daher deren explizite Konzeptualisierung vor.

Wegen des inflationären Gebrauchs in den entsprechenden Diskursen und des damit drohenden Begriffsverfalls, folgt zunächst eine Klarstellung zum längst problematisch gewordenen Paradigmenverständnis: Das Verständnis der von mir weitestgehend synonym verwendeten Begriffe von Paradigma bzw. Methodologie stützt sich explizit auf die weite, systemische, kultur-historisch-tätigkeitstheoretische Auffassung von Judin (2009). Es umfasst damit insgesamt vier, explizit mit wissenschaftlicher Forschung verbundene Ebenen, nämlich

- die erste oder allgemeinste Ebene der „philosophischen“ Grundlegungen, also des jeweiligen Welt- und Menschenbildes oder die sogenannte „wissenschaftliche Weltansicht oder Weltanschauung“ (Stichworte: Anthropologie, Erkenntnistheorie/ Epistemologie, Ontologie),
- die zweite Ebene der allgemeinen Methodologie der Wissenschaften, also das allgemeine Wissenschafts-, Wissens- und Erkenntnis-, Forschungs- und Methodenverständnis,
- die dritte Ebene der besonderen Methodologie der Wissenschaftsdisziplinen und bereichsspezifischen Wissenschaftsansätze, -felder etc. (Stichworte: Methodiken, Methoden, Verfahren, Techniken) und
- die vierte Ebene der einzelnen Methoden- und Methodologiekonstellation oder -konstruktion, also die in einem spezifischen Forschungsprojekt oder -vorhaben jeweils konkret zu treffenden Einzelentscheidungen (Stichworte: Forschungs- und Projektdesign).

Nach diesen umfassenden Anforderungen reichen allein radikalere Veränderungen auf der oder den unteren Ebenen (dritte und vierte Ebene) für einen echten „Paradigmenwechsel“ nicht aus, wenn sie für die obere bzw. oberen Ebenen letztlich folgenlos bleiben. Folglich haben wir damit zugleich ein strenges, formales Kriterium für die Diagnose von Paradigmenwechsel, ein Instrument gegen die Inflationierung, also das permanente Reden von den ständigen Wechseln der Paradigmen sowie erste Maßstäbe für ein solches Paradigma des Wechsels oder Transformations-Paradigma. Ähnlich verhält es sich dann aufgrund dieses transformationsmethodologischen Ansatzes bei den drei weiteren m.E. unverzichtbaren Kategorien, dem Transformations-, dem Medien- und dem Lernverständnis.

These 2: Statt kategorisch immerzu unbegrenzt Transformationen (im Plural) zu sehen, erfordert die gegenwärtige globale Transformationssituation, kategorial die Unbegrenztheit der „Transformation“ zu verstehen.

Es geht in meiner makroperspektivischen Sicht mit diesem Ansatz zentral um die (allgemeine Kategorie) Transformation im Singular und aktuell konkret um ein menscheitsgeschichtlich singuläres und einmaliges Makro-Phänomen, das nicht nur eine Reihe partieller Aspekte, sondern grundsätzlich alle Bereiche des menschlichen Lebens tangiert und sich daher auch in den vielfältigen und vielfältig beobachteten und beschriebenen Wandlungen niederschlägt. Das schließt dann auch

nicht nur den Wandel von Systemen und schon gar nicht nur von personalen oder einzelnen sozialen Systemen (etwa im Sinne von Persönlichkeits-, Personal- und Organisationsentwicklung) ein, sondern grundsätzlich auch den der makro-sozialen und kulturellen Systeme (also ganze Regionen, Gesellschaften bis hin zur Weltgesellschaft (vgl. Beck, Giddens, Luhmann) und zu einer die Kulturen der Erde umspannenden, die „Gutenberg-Galaxis“ (Mc Luhan 1962, Bolz 1993), radikal erschütternden globalen „Netz-Kultur“ bzw. „Netzwerkgesellschaft“ (Castells). Die Transformation betrifft ebenso den Wandel ihrer jeweiligen (System-)Umwelten bzw. den der Systeme und Umwelten koppelnden (verbindenden oder auch trennenden) Medien wie auch die Kopplung ihrer evolutiven Wandlungsprozesse, also Ko-Evolutionen (Jantsch 1982, Litsche 2004). Unter Transformation verstehe ich folglich nicht die einzelnen partiellen Veränderungen, sondern den Nexus eines makrokulturellen Umbruchs, einen umfassenden „Ordnungs-Ordnungs-Übergang“. Dem wiederum muss ein transformationsmethodologischer Ansatz Rechnung tragen können, der dann „kategorial“, vergleichbar unserem Paradigmenverständnis, ein Mehrebenen-Konzept von Transformation methodologisch konzipiert.

Ein Mehrebenen-Konzept von Transformation erlaubt gegenstandsbezogen gestufte „differenzial-diagnostische“ Unterscheidungen allgemein zwischen vielfältigen partiellen Veränderungen oder Modernisierungen innerhalb begrenzbarer Ordnungen, Formen oder Formationen einerseits und Transformation als einer umfassenden, radikalen oder (r)evolutionären, aber nicht notwendiger Weise gewaltsamen Umwandlung oder einem Umbruch, also „Ordnungs-Ordnungs-Übergängen“ oder „Formationswechseln“ andererseits und konkret-aktuell zwischen der Vielzahl partieller, bereichs-, feld- oder ebenenspezifischer Transformationen (im Plural) auf der einen und auf der anderen Seite der „tat“-sächlichen Transformation des inzwischen globalen Gesamtzusammenhangs des Menschen als Ganzes, also der Menschheit mit allen relevanten Kontexten.

Erst mit diesem Herangehen erweist sich die aktuelle Transformation als radikale koevolutionäre Umwandlung oder als Umbruch

- der Geschichte des Menschen, also der menscheitsgeschichtlichen Entwicklung insgesamt („Humanität“, nicht allein „Hominität“), genauer:
- der Entwicklung der menschlichen Tätigkeit („Aktivität“), noch genauer:
- der Entwicklung der menschlichen Kultur („Kulturalität“),

- der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft („Sozialität“) sowie
- der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit („Personalität“), also der Individualität der Einzel-Personen, also etwa ihrer Persönlichkeits-, Lebenslaufmuster etc.

Dieser Umbruch zeigt sich sowohl historisch-logisch oder theoretisch abstrakt allgemein, als auch empirisch-historisch oder konkret und besonders in einer Vielfältigkeit der Spielarten oder Variationen: kurz als vielfältige Einheit, als „Einheit der Differenz“ (Luhmann 1984) oder „Widerspruchseinheit“ (philosophisch-allgemein: Sandkühler 1990; bildungshistorisch konkret: Erdmann 1990).

These 3: Statt permanent, überall und unaufhaltsam nach weiteren Veränderungen der sog. „Neue Medien“ (im Plural) zu greifen, erfordert die gegenwärtige globale Transformationsituation, die Permanenz, Ubiquität, Unaufhaltsamkeit (Irreversibilität) und Universalität der neuen „(Leit-)Medien-Transformation“ zu begreifen.

Diese (leit-)medien-historische Sichtweise impliziert, die aktuelle Transformation in eine gesellschaftlich-kulturelle Folge von vorausgegangenen (Leit-)Medien-Transformationen zu stellen und den Wandel der (Leit-)Medien als Kristallisationskern von allen historisch gesellschaftlichen makro-sozialen Transformationen zu verstehen.

Im Focus der Aufmerksamkeit dieses Ansatzes liegt also ein Wechsel oder Wandel des gesellschaftlichen (Leit-)Mediums (Giesecke 1991, 1998, 2002) oder eine neuartige (Leit-)Medien-Konstellation (Faulstich 2006, Manski 2008), also eine (Leit-)Medien-Transformation im Singular, verbunden wiederum mit einer Vielfalt und -zahl einzelner Veränderungen bzw. radikaler Neuerungen (vgl. Erdmann 2000, 2006, 2007; Erdmann/ Rückriem 2010b; Rückriem 2004, 2009; Rückriem u.a. 2010). Ohne ein solches (Leit-)Medien-Transformations-Konzept als Konzept des menschheitlich kulturellen Wandels und damit letztlich der (Selbst)Transformation des Menschen, also seiner Tätigkeit, seines Welt- und Selbstbezugs inklusive seiner Bilder bzw. „Reflexionen“ (Welt-, Menschen-, Gesellschaft-, oder persönlichem Selbstbild, auch „Bildung“ oder „geistige Kultur“ genannt), ist aus meiner Sicht methodologisch fundiert die aktuelle globale Transformation nicht angemessen zu modellieren.

Zu verstehen ist ein solches Konzept der Medientransformation im Rahmen eines neuen, „trans-formierten“ Medienverständnisses höherer Ordnung (Stichwort: Medialität). Es erlaubt auch die menschliche Tätigkeit selbst und die im Zuge ihrer menschheitlichen Entwicklung „autopoietisch“ hervorgebrachten kulturellen materiellen und geistigen Erzeugnisse, also die Mittel oder das „Zeug“ (etwa Werkzeuge, Spielzeuge, Fahrzeuge, vgl. Heidegger) als Medien zu interpretieren ebenso wie die mit ihrem Umgang verbundenen Techniken bzw. Technologien. Ihre historischen Konstellationen lassen sich dann als kulturelle Ordnungsmuster oder Kulturformationen beobachten und beschreiben, wobei insbesondere den menschlichen, sich immer stärker vom Körper „emanzipierenden“ und verselbstständigenden Kommunikationsmitteln (Gestik/ Mimik, orale Sprache, Schrift, Buchdruck, „digitales Netz“) als kulturellen (Leit-)Medien „geschichtsmaterialistisch“ eine besondere Stellung und Funktion in der „historischen Produktion der menschlichen (Lebens-)Verhältnisse“ zugesprochen wird. Deshalb kommt dann auch den medienhistorisch zu rekonstruierenden Übergängen als Transformationen von einer vormaligen (Leit-)Medien-Konstellation zu einer neuen und neuartigen mediengestützten kulturellen Formation eine so entscheidende Bedeutung zu für den Menschen bzw. für die Entwicklung der Menschheit oder (Welt-)Gesellschaft wie derzeitig beim Übergang von einer Buchdruck- zu einer Netzkultur. Im Einzelnen wäre dieser auch noch nach Phasen- oder Etappen zu differenzieren, um die jeweiligen Lernherausforderungen als (Weiter-)Bildungsaufgaben und -möglichkeiten in den verschiedenen sozialen, sachlichen, räumlichen und zeitlichen (Sinn-)Kontexten zu identifizieren (Rückriem u.a. 2010).

These 4: Statt nur aktuell zahllose einzelne Beschreibungen von „Veränderungen des Lernens“ (im Plural) zu (er-)finden, erfordert es die gegenwärtige globale Transformationssituation, zu versuchen, die aktuelle Transformation des Lernens insgesamt zu verstehen und mitzugestalten – hin zu einer neuen Qualität oder einem historisch neuen Emergenzniveau menschlichen Lernens.

Wenn man jedoch wiederum die jeweiligen historischen Wechsel oder Transformationen der Medienkonstellationen des Menschen als Prozesse versteht, die vom Menschen selbst und seinen Tätigkeiten bzw. von der Gesamtheit menschlicher Tätigkeit und ihren Veränderungen ihren Ausgang nehmen, lässt sich das (Forschungs- oder Gegenstands-) Feld der Transformation des Systems der menschlichen Tätigkeit, also des menschlichen Tätigkeitssystems insgesamt und

dabei insbesondere die Funktion und Bedeutung menschlichen Lernens (transformations-) methodologisch deutlich konsequenter erschließen. Konsequenter ist dann auch, anstatt bloß, aber dafür unaufhaltsam und allüberall, nur die endlos vielen Veränderungen des Lernens bzw. die permanenten Wandlungen der „modernen Lernformen“ (Dewe/ Weber 2007) zu betonen und damit einhergehend von den Veränderungen der Bildung und Weiterbildung einschließlich der Subjekte und Gegenstände, der Orte und Zeiten, der Formen und Formate etc. im Plural zu sprechen, von der These einer Transformation des Lernens im Singular auszugehen und dementsprechend nach der umfassenden neuen (emergenten) historischen Lernform, ebenfalls im Singular zu forschen, sie dementsprechend zu konzeptualisieren und sie in der Weiterbildungsarbeit mit weiterentwickeln zu helfen. Im methodologischen Konzeptrahmen umfasst dann diese Transformation eben nicht (nur) die radikale Veränderung einzelner Bereiche des Lernens im menschlichen Lebenszusammenhang (vgl. Baldauf-Bergmann 2009), sondern gewissermaßen die mit und durch Lernen vorangetriebene radikale Umwälzung (Transformation) des Lebens und der Welt des Menschen in toto – auf allen Ebenen und in jeder Hinsicht. Aus den historischen Analogien früher (Leit-)Medien- und damit verbundener Lerntransformationen selbst kann dann auch „reflexiv-prospektiv“ mit Gewinn für heute und morgen gelernt werden (Giesecke 1991, 1998, 2002).

2. Mindestanforderungen an eine (Transformations-)Methodologie

Um den Anforderungen an ein solches Transformations-Paradigma zu entsprechen, das einer wissenschaftlich begründeten Modellierung des Lernens und der Transformation einschließlich der Transformation des Lernens bzw. des Lernens der Transformation sowie möglichst auch des Lernens der Wissenschafts-Paradigmen im Sinne Judins selbst ansatzweise gerecht werden kann, muss es, wie andernorts ausgiebiger begründet (Erdmann 2006; Erdmann/ Rückriem 2010a, 2010b), wenigstens folgende vier (allgemein)-methodologische Kriterien oder Prinzipien erfüllen, nämlich das

1. der Systemizität,
2. der Medialität,
3. der (Co-)Evolutionärität und

4. der Reflexivität.

In diesem Rahmen können diese vier forschungsleitenden methodologischen Imperative allerdings nur stark verkürzt angedeutet werden. Ein auf (Weiter-)Bildung bezogenes sozial-geschichtliches „Formations-Paradigma“ habe ich bereits in den 1980er Jahren ausgearbeitet (Erdmann 1990, 1989).

Vorab ist noch zur reflexiven Selbstvergewisserung und -verständigung anzumerken: Wissenschaftler, Wissenschaften/ wiss. Disziplinen, Theorien oder Forschungs-Ansätze/ -Paradigmen etc., die sich mit Lernen befassen, sind immer schon selbst als „Reflexions-Systeme“ (vgl. Luhmann 1990, 1997; Willke 1995, 1998; Giesecke 1991, 2002) oder „lernende Lern-Beobachter“ zu verstehen. Sie lassen sich reflexiv weiterer (lernender) Beobachtungen („höherer Ordnung“) unterziehen, was z.B. die Möglichkeit zu reflexiv-lernender (Selbst-)Transformation von Paradigmen eröffnet, also ein „Lernen der Paradigmen“, der Muster oder Schemata.

2.1 Prinzip der Systemizität

Das Prinzip der Systemizität (auch Systematizität) geht aus von der Annahme eines „prinzipiellen“ Systemcharakters sowohl des Beobachters, also des jeweiligen Beobachtungssystems (Forscher, wiss. Community etc.), als auch des Forschungs- bzw. Problemgegenstandes, also hier konkret der beiden Größen Lernen und Transformation, aber auch ihres Zusammenhangs (vgl. Arnold/ Arnold-Haecky 2009; Böse/ Schiepeck 1989; Capra 1988; Giesecke 1988, 1991, 41ff.; Luhmann 2004; Siebert 2001; Willke 1982, 1994, 1995, 1998). Es postuliert, den Gegenstand bzw. das Problem entsprechend einer allgemeinen und ggf. jeweils im Besonderen noch zu spezifizierenden System-Logik zu betrachten und zu behandeln, wie sie sich verstärkt in den letzten Jahrzehnten zunächst im Rahmen besonderer (etwa biologischer, soziologischer, informationswissenschaftlicher oder technologischer) und zunehmend dann auch einer allgemeineren bzw. verallgemeinerter Systemtheorie als deren tendenziell gemeinsame Vorgehensweise(n) herausgebildet hat. Dazu gehört insbes. neben der basalen System-Umwelt-Unterscheidung (als „Leitdifferenz“) und der damit beobachtertheoretisch verbundenen Unterscheidung in Selbst- und Fremdreferenz die wiederum prinzipielle Unterscheidbarkeit von Dimensionen der Beobachtungsmöglichkeiten von Systemen. Zu beachten sind die Dimensionen

- a. der Struktur/en (z.B. Komplexität/ Relationen),
- b. der Entwicklung/en (z.B. Dynamik/ Prozesse),
- c. der Operationsweise/n oder -modi (z.B. Selbst-Regulation),
- d. des System-Umwelt-Verhältnisses (z.B. Differenzierung/ Grenzen).

Bei hoch- oder gar überkomplexen Systemen oder Systemtypen, mit denen wir es im bildungswissenschaftlichen Rahmen in aller Regel zu tun haben, sind auch noch zu berücksichtigen die Dimensionen

- e. der (Selbst-)Reflexionsformen und -möglichkeiten (z.B. Selbstbeobachtung und -beschreibung),
- f. der Lern-, Evolutions- bzw. Transformationsfähigkeit oder -kompetenz.

Mit diesem mehrdimensionalen Methodologie-Baustein können im Rahmen dieses methodologischen Gesamtkonzepts beispielsweise systemische oder systemmethodologische Modellierungen personaler, sozialer oder kultureller Lern-Systeme wie z.B. des Weiterbildungssystems oder aber auch noch komplexere Strukturen wie etwa ganzer Regionen, Gesellschaften oder Gesellschaftsformationen als lernende Systeme vorgenommen und damit etwa empirischen, historischen oder vergleichenden Untersuchungen zugänglich gemacht und prinzipiell in weitere Kontexte („Um-Welten“) eingeordnet werden.

2.2 Prinzip der Medialität

Das Prinzip der Medialität trägt methodologisch der Einsicht in die „Vermitteltheit oder Vermittlung“ sowie der Kopplung oder wechselseitigen Anschlussfähigkeit von Systemen Rechnung. Obwohl es – nebenbei bemerkt – allgemein der Pädagogik sehr wohl vertraut erscheint, tut sich die Zunft mit ihrem verengten Verständnis von Medien schwer – von einem elaborierten Medialitätskonzept ganz zu schweigen (vgl. Rückriem 2004, 2009; Schürmann 2008b). Es wird dabei davon ausgegangen, dass Systeme (etwa soziale Systeme, z.B. das Bildungs- bzw. Weiterbildungssystem) andere Systeme (etwa personale oder psychische Systeme, z.B. Teilnehmer) bzw. ihre Umwelt nie ohne Medien (z.B. orale Sprache, Schrift, Print, Netz) „erreichen“, dass Medien komplexe Systeme (System-Konstellationen) konstituieren und dass (hoch komplexe) Systeme, etwa Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft, ohne Medien, wie etwa Wahrheit, Macht oder Geld – Luhmann nennt sie „symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien“ – allesamt letztlich ohne

„Sinn“ weder system-intern noch extern in Bezug auf ihre Umwelt operieren können (Willke 1995).

Lernen, z.B. die in Bildungseinrichtungen entfaltete menschliche Lerntätigkeit, diene dann exakt selbst als ein entsprechendes Medium, über das etwa die kognitive, emotionale oder motivationale Entwicklung von Lernenden (als „personalen Systemen“) an die Entwicklung von sozialen oder kulturellen Systemen gekoppelt würde.

2.3 Prinzip der (Co-)Evolutionarität

Dementsprechend besagt dann auch über die (einfache) Entwicklungs-Dimension von Systemen hinaus das Prinzip der Evolutionarität, genauer das der Co-Evolutionarität, dass sowohl die Entwicklung von Systemen als auch die von Medien und als auch die von immer komplexeren (weil „gekoppelten“) System-Medien-Konstellationen nur auf der Basis entsprechend wechselwirkender Veränderungsprozesse und Zustände (Evolutionen) und damit immer auch nur im Kontext bzw. in immer komplexeren Kontexten versteh-, erklär-, prognostizier- und organisiert bzw. bewusst gestaltbar ist, wenn und soweit überhaupt.

Eine Konzeptualisierung des Lernens, das „allgemein als die Ko-Evolution von erfahrungsbildenden Systemen bezeichnet werden kann“ (Jantsch 1982, 269), kann in diesem Sinne zur Beschreibung, Erklärung und ggf. Vorhersage von wechselseitig beeinflussten oder lose gekoppelten Veränderungs-, Modernisierungs- oder auch Transformationsprozessen von Systemen und Medien genutzt werden.

So etwa kann das Feld didaktischer Entwicklungen, verstanden als Kopplung, Dialektik oder als Einheit der Differenz von Didaktik und Mathetik (vgl. etwa Comenius; Erdmann 2007; Meyer-Drawe 2011), als ein solches Zusammenspiel von Lehren und Lernen behandelt werden.

2.4 Prinzip der Reflexivität

Das Prinzip der Reflexivität schließlich knüpft an die Selbst-Beobachtungs- oder Spiegelungs-Fähigkeit hoch-komplexer Systeme an. Es macht deren besondere Spezifik beispielsweise einerseits zu einem (zentralen) methodologischen Programm (Bestandteil) von Wissenschaft (als Funktionsbestimmung dieses besonderen „Reflexionssystems“) und andererseits zu einer (zentralen) Größe, die es beim

Umgang mit bzw. der Beobachtung von hochkomplexen Phänomenen, Problemen, Prozessen etc. zu beachten gilt. Denn den im Forschungsfeld involvierten hochkomplexen (menschlichen) Systemen müssen ebenfalls Reflexivität und damit wiederum verbundene Konsequenzen (Rückkopplungen, Zunahme an Kontingenz etc.) für ihr eigenes Operieren und ihre autopoietischen Veränderungen (z.B. Lernen) zugesprochen und folglich mit berücksichtigt werden (vgl. auch die sogenannte „reflexive Wende“ in der Erwachsenenpädagogik).

Mittels Reflexivität und zusammen mit den drei zuvor genannten Prinzipien verlaufen die faktischen und im Kontext unseres Forschungsgegenstandes bzw. -feldes (Lewin) „Lernen und Transformation“ beobachtbaren co-evolutionären Prozesse nur methodologisch kontrollierbarer. Zugleich macht die reflexiv erzeugte Zunahme an Komplexität und Kontingenz (doppelte bzw. mehrfache Kontingenz) die Weiterbildungsforschung und die Gestaltung von Lern- bzw. Lehr-Lernprozessen nicht unbedingt einfacher: gilt es doch Co-Evolutionen oder gar Transformationen zu verstehen, erklären, gar prognostizieren und reflexiv planvoll tätig mit gestalten („projektieren“ etc.) zu wollen, und zwar möglichst für alle beteiligten Seiten.

Aber genau hier liegt ein wichtiger Schlüssel, vermutlich der menschheitsgeschichtliche Schlüssel schlechthin für einen zukunftsfähigen kompetenten Umgang mit den gegenwärtigen transformationsbedingten Herausforderungen in einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1964). Allerdings geht es hier nicht nur um in ihren Mustern oder Logiken weitgehend bekannte Entwicklungen von einzelnen Persönlichkeiten oder Gruppen bzw. Kollektiven unter ansonsten weitgehend konstanten Bedingungen, sondern simultan auch um die geradezu revolutionären Evolutionsprozesse ganzer Gesellschaften bis hin zur Weltgesellschaft und ihrer Kultur bzw. kulturellen Artefakte, Muster etc., die der möglichen Beiträge seitens einer Bildungs- bzw. Weiterbildungswissenschaft und -praxis und der (hier) als Angebot zugemuteten Diskurs-Leistungen eingeschlossen.

In Verbindung mit der Medialitäts-Komponente und ausgehend von der durch die digitale Vernetzung getriebenen weltweiten Kommunikationsentwicklung kann dann auch sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden, welche Bedeutung und Potentiale der (medien-)historisch erstmaligen Möglichkeit zukommen, eine solche menschheitsgeschichtlich umfassende sozio-kulturelle Transformation im mehrfachen Sinne des Wortes „reflektieren“ zu können unter Bedingungen von „Simulta-

neität“ (Baecker 2007), quasi in „Echtzeit“ und nicht erst „am Ende des Tages“ aus der Sicht der „Eule der Minerva“ (Hegel) – zugleich eine (alltagssprachlich) „gigantische“ Herausforderung an das mensch(heit)liche Lernen und seine (Weiter-)Entwicklung.

3. Transformation des Lernens

Auf einer solchen transformations-methodologischen Basis lassen sich auch sachthematische Theorie-Angebote exemplarisch frühere und gegenwärtige „Veränderungen des Lernens“ nachzeichnen (rekonstruieren), kritisieren (dekonstruieren) und ggf. weiter entwickeln (konstruieren), so etwa das Konzept der drei historischen Lern-(Emergenz-)Niveaus oder Lernformen (ausführlicher: Erdmann 2006; Erdmann/ Rückriem 2010a).

Dieser Lern-Kultur-Forschungs-Ansatz unterteilt noch recht grob, historisch-logisch die menschheitsgeschichtliche Entwicklung des Lernens auf der Basis eines primär tätigkeitstheoretisch begründeten Lernverständnisses mittels der Unterscheidung dreier historisch aufeinander aufbauender „Lernformationen“. Diese drei „aufsteigenden“ und komplexitätssteigernden Lernformen lassen sich knapp begrifflich über eine formale Kurz-Markierung als „L, LL und LLL“ kennzeichnen:

3.1 Kontextualisiertes erfahrungsbezogenes Lernen (L)

Das kontextgebundene Erfahrungs- oder auch Sozialisations-Lernen (L) meint buchstäblich ein „Lernen im Lebenszusammenhang“ (Baldauf-Bergmann 2009), z.B. durch (Mit-)Erleben und (Mit-)Machen, also durch erlebend-handelnden (Mit-)Vollzug gesellschaftlicher Arbeit, Interaktion bzw. Kommunikation und damit der bis dato historisch realisierten menschlichen Ausdrucks-, Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsweisen.

3.2 Dekontextualisiertes wissensbasiertes Lehr-Lernen (LL)

Als im Zuge der mit zunehmender zunächst skriptographisch, später typographisch geprägter Schriftlichkeit (vgl. etwa Ong 1987) verbundenen neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und schon gar mit der zunehmenden allgemeinen Durchsetzung der neuzeitlichen Buchkultur (Giesecke 1991; Eisenstein 1997) das durch Erleben und Handeln gewonnene eigene, erfahrungsbasierte Lernen und Wissen, weder für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Nützlichkeit des

Individuums, noch für das Fortschreiten der gesellschaftlichen (Waren- und Wissens-) Produktion und Reproduktion ausreichte, setzte sich als „Kind der Schrift“ und erst recht als „Kind des Buchdrucks“, das Lernen als Tätigkeit (d.h. tätigkeitstheoretisch: als Lerntätigkeit, s. etwa Fichtner 1996, 2008; Jung/ Wörster 1989; Giest/ Lompscher 2006; Lompscher 2006, 2004), als dekontextualisiertes, systematisches und durch Lehre bzw. Lehrer angeleitete, wissensbasierte Lehr-Lernen (LL) allmählich über Jahrhunderte hinweg durch.

3.3 Rekontextualisiertes sinnbasiertes oder sinnkonstituierend reflexives Lernen (LLL)

Das herkömmliche Lehr-Lernen erlebt aufgrund der gegenwärtigen globalen ökologischen Herausforderungen (s. etwa Verlautbarungen des Club of Rome oder der UNESCO: Peccei 1980; Delors 1996) einerseits und die insbesondere durch die Medienentwicklung selbst gewachsenen neuen universellen Möglichkeiten andererseits derzeit eine heftige Krise und stößt an seine definitiven Grenzen. Mit dem „Lernen von etwas“ waren das „Lernen des Lernens“ (Humboldt) und damit immer auch schon Sinn verbunden, wenn auch nur implizit. Jetzt wird das Lernen der Sinnbildung selbst notwendig und zugleich als „Lernen des Lernenlernens“ (Bracht/ Fichtner 1993) selbst reflexiv und verstärkt „expansiv“ (Arnold 2004; Faulstich/ Ludwig 2004; Engeström 1999; Holzkamp 1993). Aktuell stehen damit eine erneute Transformation des Lernens und ein neuer historischer Lerntyp global gesellschaftlich und kulturell allgemein ganz oben auf der Tagesordnung. Wir nennen dieses Lernen im Unterschied zum erfahrungs- bzw. wissensbasierten Lernen ein sinnbasiertes, besser: sinnkonstituierendes reflexives, rekontextualisierendes Lernen (LLL). Seine lerngeschichtliche Herausbildung lässt sich im Sinne der Co-Evolutionarität schlüssig (nur) im Zusammenhang mit dem Medialitätskonzept und letztlich genauer mit Hilfe einer mediengeschichtlichen Rekonstruktion der (Leit-) Medienentwicklung erklären.

Die „Lernformationen“ können in systematischer Hinsicht als (historische) „Lernformen“ oder ggf. auch als „(historische) Lern-Paradigmen“ bezeichnet und deren Kopplungen im Sinne von „integrated levels“ (Tobach 1987) als historisch akkumulierte, emergente Lernniveaus verstanden werden, auch wenn die gegenwärtige „Phase des Übergangs“ (Rückriem u.a. 2010) im Zuge der Transformation noch eher chaotische Züge eines Neben-, Gegen- und Durcheinanders aufweist als eine

entwickelte Lernsystembildung auf neuem Niveau. Erst wenn diese jeweiligen Niveaus einmal allgemein menschheitsgeschichtlich durch Transformationen oder qualitative Weiterentwicklungen des Lernens entwickelt und allgemein verfügbar existieren, kann sich auch das Lernen der einzelnen unterschiedlichen menschlichen „Lerner oder Lernenden Systeme“ – wir unterscheiden dabei zwischen personalen, sozialen und kulturellen (Lern-)Systemen (Erdmann/ Rückriem 2010a, 32ff.) – in jeweils spezifischer Weise im Rahmen der verfügbaren Niveaus bewegen und sich gestuft bis zum höchsten und letztlich „dominierenden“ Niveau entwickeln, steigern und steuern. Gleichwohl gehen mit den jeweiligen historischen Grob- oder Makroformen als allgemeinen Mustern eine Vielzahl von Ausgestaltungen des (jeweiligen Typus des) Lernens im Sinne spezifischer Muster einher, wie sie aus der empirischen Lernforschung bekannt sind als Arten, Typen oder „Formen des Lernens“.

Aus den verschiedenen Ansätzen und Disziplinen der empirischen Lernforschung, weniger jedoch aus einer lern-historiografischen Perspektive, die die großen Wellen der Veränderung des menschlichen bzw. menschheitlichen Lernens aufzuspüren hat, dürften die beiden ersten Grundformen des spezifisch menschlichen Lernens und ihre Unterscheidung insgesamt weder als überraschend und schwer plausibilisierbar noch als unerforscht gelten. Das Lernen biotischer Systeme oder Teilsysteme, wie etwa das „Lernen der Gene“ (Trembl 2004) oder des Immunsystems beim Menschen bleiben hier zunächst unberücksichtigt, obwohl auch sie vom Ansatz her wegen der Co-Evolutionarität unverzichtbar sind.

4. Entwicklungsperspektiven des Lernens

Um überhaupt anzudeuten, wie eine solche Transformation des Lernens auf der Basis dieses lern-transformations-theoretischen bzw. -methodologischen Ansatzes verstanden werden und was ein solches Verständnis der einschlägigen Forschungs- und Diskursentwicklung bringen kann, muss im Folgenden eine stark verkürzende Charakterisierung dieser drei lernhistorischen Grundformen reichen, verbunden mit einer Einladung, mitgestaltend die (aktuelle) Entwicklung des menschlichen Lernens (LLL) im Sinne der bestmöglichen Humanisierung des Lernens und der Lerntransformation voranzubringen.

4.1 Transformation des kontextualisierten erfahrungsbezogenen Lernens (L)

Das mit der sozial-kulturellen Errungenschaft des Erfahrungs-Lernens verbundene „Wissen“ ist nicht mehr in den Genen verankert und auch noch nicht explizit im kulturellen System, sondern gebunden an den menschlichen Körper, die soziale Praxis bzw. Praktiken (Handeln/ Interaktion/ Kommunikation) sowie an die vom Menschen geschaffenen Artefakte, Muster und Techniken, also implizit. Jedoch ist damit bereits gegenüber dem unvergleichlich langsameren Lernen der Gene eine quantitative und qualitative (Leistungs-)Steigerung des Lernens und im Unterschied zu dem Lernen der tierischen Vorfahren eine deutliche Erweiterung der historischen Möglichkeiten menschlicher Kompetenzentwicklung und Sinnbildung verbunden. Diese Form des Lernens und das in diesem Rahmen mögliche Spektrum von Variationen (Spielarten oder Formen dieser Großform) ist bislang am weitesten erforscht auf dem Feld des personellen Lernens, also in Bezug auf lernende Individuen und weniger auf den Gebieten des Lernens sozialer oder kultureller Systeme, zumindest explizit unter dem Gesichtspunkt des Lernens. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht kann dieses Lernen als der menschlichen Tätigkeit inhärent, als implizites oder „Lernen in der Tätigkeit“ (Lompscher 2004, 2006) gefasst werden. Lernen fungiert hier weder bereits als explizites Handlungsziel („Lernhandlung“), noch gar als Gegenstand oder Motiv der Tätigkeit („Lerntätigkeit“), sondern vollzieht sich als Änderung des Verhaltens (Lernen im/ beim Handeln) nach gängiger Auffassung eher „unbeabsichtigt“, als „reaktive Anpassungsleistung“ oder ereignet sich funktional, quasi nebenbei und wird daher auch als „informelles“ (Dohmen 2001), „funktionales“, „latentes“, „passives“, „inzidentelles“ oder auch als „Lernen en passant“ (Reischmann 1995) etc. bezeichnet. Die evolutionäre Nähe zum Lernen unserer tierischen Vorfahren ist dabei noch verhältnismäßig groß. Jedoch unterstützt dieses Lernen nicht nur die ontogenetische Entwicklung der (Kompetenzen der) Einzelmenschen in der jeweiligen lebensgeschichtlichen Abfolge der Generationen im Sinne der Entwicklung von individuellen Tätigkeitsstrukturen, Bewusstsein oder Persönlichkeit (vgl. etwa Leont'ev 2012), also der „Personalität“ (vgl. Schürmann 2011) oder eines personalen Systems. Vielmehr fördert es zugleich in der Ko-Evolution des menschlichen Lernens auch die Neu- und Weiterentwicklung der (Kompetenzen der) sozialen und kulturellen Systeme, also etwa die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Formen und Mittel der

Organisation und Realisation der Arbeitsteilung bzw. der Lebenstätigkeiten überhaupt, einschließlich der Verständigung (bes. der menschlichen Ausdrucksformen/ Sprache/ Tanz/ Kunst/ Musik/ Maske/ Technik) sowie der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern und damit verbundenen neuen Kommunikations- und Reflexions-systemen, kurz: Sozialität und Kulturalität.

4.2 Transformation des dekontextualisierten wissensbasierten Lehr-Lernens (LL)

Dieses „formelle“ (Dohmen) oder „(fremd-)organisierte Lernen“ führte nach einem jahrtausendelangen Vorlauf zur allgemeinen, letztlich weltweiten Durchsetzung des neuen gesellschaftlich institutionalisierten Kommunikationssystems „Schule“ bzw. zur formellen Erziehung und Bildung. Über Jahrhunderte hinweg heißt fortan – allemal im „alteuropäischen“ (Luhmann 1997) pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs – „Lernen schlechthin“:

- schulisches, also unterrichtsbezogenes Lernen,
- Lernen von (Buch-)Wissen als subjektiv anzueignender objektiver Bedeutung (Allgemeinbildung) und
- Begreifen, was Leben und Welt wirklich ist und wie man als Mensch damit umzugehen hat, um (dadurch) vollwertig Mensch zu werden bzw. zu sein.

Die wahre bzw. objektive Wirklichkeit wird damit in das „Text gewordene“ (Buch-) Wissen, dessen basale Vermittlung ins Lehren (Unterricht/en) und seine angemessene Aneignung in das Lernen verlegt, das den „Lehren“ (Lehrplan, Lehrstoff etc.) als sozio-kulturell stabilisiertem Wissen folgt („Folgsamkeit“). Dabei soll die angemessene Wissensaneignung als „soziales“ Lernen immer auch die sozialetische Dimension des Verhaltens und der „Haltung/ Gesinnung“ umfassen – nach bestem „Wissen und Gewissen“ (von Foerster 1993). Dieser historische Lerntyp und der ihm korrespondierende neue Wissenstyp, das Buchwissen generell, das Schulwissen, das wissenschaftliche Wissen sowie das Berufs- oder Spezialwissen im Einzelnen prägen das gesamte neuzeitliche, funktional ausdifferenzierte Bildungssystem, die „Bildung der Gesellschaft“ (der Nation, des Volkes etc.) im Sinne von Allgemein-, Schul-, Berufs- oder Spezial- bzw. wissenschaftlicher Bildung, den Besuch von „Schule“ allgemein, also von Volks-, Hoch-, Berufs- oder Spezialschulen, von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung und Etablierung von besonderen Lernzeiten und Lernorten und alles, was zu diesem neu(zeitlich)en sozialen

Kommunikationssystem dazugehört, einschließlich der Professionalisierung des Lehrens, des Lehrers, der Lehrerbildung und der Didaktik. Lehrgestütztes oder -geleitetes Lernen korrespondiert sozialgeschichtlich-formationstheoretisch dem kulturellen Muster des arbeitsteiligen sozialen Tätigkeitssystems der modernen Lohn- bzw. abhängigen Erwerbsarbeit, der Trennung von Kopf- und Handarbeit, von Zwecksetzung und -realisation, von Anweisen und ausführendem Folgen, von Qualifikation und Emanzipation (Erdmann 1989, 1990).

Bis in unsere Gegenwart hinein zeigt sich vor allem in der Lesart der pädagogischen Zunft diese von Mitteleuropa ausgehende Vergesellschaftung des „einzig wahren“ Lehr-Lernens (LL), dem sich quasi das Erfahrungslernen (L) lediglich als eine Art Vorstufe oder unvermeidliches Beiwerk vereinnahmend unterwarf, als eine frühe Erfolgsgeschichte pädagogischer Globalisierung.

4.3 Transformation des rekontextualisierten sinnbasierten oder sinnkonstituierend reflexiven Lernens (LLL)

Das herkömmliche Lehr-Lernen erfährt ein vergleichbares Transformations-Schicksal wie einst neuzeitlich das eigene oder mündlich tradierte Erfahrungslernen und -wissen, einschließlich der mündlichen Verkündigung (Predigt) eines kirchlich gehüteten religiösen Offenbarungswissens, verbunden mit dem Ende der Dominanz des Glaubens vor dem „Wissen“ oder gar Meinens und der Dominanz von Theologie und Kirche vor Gelehrsamkeit, Philosophie und Wissenschaft. Die Parallelen aus dieser historischen Analogie können heuristisch helfen, Umgangsweisen mit der gegenwärtigen Sinnproblematik zu (er-)finden (vgl. vor allem Willke 2002; Giesecke 2002).

Auch in früheren Formationen ist menschliches Lernen „sinnbasiert“; jedoch bleibt im „erfahrungsbasierten“ Lernen der Sinn unmittelbar an die Erfahrung in der sozialen und personalen Praxis und den Gebrauch der vorhandenen kulturellen Mittel, also an den Kontext gebunden und im „wissensbasierten“ Lernen identifiziert mit dem Buchwissen und der darin gespeicherten gesellschaftlichen Bedeutung. Erst mit der ausdrücklichen Trennung von Wissen und Bedeutungssystemen in der postindustriellen Informationsgesellschaft wird Sinn zu einer expliziten, kontingenten Größe, die im kulturellen System jetzt – im Unterschied zu früher – reflektiert und kommunikativ ausgehandelt wird und dadurch einen ausdrücklichen Systemplatz erhält. Lernen verlangt daher heute ausdrücklich eine reflexive

Sinnbasierung. Das Lernen von Sinnbildung wird folgerichtig zur wichtigsten individuellen wie gesellschaftlich allgemeinen Kompetenz. Denn nicht nur personelle Systeme operieren mit Sinn (Leont'ev 2012 – „persönlicher Sinn“), sondern auch kulturelle und gesellschaftliche Systeme (und auch nicht nur mit „gesellschaftlicher Bedeutung“ (a.a.O.) als besonderer Form des Mediums Sinn (vgl. etwa Baraldi u.a. 1997, 58ff.).

Auf dem neuen (medienhistorischen) Emergenzniveau ist dieses neue Lernen als „vernetztes“ Lernen zu charakterisieren; denn es ist insbesondere vernetzt mit den durch die Netz-(Kultur-)Entwicklung ermöglichten neuen Informations-, Kommunikations- und Kooperations-Mustern und -Dynamiken auf gesellschaftlicher, organisationaler und individueller Ebene (z.B. „laterale Weltsysteme“, vgl. Willke 2001, 2002, 2003; NGOs, Global Player, „glokale“ Netzwerke usw.).

Das neue Lernen ist darüber hinaus vernetzt

- mit allen daraus resultierenden Selbststeuerungserfordernissen, -möglichkeiten und -risiken (vgl. Erdmann 2000, 2006),
- mit neuen universellen Möglichkeiten von Kommunikation und Wissensmanagement, von Kompetenzentwicklung und Sinnbildung auf allen Ebenen (vgl. Giesecke 2002; Willke 1998),
- mit einer Ausweitung der Möglichkeiten individueller Lernsubjekte (oder auch sozialer Akteure) als lernende Systeme durch Einbeziehung oder Einschluss von ebenfalls lernenden technischen bzw. öko-kulturellen Systemen (vgl. Senge 1996; Probst u.a. 1997; Nonaka/ Takeuchi 1997; Willke 1998; Giesecke 2002; Manski 2008 u.a.),
- mit den für die neue Netzkultur charakteristischen neuen Wissens- bzw. Sinnformen: Wissen als Sinn, als Kommunikation, als Erleben und Ausdruck, als Verkörperung und Haltung, als Entscheiden von dem, was sein kann/ nicht kann, soll/ nicht soll, darf/ nicht darf usw. (vgl. Leeker 1996; Castells 2001, 2002, 2003, 2005; Erdmann/ Rückriem 2010a, 39).

5. Fazit

Auf der Grundlage dieser Transformations-Methodologie lässt sich erkennen, so jedenfalls unsere wichtigsten Schlussfolgerungen aus der Transformation des Ler-

nens auf der höchsten Paradigmen-Ebene, also mit Blick auf die „Philosophie“ des Wandels unseres Menschen- und Weltbildes:

Mit dem derzeitigen (Leit-)Medienwechsel als einer radikalen Transformation vollzieht sich zugleich ein Kulturwandel hin zu einer solchen Kultur, deren „dominante Tätigkeit“ oder Operationsweise fortan durch Lernen gekennzeichnet ist, m.a.W.: Kultur selbst wird buchstäblich zur „Lernkultur“. Erstmals stehen wir also vor dem Phänomen einer intelligenten, lernenden, reflexiven Weltkultur, die sich selbst über einen irreversiblen qualitativen und quantitativen revolutionären Vergesellschaftungsschub des Lernens reguliert und in der Lernen durch eine „Entgrenzung“ in allen Sinndimensionen (sozial – sachlich – räumlich – zeitlich) endgültig „real allgemein“ geworden ist (vgl. Erdmann 2006, besonders S. 46ff.).

Literatur

- Arnold, R. (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 232-245.
- Arnold, R. & Arnold-Haeczy, B. (2009): *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baecker, D. (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009): *Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens*. ICHS Band 31, Berlin: Lehmanns Media.
- Baraldi, C., Giancarla C. & Esposito, E. (1997): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1990): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. (dt. zuerst 1982).
- Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bolz, N. (1993): *Am Ende der Gutenberg-Galaxis*. München: W. Fink.
- Bolz, N. (1997): *Die Sinngesellschaft*. Düsseldorf: Econ.
- Bomert, J. (2011): *Culture, Diversity and Education. Mimetic Learning for Sustainable Development*. Dissertation an der Freien Universität Berlin.
- Böse, R. & Schiepeck, G. (1989): *Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch*. Heidelberg: Asanger.
- Bracht, U. & Fichtner, B. (1993): *Das Lernen des Lernenlernens oder die epistemologische Revolution der Neuen Technologie*. In: *Jahrbuch für Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229-250.

- Capra, F. (1988): Das Neue Denken. Die Entstehung eines ganzheitlichen Weltbildes im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Mystik. Bern: Scherz.
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter. Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter. Band 2: Die Macht der Identität. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Castells, M. (2003): Das Informationszeitalter. Band 3: Jahrtausendwende. Opladen: Campus Verlag.
- Castells, M. (2005): Die Internet-Galaxie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Delors, J. (1996): Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century [publ. by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. Paris: UNESCO Publ. [dt. 1998 Neuwied].
- Dewe, B. & Weber, P.J. (2007): Einführung in moderne Lernformen. Weinheim und Basel: Beltz.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen (hrsg. von J. Wittpoth). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. URL: http://www.werkstatt-frankfurt.de/.../BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf [21.11.2012].
- Eisenstein, E. (1997): Die Druckerpresse. Kulturrevolutionen im frühen modernen Europa. Wien; New York: Springer (engl. Originalausgabe 1983).
- Engeström, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg/ L.: BdWi-Verlag.
- Engeström, Y. (2005): Entwickelnde Arbeitsforschung. Berlin: Lehmanns Media.
- Erdmann, J.W. (1989/ 2006): Entwicklung und Erprobung eines „formationstheoretisch fundierten sozialgeschichtlichen Ansatzes“ zur Geschichte der (universitären) Weiterbildung in Deutschland von der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft bis zum Ende des Kaiserreichs. URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/100.pdf> [21.11.2012].
- Erdmann, J.W. (1990): Weiterbildung an Hochschulen: Verwissenschaftlichung versus Demokratisierung, (Dissertation an der Technischen Universität Berlin), Berlin. HdK-Verlag. URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/index.html> [21.11.2012].
- Erdmann, J.W. (2000): Kunst lernen – Vom Lernen einer Kultur zu einer Kultur des Lernens. In: Berliner Akademie für weiterbildende Studien: Dokumentation der 14. Berliner Sommer-Uni 99. Kunst und Kultur im Spannungsfeld von Bewahren und Erneuern, Berlin: Eigenverlag, S. 196-217. URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/310.pdf> [21.11.2012].
- Erdmann, J.W. (2006): Transformation und Lernen – Lebensbegleitendes Lernen („LLL“) unter den Bedingungen globaler Transformation (Habilitation der Universität der Künste Berlin): Teil 1. Vom Wechsel der Paradigmen zu einem Paradigma des Wechsels. URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Teil1.pdf> [21.11.2012].
- Erdmann, J.W. (2007): „Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern?“ (Habilitations-Vortrag 2007) URL: http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/forsch/JWE_Habil_Vortrag_Text.pdf [21.11.2012].
- Erdmann, J.W. (2010): Generationenübergreifendes forschendes Lernen im Lehramts-BA. Wie reformfähig ist Bologna? Das Projekt „GenerationenDialog“ – Wege zu und in einer neuen Lernkultur / Kultur des Lernens. In: DGWF Beiträge 49, S. 151-165.
- Erdmann, J.W./ Rückriem, G. (2010a): Lernkultur oder Lernkulturen – was ist neu an der „Kultur des Lernens“? Von einer modernisierungstheoretischen zu einer „transformationstheoretischen“ Sicht.

- In: H. Giest & G. Rückriem (Eds.), *Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media, S. 15-52.
- Erdmann, J.W. & Rückriem, G. (2010b): *Zur Methodologie der Tätigkeitstheorie. Thesen und Vorschläge zur Selbst-Verständigung im transdisziplinären Dialog*. In H. Giest & G. Rückriem (Eds.), *Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft. Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media, S. 199-218.
- Faulstich, W. (2006): *Mediengeschichte von den Anfängen bis ins 3. Jahrtausend*. 2. Bde. *Mediengeschichte 1. Von den Anfängen bis 1700. Mediengeschichte 2. Von 1700 bis ins 3. Jahrtausend*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fichtner, B. (1996): *Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien*. Marburg: BdWi-Verlag (2. Auflage, Berlin: Lehmanns Media 2008).
- Foerster, H.v. (1993): *Wissen und Gewissen. Versuche einer Brücke*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (1988): *Die Untersuchung institutioneller Kommunikation – Grundlagen einer systemischen Methodik und Methodologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Giesecke, M. (1991): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp (TB 1998, Neuaufl. 2005).
- Giesecke, M. (1998): *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2002): *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur Kulturellen Medienökologie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Giest, H. & Lompscher J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Sicht – Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jantsch, E. (1982): *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: dtv.
- Judin, E.G. (2009): *Systemansatz und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft*. (Hrsg. von G. Rückriem.) Berlin: Lehmanns Media. (Orig. Moskau 1978).
- Jung, R. & Wörster, W. (1989): *Lerntätigkeit*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Jütte, W. (2011): *Lernende Gesellschaft*. In: T. Fuhr u.a. (Hrsg.) (2011): *Erwachsenenbildung Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Paderborn: Schöningh UTB, S. 227-233.
- Leeker, M. (1996): *Like Angels – Wohl bekomm's dem Körper in den S(t)imulatoren vom Flug bis zum Sex*. In: J.W. Erdmann, G. Rückriem & E. Wolf (Hrsg.): *Kunst, Kultur und Bildung im Computerzeitalter. Verständigungen. Texte für die Lehrerbildung 3*. Berlin: Hochschule der Künste Berlin, S. 267-282.
- Leont'ev, A.N. (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Leont'ev, A.N. (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein [russ. Original: Moskau 1975].
- Leont'ev, A.N. (2012): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. (Original 1975). *Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences*; hrsg. von H. Giest & G. Rückriem, Bd. 40.
- Litsche, G.A. (2004): *Theoretische Anthropologie. Grundzüge der theoretischen Rekonstruktion der menschlichen Seinsweise*. Berlin: Lehmanns Media.

- Lompscher, J. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Berlin: Lehmanns Media.
- Lompscher, J. (2006): Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung. Hrsg. von H. Giest & G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004): Systeme verstehen Systeme. In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- McLuhan, M. (1962): The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. London. (Dt. Erstausgabe: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf, Wien: Econ).
- McLuhan, M. (1964): Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill. (Dt. Ausgabe: Die magischen Kanäle. „Understanding Media“. Düsseldorf und Wien: Econ 1968.)
- Mader, W. (1984): Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung, In: E. Schmitz & H. Tietgens: Erwachsenenbildung (Bd.11 Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von D. Lenzen). Stuttgart, S. 43-58.
- Manski, K. (2008): Lernen im Medienumbruch. Ein Beitrag zur Diskussion der Integration von Arbeiten und Lernen am Beispiel der Arbeitsplatzorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. Berlin: Lehmanns Media.
- Meyer-Drawe, K. (2011): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: G. Mertens u.a. (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn. Schöningh, S. 397-408.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/ M., New York: Campus.
- Ong, W.-J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Worts. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Peccei, A. (Hrsg.) (1980): Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre/ Club of Rome. München: Goldmann.
- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München: Ehrenwirth.
- Probst, G.; Raub, S. & Romhardt, K. (1997): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Resource optimal nutzen. Wiesbaden: Gabler.
- Reichmann, J. (1995). Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ 6/ 4.
- Rückriem, G. (2004): Pädagogik + Medien = Medienpädagogik? Die Erziehungswissenschaft und der Kongress der Pferdekutscher. In: Forum Wissenschaft, 21. Jg., Nr. 4, S. 51-56.
- Rückriem, G. (2008): Internet und Bildung. Bildungstheorie als Medienpädagogik? Vortrag vor der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität der Künste Berlin im Sommersemester 1998. In: B. Fichtner: Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns, S. XI–XXXVI.
- Rückriem, G. (2009). Das Problem der Vermittlung. Eine Herausforderung für die Tätigkeitstheorie [The problem of mediation. A challenge for activity theory]. Mitteilungen und Materialien der Lurija-Gesellschaft, 16 (1), S. 7-33.

- Rückriem, G.; Ang-Stein, C. & Erdmann, J.W. (2010): Understanding Media Revolution How digitalization is to be considered Paper presented at the Fiscar Conference, 23-25 May, 2010 Helsinki.
- Sandkühler, H.J. (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In: G. Pasternack (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Frankfurt/ M. etc.: Peter Lang, S. 223-240.
- Schäffter, O. (1999): Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin, Heft 3, S. 8-11.
- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. In: DIE, S. 39-68.
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48-62.
- Schürmann, V. (2008a): Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik 47, 1, S. 21-30.
- Schürmann, V. (2008b): Vermittlung/ Unmittelbarkeit. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.). Enzyklopädie Philosophie, 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. Hamburg: Meiner.
- Schürmann, V. (2011): Personalität – Tätigkeitstheorie als politische Anthropologie. Wie modern ist die Tätigkeitstheorie? Vortrag: Ohrbeck.
- Senge, P. et al. (2005): Presence. Exploring profound Change in People, Organizations and Society. London/ Boston.
- Siebert, H. (2001): Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: A. Angress u.a.: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann, S. 281-333.
- Tobach, E. (1987): Integrative levels in the comparative psychology in the cognition, language and consciousness. In: G. Greenberg & E. Tobach (Eds.): Cognition, language and consciousness: Integrative levels. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 239-267.
- Tremel, A.-K. (2004): Lernen. In: H.-H. Krüger & W. Helsper: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – 6. durchges. Aufl. – Opladen: Leske + Budrich, S. 103-114.
- UNESCO-Institut für Pädagogik (2002): Auf dem Weg zu einer lernenden Welt: 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg.
- Willke, H. (1982): Systemtheorie I: Eine Einführung in die Grundprobleme. Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Einführung in die Theorie der Intervention in komplexe Sozialsysteme. Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. (Mit Fallstudien) Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (2001): Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens der modernen Gesellschaft, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Willke, H. (2003): Heterotopia. Studien zur Krise der Ordnung moderner Gesellschaften, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2001): Zeitdiagnose: nur im Plural. In: DIE (2001), S. 155–178.

Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Stuttgart: S. Fischer (Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hrsg. von J. Lompscher & G. Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz Verlag).

Sachregister

Formation
Historische Lernformen
(Leit)Medien-Transformation
Lernformation
Lerntätigkeit
Medienkonstellation
Paradigma des Wechsels
Paradigmenwechsel
Tätigkeit
Tätigkeitstheorie
Transformation des Lernens
Transformations-Methodologie

Keywords

activity theory
historical forms of learning
(leading) media transformation
learning
media constellation
paradigm shift
transformation of learning
transformation methodology

Personenregister

Giesecke
Judin
Leont'ev
Lompscher
Luhmann
Rückriem
Schäffter
Willke

Relationale Weiterbildungsforschung

Ortfried Schöffter

Zunächst wird die Forschungsgruppe mit ihrem Schwerpunkt: „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ vorgestellt und ihr Arbeitsprogramm an der Differenz zwischen „kontextgebundenem Lernen“ und „Lernen in Prozessen strukturellen Wandels“ verdeutlicht (1). Anschließend steht die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand als Ausgangspunkt für einen mehrstufigen Prozess der Gegenstandskonstitution innerhalb eines relationalen Implikationszusammenhangs im Zentrum des Interesses (2). Forschung im gesellschaftlichen Strukturwandel bekommt es aufgrund eines sich verändernden Gegenstands mit einer verschärften Problematik zu tun (3), auf die methodologisch mit einer „Schrittfolge relationaler Gegenstandsbestimmung geantwortet wird, die als genereller forschungspraktischer Orientierungsrahmen gelten kann (4). Abschließend werden wissenschaftstheoretische Merkmale relationaler Weiterbildungsforschung resümierend zusammengefasst und dabei Schnittstellen zu anderen Ansätzen benannt (5). Hierbei kommen auch Anschlussmöglichkeiten zu verwandten Konzepten und zur Tätigkeitstheorie in den Blick, die in späterer Diskussion aufgegriffen werden könnten.

1. Die Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“

Am Lehrstuhl zur „Theorie der Weiterbildung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich im Laufe der letzten Jahre aus einem zunächst lockeren Doktorandenkolloquium heraus eine Forschungsgruppe konstituiert, in der thematisch unterschiedliche Dissertationsvorhaben einer gemeinsamen Forschungsprogrammatisierung zugeordnet wurden (Mitglieder der Gruppe sind: Kristine Baldauf-Bergmann, Malte Ebner von Eschenbach, Karen Götz, Claudia Gorecki, Birgit Hilliger, Margit Jordan, Franz Schaller, Ortfried Schöffter, Hildegard Schicke, Mandy Schulze, Susanne Tauchert).

Kennzeichnend für diesen schrittweisen Prozess einer reflexiven Selbstklärung war, dass im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkts zunächst kein

explizit ausgearbeitetes Forschungsprogramm vorlag, an dem sich die Dissertationen zu orientieren hatten. Stattdessen konnte der theoretische Klärungsprozess von den konkreten Forschungsvorhaben der Beteiligten ausgehen, indem die Beteiligten die forschungsrelevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen herausarbeiteten. Hierbei zeichnete sich zunehmend deutlicher ein übergreifendes kulturwissenschaftliches Profil von Weiterbildungsforschung ab (Baldauf-Bergmann 2005), das einerseits weit über die einzelnen Arbeiten hinausging, andererseits im Einzelfall auch als metatheoretischer Orientierungsrahmen beim Abfassen der erwachsenenpädagogischen Untersuchung genutzt werden konnte. Als vorteilhaft erwies sich dabei auch eine gewisse Ungleichzeitigkeit im Entwicklungsstand der Untersuchungen. So erhielten grundlagentheoretische, gegenstandstheoretische, methodologische und methodische Gesichtspunkte immer wieder aus recht unterschiedlichen Forschungszusammenhängen heraus eine neue Bedeutung. Vor allem aber konnten sich die jeweils nachfolgenden Arbeiten einem bereits gemeinsam erarbeiteten Problemverständnis zuordnen und so ihren spezifischen Zugang explizieren.

Thematisch stützt sich die Arbeit der Forschungsgruppe neben einschlägigen Forschungen von Ortfried Schäffter als koordinierendem und die Dissertationen betreuenden Universitätsprofessor auf einen Fundus aus folgenden erwachsenenpädagogischen Untersuchungen:

1. Margit Jordan: Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung.
2. Kristine Baldauf-Bergmann: Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie lebensbegleitenden Lernens.
3. Hildegard Schicke: Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation.
4. Birgit Hilliger: Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Fragen der Herausbildung von Lernkulturen in Wirtschaftsunternehmen und Konsequenzen für die berufliche Bildung.
5. Franz Schaller: Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität.

Der auf Grundlage der Arbeiten gemeinsam entwickelte theoretische Rahmen beruht letztlich auf dem erkenntnisleitenden Interesse des Forschungsschwerpunkts, aktuelle Probleme der Weiterbildung mit dem Strukturwandel einer sich permanent transformierenden spätmodernen Gesellschaft in Beziehung zu setzen und die dabei erkennbaren „Formen von Relationalität“ zwischen einer handlungstheoretischen Ebene individuellen Lernens und gesellschaftlichem Strukturwandel sozialtheoretisch zu klären. Weiterbildung wird dabei konsequent und grundlagentheoretisch als konstitutiver Bestandteil einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung konzeptionalisiert, für die sie sowohl symptomatischer Ausdruck als auch ihr dynamisierender Antrieb ist. Eine relationale Sicht auf Lernen grenzt sich entschieden von individualpsychologischen Deutungen, aber auch sozialpsychologisch interaktionistischen Forschungsansätzen ab. Dies wird programmatisch in der Bezeichnung: *„Lernen in gesellschaftlicher Transformation“* zum Ausdruck gebracht. Unter diesem gesellschaftstheoretischen Fokus auf Weiterbildung erhält die *Differenz zwischen Veränderung und Transformation* eine forschungsstrategisch entscheidende Bedeutung, die in allen Untersuchungen Berücksichtigung fand:

„Veränderungen“ erfolgen innerhalb eines trotz des Wandels gleichbleibenden Kontextes. Als Einzelveränderungen verbleiben sie innerhalb eines weiterhin übereinstimmenden Sinn- und Bedeutungshorizonts. Dies wurde als *„Veränderung erster Ordnung“* bezeichnet.

„Transformation“ hingegen bezieht sich darauf, dass sich nun auch die Form einer Veränderung wandelt. *„Trans-Formation“* bezeichnet daher die Verschiedenheit, in der Veränderungen auftreten können, und meint *„Veränderungen von Veränderungen“*. Dies wurde als *„Veränderung zweiter Ordnung“* begrifflich gefasst, weil nun auch der gesellschaftliche Kontext als historischer Sinnhorizont einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem Veränderung neue Bedeutung erlangen kann.

Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen Veränderungen erster und zweiter Ordnung lässt sich nun zwischen zwei Ebenen von *Lernen in gesellschaftlicher Transformation* differenzieren:

- Einerseits „*Lernen im strukturellen Kontext*“ eines implizit vorausgesetzten Sinnhorizonts und Bedeutungszusammenhangs, bei dem der zugrunde liegende Kontext des Lernens unverändert bleibt,
- Andererseits „*Lernen in Prozessen des Übergangs*“ zwischen differenten Sinnhorizonten, das sich auf einen Wandel der Bedeutungskontexte bezieht und das sich nun als „*transformatives Lernen*“ konzeptionalisieren lässt.

Stellt man organisiertes Lernen in den Zusammenhang mit dem permanenten Strukturwandel einer Transformationsgesellschaft, so wird die Frage relevant, in welcher Weise der strukturelle Wandel in den Kontextbedingungen mit den in ihrem jeweiligen Bedeutungshorizont ablaufenden Lernprozessen in Beziehung gesetzt werden kann. Sozialtheoretisch wird dies prinzipiell als ein relationales Verhältnis zwischen „*agency and structure*“ beschrieben.

Die einfachste Antwort geht von der *beidseitigen Indifferenz* eines „*Container-Modells*“ aus: Lernen unterliegt einer eigenen Logik und verläuft daher unabhängig von dem Wandel seiner Kontextbedingungen. Andererseits lässt sich auch der Kontext nicht von den „*in ihm*“ verlaufenden Lernprozessen beeinflussen.

Eine zweite Variante unterstellt *Strukturdeterminismus* und versteht den historischen bzw. sozialstrukturellen Kontext als maßgeblichen Sinnhorizont für die in ihm möglichen Lernprozesse. Er gilt jedoch als ein vom Lernen unabhängiger übergeordneter Rahmen, dessen Wandel einer eigenen, evolutionären Gesetzmäßigkeit folgt.

Eine *relationale Erklärung* als dritte Variante wiederum postuliert eine komplementär interferierende Prozessualität, bei der beide Entwicklungslogiken aufeinander bezogen sind, wechselseitige Veränderungen auslösen und sich gegenseitig als „*Bedingungen ihrer Möglichkeit*“ konstitutiv voraussetzen. Hier bildet der Kontext einerseits den Möglichkeitshorizont für die ihm entsprechenden „*Formate*“ des Lernens, wie andererseits auch die Lernprozesse ihren Kontext rekursiv zu reformieren und über Selbstthematisierung rekursiv zu in-formieren vermögen (Schäffter 1984).

Die Programmatik der Forschungsgruppe orientiert sich in ihrem grundlagentheoretischen Zugang, in ihren Formen der Gegenstandsbestimmung und in ihren methodologischen Begründungen an der dritten, nämlich der *relationalen Position*.

Sie erschließt hierdurch Lernen als integralen Bestandteil sozial-evolutionärer Entwicklungsprozesse (Baldauf-Bergmann 2005, 2009). Dies lässt sich an dem Verhältnis zwischen den Lernprozessen und den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen verdeutlichen. Der historische und sozialstrukturelle Kontext werden hier zunächst verstanden als „Bedingungen der Möglichkeit“ für das, was in welcher Weise überhaupt „erlernbar“ ist. Die *relationale Einsicht* besteht nun darin, dass Weiterbildung im Feld paradigmatischen Strukturwandels in einer Transformationsgesellschaft sich unter besonderen „Bedingungen ihrer Möglichkeit“ vorfindet, die in ständiger Veränderung befindlich sind und die über Weiterbildung selbst wiederum „in the long run“ verändert werden können. Das aktive Ausschöpfen eines zunächst als basale Voraussetzung vorgefundenen „Möglichkeitshorizonts“ schafft schließlich auf einem höheren „Lernplateau“ die Voraussetzungen dafür, dass in der „Krisenerfahrung“ seiner Begrenzung eine kontextübergreifende Positionalität erreicht wird, die nun einen weitergehenden Möglichkeitshorizont zugänglich macht. An diese strukturtheoretische Deutung von *Übergangszeit* als ein bildungsrelevanter krisenhafter Umschlagspunkt im bisherigen Welt- und Selbstverhältnis schließen die pädagogischen *Konzepte* „*transformativen Lernens*“ an. Ein während des Kontextwechsels zunächst noch als unbestimmt erfahrbarer Möglichkeitshorizont von Bildung gilt es danach, in weiteren explorierenden Lernprozessen schrittweise zu erschließen. Diese lernhaltige Überschreitung eines obsolet gewordenen Sinnkontextes und des praktisch tätigen Eintritts in einen neuartigen, aber noch unbekanntem Möglichkeitshorizont wird von Wygotski (1964, 259) als „*Zone der nächsten Entwicklung*“ konzeptionalisiert. In ihr bieten sich in Formen reflektierender Negation des vorangehenden Kontextes nun unerwartbar neuartige, wenn auch zunächst nur über Kontrastierung zur Vergangenheit bestimmbare „Bedingungen der Möglichkeit“ für eine weitere lernhaltige Entwicklung. Zu beachten ist hierbei: Es handelt sich dabei zunächst nicht um konkrete Lernanforderungen, sondern erst noch um ein verändertes Bedingungsgefüge von Potentialität als Gegenwärtigkeit einer sich nun erst „offenbarenden“ Zukunftsperspektive! Sie als Ressource gesellschaftlichen Wandels zu erschließen, verlangt eine performative Realisierung der zunächst potentiell verfügbaren, aber noch nicht in praktischer Tätigkeit erschlossenen Möglichkeiten.

2. Gegenstandsbestimmung als konstituierender Prozess

Die Notwendigkeit zu einem kulturwissenschaftlichen Forschungszugang ergab sich für unsere Gruppe geradezu zwingend aus der oben skizzierten Problematik einer „Veränderung zweiter Ordnung“. Forschung, die nicht mehr von traditionell gesicherten Bedeutungskontexten pädagogischen Alltagswissens ausgehen kann, sondern die gesellschaftliche Transformationsprozesse untersucht, bekommt es mit verschärften Problemen bei der Gegenstandsbestimmung zu tun. Zunächst einmal setzte sich die Forschungsgruppe grundsätzlich mit der historischen Kontingenz jeder Gegenstandsbestimmung auseinander: Die Kontingenz einer Gegenstandsbestimmung erschließt wissenstheoretische Freiheiten, um überhaupt die historische und kontextuelle Perspektivenabhängigkeit der Gegenstandsbestimmung im Sinne ihrer sozialen Konstitution in den Blick nehmen zu können. Jede Aufhebung von „Kontingenzinvisibilisierung“ (Reckwitz 2004) wird somit zu einem Akt der Ideologiekritik. Der Begriff „kontingent“ meint dabei im radikalen Sinne des Wortes, „*zugleich abhängig von einem Kontext, von den darin vorhandenen Gegebenheiten und den von ihm auferlegten (materiellen und menschlichen) Zwängen und unbestimmt, folglich frei*“ (Crozier/ Friedberg 1979, 313, Anm. 37).

Mit der Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand wird, epistemologisch betrachtet, der Aufmerksamkeitsfokus von der „Figur“ auf den sie konstituierenden (sozialontologischen) „Hintergrund“ verlagert: In diesem Teil des Forschungsprozesses kann nun auch die historische und kontextuelle „Rückseite des Spiegels“ sozialer Erkenntnisfähigkeit Berücksichtigung finden. Dies gilt besonders, wenn Weiterbildungsforschung als Bestandteil des gesellschaftlichen Strukturwandels verstanden wird und dies im Sinne einer Ressource, die eben den strukturellen Wandel, der von ihr untersucht wird, gleichzeitig auch mit wissenschaftlichen Mitteln nolens volens vorantreibt. Der „Gegenstand“ erscheint hierbei sowohl als *Erkenntnisobjekt* als auch als intendiertes *Entwicklungsziel* pädagogischer Forschung. Diese Doppelseitigkeit wird häufig auf eine der beiden Seiten hin verkürzt und deshalb nicht ausreichend in ihren methodologischen Konsequenzen berücksichtigt. In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive ist somit *Forschungspraxis* weit über die Mikrostrukturen des einzelnen Forschungsvorhabens hinaus aktiver Bestandteil eines übergreifenden *kollektiven Tätigkeitssystems*, das strukturell in das Erkenntnisinteresse und damit in den Prozess der wissenschaftlichen

Gegenstandsbestimmung eingeht. Mit ihrer gewachsenen Aufmerksamkeit für die „Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand“ fand der Diskurs in der Gruppe Anschluss an einen interdisziplinären Entwicklungsstand, wie er zusammenfassend bei Dörner/ Schäffer (2009a, 2009b, 2012) als forschungstheoretischer Implikationszusammenhang zwischen vier Ebenen der Gegenstandsbestimmung beschrieben wird:

1. Klärung der *grundlagentheoretischen Fundierung* im Sinne paradigmatischer „basic assumptions“,
2. Entscheidung für die *gegenstandsbezogene Referenztheorie* im Sinne einer „sozialontologischen“ Konstitution des Forschungsobjekts,
3. Ableitung bzw. Entwicklung spezifischer *methodischer Forschungsverfahren*, die sich hinsichtlich des ontologischen Status des Forschungsgegenstands als adäquat erweisen (Sandkühler 1990),
4. Klärung des *methodologischen Begründungsrahmens*, aus dem heraus Einzelentscheidungen in den ersten drei Dimensionen konsistent aufeinander bezogen und daher als erkenntnisförderlich legitimiert werden.

3. Gegenstandsbestimmung im Verlauf transformativen Wandels

Mit der Einnahme der Kontingenzperspektive sind zunächst noch keinerlei methodologische Vorentscheidungen getroffen. Sie kann als Mindestanforderung an jedes Forschungsvorhaben gelten. Die traditionell üblich gewordenen disziplinären Zugänge zum Forschungsfeld und die konventionalisierten Formen der Gegenstandskonstitution haben zunächst nur ihren hegemonialen Selbstverständlichkeitscharakter eingebüßt und werden daher – zunächst noch im intellektuellen Schonraum der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis – unter Begründungsverpflichtung gestellt. Dabei haben alltagsnahe und anschauliche Gegenstandsbestimmungen fraglos große Chance, sich aufgrund ihrer höheren Plausibilität gegen intuitiv schwieriger erfassbare „theoretische“ Deutungszumutungen durchzusetzen. Insofern erhält die hier eingeforderte „Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand“ gerade für herkömmliche Gegenstandsbestimmungen eine hohe forschungspraktische Relevanz: Sie verschafft ihnen in ihrer Relationierung im Implikationszusammenhang der vier Dimensionen einen forschungstheoretischen Be-

gründungsrahmen und verleiht ihnen damit überhaupt erst die rationale Legitimation, die in ihrem meist naiven Realismus zunächst als fraglos unterstellt wurde.

Traditionsbewusste Forschungsansätze, die entschieden einem disziplinär gesicherten Paradigma folgen, sind jedoch darauf angewiesen, ihre „basic assumptions“ im Sinne von „Normalwissenschaft“ (Thomas Kuhn) als fraglos gegeben vorauszusetzen, bzw. in ihrer Wissenschaftssozialisation normativ zu enkulturieren. An diesem machtbewusst durchgesetzten Selbstverständlichkeitscharakter lässt sich nun das in der Erziehungswissenschaft aktuell entscheidende Erkenntnishindernis verorten. Es erklärt, weshalb die Bestimmung des Forschungsgegenstands in der Weiterbildungsforschung im Normalfall unthematisiert blieb und daher bislang nicht hinreichend als ein methodologisch konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses wahrgenommen und forschungspraktisch operationalisiert werden konnte. Der „Gegenstand“ brauchte bisher im Rahmen von Normalwissenschaft nicht zur Disposition gestellt zu werden. Er gilt in seiner konventionellen Bestimmung zunächst als „alternativlos“ vorgegeben.

Anders stellt sich die Problemlage bei Weiterbildungsforschung im zeitdiagnostischen Deutungsrahmen von „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001) dar: Als bewusster Bestandteil des gesellschaftlichen Strukturwandels, in dem sie sich institutionell eingebettet verortet, vollzieht Weiterbildungsforschung aus einer kulturwissenschaftlichen Kontingenzperspektive (Wimmer 2002; Reckwitz 2004) die implizite oder latente Transformation der Gegenstandskonstitution mit. Es werden nun Verschiebungen in der „gesellschaftlichen Semantik“ (vgl. Luhmann 1980) wie bspw. von „Lernen“, „Organisation“, „Subjekt“ oder „Didaktik“ mit gesellschaftlichen, disziplinären oder institutionellen Strukturveränderungen in Beziehung gesetzt. Offen bleibt dabei zunächst noch, ob es sich bei den Begriffsverschiebungen um nachträgliche Anpassungen an gesellschaftlichen Strukturwandel oder um terminologische Vorwegnahmen im Sinne von „preadaptive advances“ handelt (vgl. Luhmann 1980, 1981; Stäheli 1998).

In *transformationstheoretisch relevanten Forschungskontexten* geraten konventionalisierte Gegenstandsbestimmungen daher immer dann unter Begründungsnot, sobald es kategorial nicht hinreichend gelingt, strukturelle Veränderungen in einem pädagogischen Handlungsfeld adäquat abzubilden, um daraus professionell befriedigende Problemlösungen und lernförderliche Entwicklungsziele ableiten zu

können. Voraussetzung dafür, dass eine Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand eingenommen werden kann, ist daher, dass die bisherige Sicht der Dinge erst einmal „grandios scheitert“ und dies sowohl in einem disziplinären Deutungszusammenhang, dann aber auch in der gesellschaftlichen Praxis. Allerdings muss dieses Scheitern auch erkannt, wissenschaftstheoretisch im Sinne einer Falsifikation impliziter Vorannahmen verstanden und explizit dokumentiert werden. Erst dann wird erkennbar, inwiefern mit der herkömmlichen Deutung aufgrund einer *unterkomplexen Gegenstandsbestimmung* bislang kategorial „zu kurz gegriffen“ wurde. Ein derartig „erfolgreiches Scheitern“ ermöglicht die Aufhebung von „Kontingenzinvisibilisierung“ (Reckwitz 2004) und erschließt damit einen vorher noch unverfügbaren „Möglichkeitshorizont“, auf einen vertrauten Gegenstand „anders“ schauen zu können als zuvor. Es bedarf somit auch im Verlauf von Forschung eines „negativen Wissens, wie es im Diskurs zur ‚Fehlerkultur in entwicklungsorientierten Kontexten‘“ herausgearbeitet wurde (vgl. Oser/ Spychiger 1999, 2005; Gelfand/ Frese/ Salmon 2011). Um den Forschungsgegenstand in Bezug auf seine paradigmatische Verschiebung in Transformationsprozessen systematisch beobachten zu können, muss er daher zunächst in eine „*nicht-substanzielle*“ Grundlagentheorie eingebettet werden. Dies verlangt eine *relationale Forschungspraxis*, die sich selbst als historischen und kontextuellen Bestandteil gesellschaftlicher Transformation methodologisch zu reflektieren vermag (vgl. Schäßter 2008). Nun erst wird begründbar, was zum Beispiel unter „pädagogischer Organisation“ (vgl. Schäßter/ Schicke 2012), „Lernen“ (Baldauf-Bergmann 2009; Schaller 2012) „Didaktik“ (Jordan 2008), „Professionalität“ (Schicke 2012) und „Lernkultur“ (Hillinger 2012) im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenstands verstanden werden kann.

4. Relationale Gegenstandsbestimmung in der Weiterbildungsforschung

Wie viel Latenz und naiven Realismus kann sich Weiterbildungsforschung in der Transformationsgesellschaft eigentlich erlauben, ohne Schaden zu nehmen? Bei der Beantwortung dieser Frage kommt es im Kern auf die forschungspolitische Entscheidung an, in welcher Weise sich Weiterbildungsforschung mit der historischen Situation auseinanderzusetzen hat, in die sie selbst institutionell und gesellschaftlich eingebettet ist:

- Bewegt sie sich *im Kontext von „Normalwissenschaft“* und nutzt dabei die Kontingenzperspektive auf ihren Forschungsgegenstand überwiegend absichernd zur methodologischen Begründung und zur gesellschaftlichen Legitimierung?

oder

- Verfolgt sie das Ziel, *im Kontext strukturellen Wandels* signifikante Veränderungen in paradigmatisch unerwartbaren Formen der Gegenstandsbestimmung zu untersuchen, an denen sie im Rahmen ihres Forschungsprozesses aktiv beteiligt?

„Relationale Weiterbildungsforschung“ erhält unter den beiden Kontextbedingungen eine jeweils andere Bedeutung. Im ersten Fall überwindet sie den naiven Realismus alltagsweltlicher Hypostatisierung des Forschungsgegenstands und übernimmt damit eine reflexive Legitimationsfunktion. Im zweiten Fall temporalisiert sie sich in ihren methodologischen Anforderungen. Sie beschränkt sich in historischen Übergangszeiten einer Transformationsgesellschaft nicht auf eine externe „Gegenstandsbestimmung“, sondern organisiert sich als Prozess einer offenen „Gegenstandskonstitution“, auf den sich Forschung im Sinne einer *zielgenerierenden Suchbewegung* einzulassen vermag (vgl. Baldauf-Bergmann 2011). Erst in einem abduktiv angelegten Konstitutionsprozess lassen sich die historischen und kontextuellen Transformationsprozesse ihres Forschungsgegenstands erschließen und theoretisch rekonstruieren. Im zweiten Fall wird es daher erforderlich, den Forschungsprozess bereits frühzeitig hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Konstitutionsbedingungen als *Entscheidungsverlauf* zu fassen und ihn hierfür in reflexiv angelegten Arbeitsschritten zu operationalisieren. Die dazu erforderliche Verlaufs- und Legitimierungsstruktur soll zusammenfassend als Ausblick an sechs Schritten verdeutlicht werden:

1. *Konstatieren von Erklärungsverlust und Scheitern im Forschungsfeld.* Die relationale Bestimmung eines Forschungsgegenstands nimmt zunächst ihren Ausgang bei dem Eingeständnis eines *Scheiterns* des disziplinär oder im empirischen Forschungsfeld vorgefundenen kategorialen Erklärungsrahmens an der *Widerständigkeit* tradiertter Selbstverständlichkeitsstrukturen (taken for granted structures) (Krise 1).

2. *Dekonstruktion bisher hypostatierter Gegenstandsbestimmungen.* Die Widerständigkeit wird zum Anlass genommen, die impliziten Vorannahmen zu problematisieren und tradierte Gegenstandsbestimmungen der Disziplin und aus dem Forschungsfeld aus ihrer Selbstverständlichkeitsstruktur zu lösen. Dies erfolgt durch ein Offenlegen der begriffshistorischen und kontextuellen Voraussetzungen ihrer kategorialen Grundlagen auf einer epistemologischen und ontologischen Ebene (Sandkühler 1990). Im Sinne einer Falsifikation bislang nicht erkannter Vorannahmen wird auch ihre historische Kontingenz in einer zeitdiagnostischen gesellschaftspolitischen Problematik erkennbar (Krise 2).
3. *Sicherung der Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand.* Als Ergebnis der kategorialen Dekonstruktion öffnet sich ein mehr oder weniger breites Spektrum unterschiedlicher Sinnhorizonte, in denen der Gegenstand unterschiedliche Bedeutungen erhält und dabei jeweils „auch als anders möglich“ theoriegeleitet beobachtet und praktisch verwendet werden kann.
4. *Erzeugung und Sicherung von Varianz.* Die Kontingenzperspektive erschließt damit eine Vielzahl möglicher aber unterschiedlicher Gegenstandsbestimmungen, wobei jede für sich relative Gültigkeit in Anspruch nehmen kann. Sie werden in diesem Schritt in ihrer Varianz geklärt und in Form einer Sammlung unterschiedlicher Gegenstandsbestimmungen als „variety-pool“ für eine spätere selektive Auswahl im Zuge einer theoriegeführten Rekonstruktion bereitgestellt.
5. *Einbettung in ein relationales Feld.* Auf der Grundlage der beobachtbaren Variation werden die differenten Bedeutungen als vorbereitender Schritt einer Rekonstruktion in ihrer komplementären Beziehung als ein „relationales Feld“ beobachtbar, in dem sich spezifische Beziehungsmuster im Sinne charakteristischer *Figurationen* unterscheiden lassen.
6. *Sozialtheoretische Rekonstruktion von Prozessen gesellschaftlicher Transformation.* Im Rahmen einer methodisch angelegten Figurationsanalyse relationaler Gegenstandsbestimmung geht nun die vorangegangene Phase einer kategorialen De-Konstruktion in eine sozialtheoretische Re-Konstruktion über, in der eine kontextspezifische Deutung ausgewählter Konfigurationen und damit die historische und kontextuelle Zuordnung des konfigurativ rekonstruierten Gegenstands in Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels möglich wird.

Die hier in Form eines abstrakten „Algorithmus“ noch inhaltsneutral beschriebene Folge von sechs Schritten lässt sich auf alle thematischen Varianten einer relationalen Gegenstandsbestimmung übertragen, sei es auf Lernen, pädagogische Organisation, auf das „relationale Selbst“ eines lernenden Subjekts oder auch auf die „Temporalität“ als einer bildungstheoretischen Sinnreferenz lebenslangen Lernens.

5. Merkmale einer relationalen Weiterbildungsforschung

Auf der Grundlage der in der Gruppe methodologisch reflektierten Forschungsvorhaben schält sich nun auf einer grundlagentheoretischen Ebene zunehmend deutlicher das Programm einer „relationalen Weiterbildungsforschung“ heraus, das in Zukunft weiterzuentwickeln und hinsichtlich unterschiedlicher Gegenstandsbereiche zu konkretisieren sein wird. Mit dem *Verlag Barbara Budrich* wurde daher eine Rahmenvereinbarung zu einer Publikationsreihe getroffen, in der theoretische und empirische Untersuchungen unter der Programmatik relationaler Weiterbildungsforschung Platz finden werden. Unser Forschungsansatz lässt sich vom heutigen Entwicklungsstand her an folgenden Punkten charakterisieren:

Relationale Theorieansätze überwinden aufgrund eines *sozialontologischen Zugangs* die dualistische Gegenüberstellung einer Subjekt-Objekt-Beziehung in der Tradition cartesianischen Denkens. Sie gehen stattdessen von einer wechselseitigen *Subjekt-Subjekt-Relation* aus, die sozial, sachlich und zeitlich in einen gesellschaftlich-historischen Bedeutungskontext eingebettet ist und dabei aus Prozessen eines *performativen* sense-making subjektiven Sinn und objektive Bedeutung beziehen.

Damit unterscheiden sich relationale Ansätze vom „Solipsismus“ des radikalen Konstruktivismus und seiner individualistischen Engführung auf biologische Neuronsysteme, durch den diese kulturtheoretisch blind bleiben. Andererseits grenzen sich relationale Ansätze aber auch entschieden von einem naturalistischen Realismus ab: In Weiterführung des „sozialkonstruktivistischen“ Diskurses in Anschluss an Kenneth Gergen wird im *relationalen Sozialkonstruktivismus* das individuelle Subjekt nicht einer von ihr getrennten Welt gegenübergestellt, sondern als ihr integraler bedeutungsbildender Bestandteil betrachtet.

Unter „*relationaler Weiterbildungsforschung*“ werden somit in dem hier definierten grundlagentheoretischen Begründungszusammenhang zunächst alle solchen *beziehungsorientierten Theorieansätze* verstanden, die sich bei der Rekonstruktion lebenslangen Lernens und seiner pädagogischen Infrastruktur

- von einer *individualistischen* Wirklichkeitsbeschreibung kritisch abgrenzen,
- im Gegensatz zu einer ding-ontologischen *Subjekt-Objekt-Trennung* stehen, somit
- Sozialität als eine sich reziprok konstituierende *Subjekt-Subjekt-Relationierung* fassen, und dadurch
- paradigmatisch mit *Netzwerktheorien* kognitiver, sozialtheoretischer oder organisationstheoretischer Spielart in Beziehung stehen, wobei diese
- *differenztheoretisch* nach einer genaueren Bestimmung verlangen.

An dieser *Merkmalsbestimmung* wird erkennbar, dass man mit ihr einerseits Anschluss an Traditionsbestände der humanistischen Pädagogik herstellt, wie bspw. Martin Bubers dialogischem Prinzip zwischenmenschlicher *Begegnung*, Kurt Lewins *feldtheoretisch* gefasster Subjektivität oder Carl Rogers *non-direktiver Beratungsbeziehung*. Andererseits kann damit gleichzeitig eine *sozialtheoretische Fassung* lebensbegleitenden Lernens ausgearbeitet und begründet werden, mit der sich *Lernen* nicht mehr individualpsychologisch, sondern prozessual als dynamischer Bestandteil eines *gesellschaftlichen Strukturwandels* verstehen und pädagogisch unterstützen lässt.

Erkennbar wird hierbei auch eine mögliche Bezugnahme auf eine *bildungstheoretisch* erweiterte *Sozialtheorie* gesellschaftlicher *Anerkennungsverhältnisse* auf der Grundlage von Hegels Jenaer Sozialphilosophie und dies in Anschluss an Arbeiten von Axel Honneth, Charles Taylor und Krassimir Stojanov.

Mit ihr lässt sich auf die Gesellschaftlichkeit von Subjektformen und auf die historische Kontingenz ihrer sozial-kulturellen Praktiken zurückgreifen.

Im Sinne eines *paradigmatischen Prinzips* bildet Relationalität schließlich die grundlagentheoretischen Voraussetzungen für das Herausbilden sozialer und kognitiver *Netzwerktheorien*, die in bisher noch nicht abzuschätzenden Umfang und in den unterschiedlichsten Bereichen für Theorieentwicklung in der Weiterbildung relevant werden.

Die Nähe zu *tätigkeitstheoretischen Forschungsansätzen* wird zunächst auf einer grundlagentheoretischen Ebene relevant: Weitgehende Übereinstimmung besteht in der Auffassung, dass sowohl die eigene Forschungspraxis wie auch institutionalisierte Formate des Lernens als Tätigkeitssysteme verstanden werden können. Forschungspraxis ist in ihrer Tätigkeit in den gesellschaftlichen Wandel, den sie untersucht, strukturell eingebunden. Es besteht somit eine strukturelle Affinität zwischen der gesellschaftlichen Form der Forschungstätigkeit und den zu erforschenden Bildungsformaten, deren Relationierung es tätigkeitstheoretisch zu klären gilt.

Darüber hinaus hilft ein tätigkeitstheoretischer Zugang zur Erklärung von transformativen Übergängen zwischen unterschiedlichen Kontextbedingungen. Die strukturell unvermeidliche Übergangskrise aufgrund obsolet gewordener Sinnhorizonte beruht auf einem praktisch erfahrbaren und empirisch beobachtbaren Scheitern des bisherigen kontextgebundenen Tätigkeitssystems, während das daraufhin einsetzende Erschließen von neuer Potentialität in einer „Zone der nächsten Entwicklung“ sich zufriedenstellend nur tätigkeitstheoretisch rekonstruieren lässt. Zur Erklärung des transformativen „Übergangs“ hinein in einen noch unbekannteren und daher lernend zu explorierenden Kontext bietet sich Sandkühlers Konstrukt eines „*onto-epistemologischen Nexus*“ (Sandkühler 1990) an. Es geht dabei um ein *uno-actu* verlaufendes relationales Zusammenspiel zwischen dem *Erkennen* neuer Möglichkeiten *im praktischen Vollzug* einer tentativen Suchbewegung hinsichtlich der nun im Transformationsprozess verfügbar gewordenen Möglichkeiten. *Im Handeln und aufgrund* des Handelns werden überhaupt erst die objektiven „*Bedingungen der Möglichkeit*“ manifest und damit für das Tätigkeitssystem verfügbar.

Literatur

- Baldauf-Bergmann, K. (2005): Lernen im Kontext von Strukturveränderungen. Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs. In: Dies.; F.v. Küchler & C. Weber (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 84-100.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS Band 31. Berlin: Lehmanns Media.
- Baldauf-Bergmann, K. (2011): Lernen im Lebenszusammenhang – ein Entwicklungsprojekt. In: H. Giest & G. Rückriem (Hrsg.): *Tätigkeitstheorie*. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutsch-

- land (Online-Journal). Heft 1, S. 9-27 (URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id =87&L=0>) [21.11.2012].
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2009a): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: R. Tippelt & A.v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 3. überarb. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–261.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2009b): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Exposé und Gliederung. München: Manuskriptfassung 09.09.09.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gelfand, M.J., Frese, M. & Salmon, E. (2011): Cultural Influences on Errors: Prevention, Detection, and Management. In: D. Hofmann & M. Frese (Hrsg.): Errors in Organizations. New York: Routledge, pp. 273-316.
- Hilliger, B. (2012): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen: Budrich Unipress. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388005>.
- Jordan, M. (2008): Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung. 2 Bde. Tönning, Lübeck und Marburg: Der Andere Verlag. (URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/jordan-margit-2008-02-11/PDF/jordan.pdf> [21.11.2012].
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1981): Geschichte als Prozeß und die Theorie sozio-kultureller Evolution. In: ders.: Soziologische Aufklärung 3, Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 178–197.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychinger, M. (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: W. Althof (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehler machen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske & Budrich, S. 11-41.
- Oser, F. & Spychinger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: R. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3. Stuttgart/ Weimar: Metzler, S. 1-20.
- Sandkühler, H.J. (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In: G. Pasternack (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Frankfurt/ M. etc.: Peter Lang, S. 223-240.
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen: Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich UniPress Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388007>.
- Schicke, H. (2011) : Organisationsgebundene Pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich Unipress Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388002>.

- Schäffter, O. (1984): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft, Heft 3, S. 249-271. Wiederabdruck in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.), Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Bonn u. Frankfurt/ M. 1992, S. 70-93.
- Schäffter, O. (2001) Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68.
- Schäffter, O. (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwerbspädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: H. Herzberg (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt/ Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 67-90.
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Stäheli, U. (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme, Jg.4, Heft 2, S. 315-340.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: L. Wigger, E. Cloer, J. Ruhloff; P. Vogel & Chr. Wulff (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122.
- Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Stuttgart: S. Fischer (Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hrsg. von J. Lompscher & G. Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz Verlag).

Sachregister

Gegenstandsbestimmung
Kontingenz
Lernen
Relationalität
Strukturwandel
Transformation
Weiterbildungsforschung

Keywords

constitution of the object of re-
search
contingency
lifelong learning
relationality
research on further education
structural change
transformation

Personenregister

Baldauf-Bergmann
Hilliger
Jordan
Reckwitz
Sandkühler
Schaller
Schäffter
Schicke
Wimmer

Autoren

Kristine Baldauf-Bergmann, Dr. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Netzwerk Studienqualität Brandenburg (Arbeitsbereich: Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Qualitätsentwicklung der Lehr-/ Lern- und Studienkultur). Weitere Arbeitsgebiete: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und -forschung, Forschungs- und Begleitprojekte zur pädagogischen Organisationsberatung und -entwicklung, langjährige Praxis in der Aus- und Weiterbildung sozialer Berufe und in der Berufsorientierung für Frauen/ Migrantinnen. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kristine Baldauf-Bergmann, Dr. (PhD), works as a scientific assistant at the Network for the Quality of Higher Education Brandenburg/ Germany (with a focus on teaching and coaching to improve the quality of academic development in higher education). Further research interests include: Critical Psychology (learning theory), research and complementary projects on company consulting on educational issues and development, years of work experience in the field of adult vocational and advanced training (concerning social professions, women and migrants). She is a member of the research group „Learning in processes of social transformation“ at the Humboldt University Berlin.

e-mail: K.Baldauf-Bergmann@t-online.de

Detlef Behrmann, Dr. phil. habil. ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenen-/ Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät I/ Erziehungswissenschaft, Institut für Bildung, Beruf und Technik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, pädagogische Professionalisierung, pädagogische Organisationsforschung, Bildungsmanagement.

Detlef Behrmann, Dr. phil. habil. is Professor of Educational Science with a focus on Adult Education and Advanced Training at the University of Education, Schwäbisch Gmünd. His research interests include: lifelong learning, professionalization in education, research on organizational development, educational management.

e-mail: detlef.behrmann@ph-gmuend.de

Günter Essl, Dr., hat eine Stiftungsprofessur der Stadt Wien für Berufsforschung. Sein wissenschaftlicher Schwerpunkt umfasst die Berufsfeldforschung für technische Berufe (u.a. Marie-Curie-Fellowship bei Prof. Dr. Harald Geißler).

Guenter Essl, Dr. (PhD), holds an endowed professorship for occupational research in Vienna. His research focuses on the professional field research for technical professions (Marie Curie Fellowship with Prof. Dr. Harald Geißler).

e-mail: essl@technikum-wien.at

Johannes Werner Erdmann, PD Dr., ist Leiter des Studiengangs Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie der Arbeitsstelle für Weiterbildung am Zentralinstitut für Weiterbildung (vormals: Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften) an der Universität des Künste Berlin. Seine Arbeits-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernen und Transformation - Transformation des Lernens/ Tätigkeitstheorie; Theorie, Geschichte und Methodologie von Erziehung und Bildung / Erwachsenen-/ Weiterbildung, Kompetenz-Entwicklung und Sinnbildung; Co-Evolution(arität) und Reflexivität von komplexen Systemen und Medien/ Mediengeschichte/ Hochschuldidaktik/ Hochschulentwicklung und Hochschulpolitik.

Johannes Werner Erdmann, PD Dr., lecturer, is director of the course „Education and Social Sciences“ as well as head of the Center for Further Education at the Central Institute for Further Education (formerly Department for Education and Social Sciences) at the University of Arts Berlin. Core areas of his work include: learning and transformation - transformation of learning/ theory of activity; theory, history and methodology of education/ andragogy/ advanced education, development of competences and the forming of meaning; co-evolution and reflexivity of complex systems and media/ media history/ didactics of higher education/ development and policy regarding higher education.

Website: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/>
e-mail: erdmann@udk-berlin.de, erdfaust@gmx.de

Silke Geithner, Dr. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Betriebswirtschaftslehre (BWL), insbesondere Organisation, an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungsinteressen sind: Transformationsprozesse der Arbeit und deren Auswirkungen auf Lernen und Entwicklung, die Integration individuellen und kollektiven Lernens in der Arbeitstätigkeit, organisationale Interventionsforschung sowie partizipativen Lernmethoden (z.B. ernsthaftes Spielen); mehrjährige Erfahrungen in Forschungs- und Begleitprojekten zu Veränderungsprozessen in mittelständischen Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung.

Silke Geithner, Dr. (PhD) works as a research fellow at the Department of Organization Studies at Dresden University of Technology. Her research mainly focuses on the transformation of work and the impact on learning and development, the integration of individual and collective learning at work, action research and participatory learning methods (e.g. serious playing); she has several years of experience in research and supervision of change projects in medium-sized companies and public administration.
e-mail: silke.geithner@tu-dresden.de

Birgit Hilliger, Dr. ist Verwaltungs-Professorin an der HAWK (Hochschule für

angewandte Wissenschaft und Kunst), Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit in Hildesheim und freiberufliche Supervisorin und Organisationsberaterin. Sie promovierte zum Thema des Paradigmenwechsels als Feld strukturellen Lernens und der Gestaltung von Lern- und Forschungskulturen in transformatorischen Veränderungsprozessen. Zu den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen bildungspolitisch initiierte Forschungs- und Entwicklungsprogramme mit den Schwerpunkten „Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung“, Hochschulentwicklung und Familienbildung. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Birgit Hilliger, Dr. (PhD), is professor at the HAWK, Faculty of Social Work and Health in Hildesheim. She is also a freelance supervisor and consultant for organization. In her PhD thesis she examined the paradigm shift as a domain for structured learning and the shaping of research and learning cultures within transformative processes. Her work focuses on research and development programs, which were initiated by means of education policy, and cover topics like „lifelong learning and skill development“, higher education development and family education. She is a member of the research group „Learning in the processes of social transformation“ at the Humboldt University Berlin.

e-mail: hilliger@yahoo.de

Ortfried Schäßter, Dr. ist pensionierter Universitätsprofessor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Institutionalisierung lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft, Organisationstheorie der Weiterbildung, Lernen in Auseinandersetzung mit Diversität und Differenz, Temporaltheoretische Deutungen lebenslangen Lernens, Lernkontexte im zivilgesellschaftlichen Engagement. Er ist Mitglied der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Ortfried Schäßter (PhD) is a retired professor of philosophy of further education and lifelong learning at Humboldt University Berlin. His teaching and research focus on the institutionalizing of lifelong learning within the transforming society, on the theory of organization in further education, on diversity management, philosophy of time in lifelong learning and the specifics of learning in NGOs. He is a member of the research group „Learning in the processes of social transformation“ at the Humboldt University Berlin.

e-mail: ortfried.schaeffter@googlemail.com

Hildegard Schicke, Dr. phil. Dipl. päd., ist Mitglied der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie Beraterin in der Organisations- und Laufbahnberatung.

Hildegard Schicke (PhD) is a member of the research group „Learning in the processes of social transformation” at the Humboldt University Berlin. She is an organizational consultant and career adviser.

e-mail: Hildegard.Schicke@gmx.de

ISSN 2191-6667