

Claudia Koring

Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur

Innerbetriebliche Lernprozessbegleitung ist ein Schlüsselement zur Umsetzung selbstgesteuerter Lernformen und innerhalb eines davon unabhängigen, spezifischen Werte- und Einstellungsgefüges (Unternehmenskultur) verortet. Im Beitrag wird dargestellt, inwiefern die Interdependenzen zwischen Unternehmenskultur und Lernprozessbegleitung eine Weiterentwicklung von Unternehmenskultur (Paradigmenwechsel) notwendig machen, um die Qualität selbstgesteuerter Lernformen zu sichern. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf den Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, die sich für die Lernprozessbegleitung ergeben. Als Referenzrahmen für potenzielle Aufgaben der Lernprozessbegleitung wird das Modell des „Lernenden Unternehmens“ nach Argyris und Schön hinzugezogen.

1. Unternehmensinterne Lernprozessbegleitung im Spannungsfeld verschiedener Einflussgrößen

Innerhalb der beruflichen Bildung dominiert – verstärkt in den letzten Jahren – das Paradigma, dass der Lernprozess einen aktiven Konstruktionsprozess in Verbindung mit dem bestehenden Wissen und den Erfahrungen von Individuen darstellt. Die theoretischen Grundlagen bieten die Modelle der situierten Kognition bzw. das situierte Lernen (vgl. COLLINS u. a. 1989; LAVE/WENGER 1991; GREENO u. a. 1993), auf die die didaktischen Konzeptionen Handlungsorientierung und Gestaltungsorientierung rekurren. Die Theorien der situierten Kognition fassen Kompetenzen als stark kontextgebunden auf und den Kompetenzerwerb als nicht trennbar von der praktischen Anwendung. Um das Phänomen des „trägen Wissens“ zu vermeiden und einen Wissenstransfer auf den Anwendungskontext zu ermöglichen, soll dieser dem instruktionalen Kontext ähnlich sein (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995; MANDL u. a. 2002). Allerdings instruiert nicht die Situation als sozialer Kontext den Lernenden, sondern ihre Wahrnehmung, Redefinition und Bewertung in einer Praxisgemeinschaft.

Eine Vorstellung vom Lernprozess als Konstruktionsprozess führt dazu, dass selbstgesteuerte Lernformen vermehrt gefördert und unterstützt werden. In diesem Zusammenhang erfuhr die Verbindung von Lernen und Arbeiten zum Ende des 20. Jahrhunderts in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine Neubelebung. „Das Qualifizierungs- und Bildungspotenzial der Arbeitswirklichkeit wurde als zentraler Bezugspunkt für die Berufsbildung (wieder-)entdeckt“ (HOWE/BERBEN

2005, S. 385). Konzepte wie Lernen im Arbeitsprozess, Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in der Arbeit, arbeitsplatznahes Lernen, Lernen am Kundenauftrag oder dezentrales Lernen verfolgen den gemeinsamen Ansatz, den Arbeitsplatz und die dort zu bewältigenden Arbeitsprozesse in die Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen einzubinden (vgl. DEHNBOSTEL 2007; HOWE/BERBEN 2005; RAUNER 2002). Konzeptionelle Unterschiede ergeben sich durch Art und Reichweite des Bezuges zwischen Arbeiten und Lernen. In der wissenschaftlichen Literatur existieren hierzu viele Systematisierungs- und Strukturierungsansätze und dementsprechend eine Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen. Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an Dehnbostel der Begriff des arbeitsgebundenen Lernens verwendet, womit ein non-formelles Lernen bezeichnet wird, das pädagogisch organisiert, abgesichert und koordiniert ist und bei dem Lern- und Arbeitsort identisch sind, indem das Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess stattfindet (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 45; DOHMEN 2001).

Selbstgesteuertes Lernen innovativer arbeitsplatzgebundener Lernformen bedingt hohe Anforderungen an den Lernenden und die Gestaltung und Organisation kompetenzförderlicher Lernformen (vgl. TRAMM/NAEVE 2007). Bei der Diskussion um das Lernen im Arbeitsprozess ist hervorzuheben, dass nicht jede Handlung und Erfahrung bereits als Lernen anzusehen ist. Moderne Arbeitsprozesse ermöglichen zwar Handlungs- und Lernspielräume, weisen in ihren Zielen aber nach wie vor starke Unterschiede zu pädagogisch organisiertem Lernen auf (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Insofern ist die Gestaltung der Lernumgebungen und didaktisch durchdachter Konzepte für das Lernen am Arbeitsplatz notwendig, um die Effekte dieser Lernform zu sichern. Die Qualität beruflicher Lernprozesse kann als abhängig von folgenden Kriterien bezeichnet werden (vgl. DECI/FLASTE 1995; DECI/Ryan 1985; STRAKA 2001):

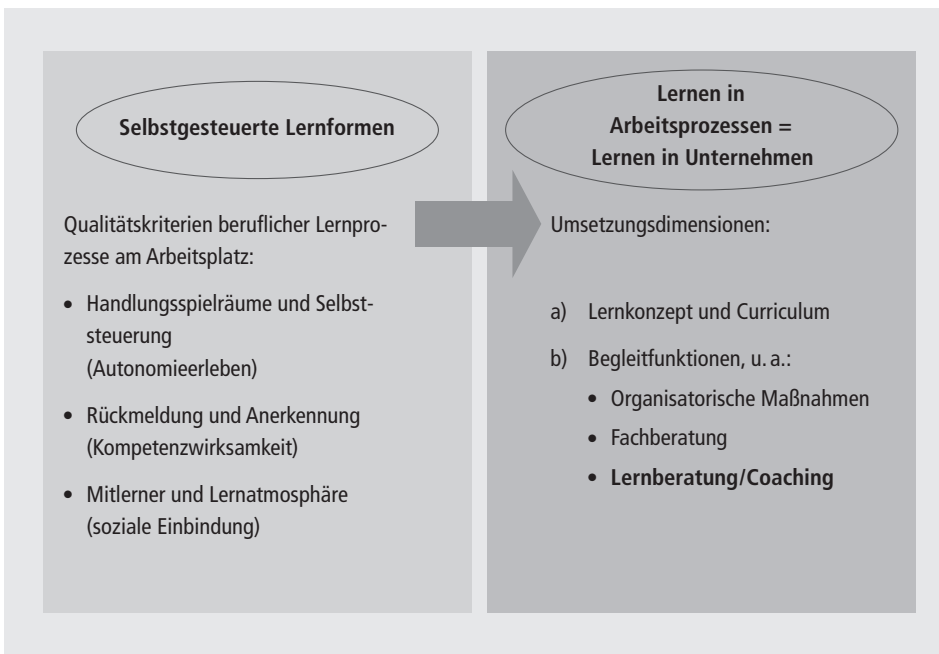
- Schaffen von Handlungsspielräumen und Möglichkeiten der Selbststeuerung (Kriterium des Autonomieerlebens),
- Sicherstellen von Rückmeldung und Anerkennung (Kriterium der Kompetenzwirksamkeit),
- Förderung von kooperativem Lernen und einer positiven Lernatmosphäre (Kriterium der sozialen Einbindung).

Diese theoretischen Gestaltungskriterien werden auf verschiedenen Ebenen operationalisiert (siehe Abbildung 1).

Selbstgesteuerte arbeitsgebundene Lernformen stellen das projektförmige, prozess- und aufgabenorientierte Lernen in problemhaltigen Situationen der beruflichen Realität in den Mittelpunkt, wie es mit dem Konzept der gestaltungsorientierten Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. HOWE u. a. 2002) umgesetzt wird. Elementar bei diesem Konzept ist der Anspruch, die Entwicklung von beruflicher Handlungs- und Gestal-

tungskompetenz zu fördern. Die Gestaltungsorientierung setzt an dem Prinzip der Handlungsorientierung an, geht aber insofern darüber hinaus, als konsequent das Prinzip der Selbstständigkeit und Mündigkeit im Vordergrund steht und Arbeitsprozesse nicht als statisch, sondern als gestaltbar aufgefasst werden. Diese Leitidee fußt auf der Annahme, dass Technik gestaltbar, gestaltungsbedürftig und zweckbehaftet ist, Arbeitsprozesse unterschiedlich organisiert werden und die Gestaltung von Arbeit und Technik auf Prozessen basiert, an denen auch die Beschäftigten mit ihren Kompetenzen und Interessen beteiligt sind. „Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist Gestaltungskompetenz auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume, die es im Prozess gesellschaftlicher Arbeit zu nutzen gilt“ (RAUNER 2002, S. 33). Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Partizipation (Mitgestaltung) an Entscheidungen (der Arbeitswelt und der Gesellschaft) in ökonomischer, sozialer und ökologischer Verantwortung (vgl. HEIDEGGER 1997; RAUNER 1988, 1995). Der Gefahr, dass Handlungsorientierung im Extremfall zu einer nach dem „Modell der vollständigen Handlung“ organisierten Folge zweckrationaler Handlungsschritte bereits antizipierter Ziele und damit zur Anpassungsqualifizierung degradiert, soll damit begegnet werden.

Abbildung 1: **Qualitätskriterien selbstgesteuerter Lernformen und Umsetzungsdimensionen**



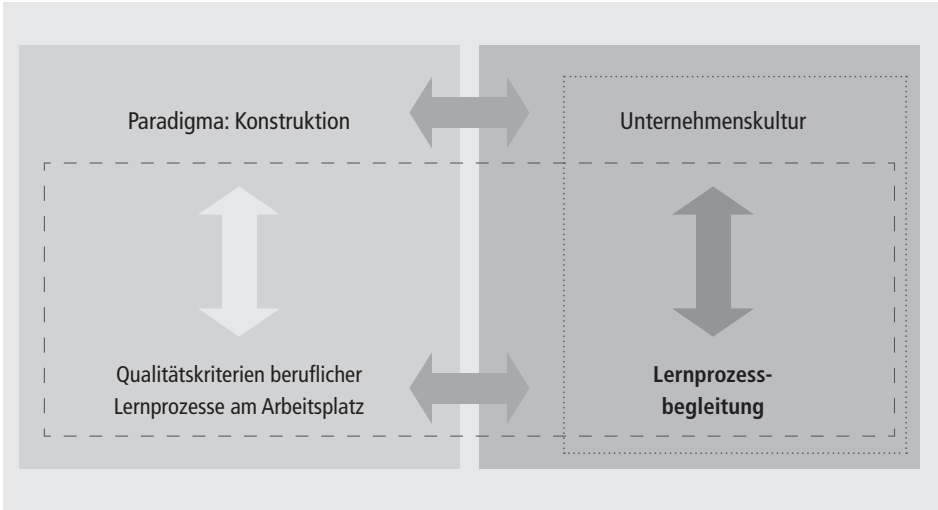
Um selbstgesteuerte Lernformen erfolgreich umzusetzen sowie zur Sicherung der Qualität ist über die inhaltlich-methodische Gestaltung des Lernkonzeptes hinaus die Einführung von „Begleitfunktionen“ notwendig und sinnvoll. Die Begleitfunktionen zielen darauf, Unterstützungsstrukturen bereitzustellen und einer Überforderung durch Selbststeuerung vorzubeugen. Sie beinhalten u. a. die Fachberatung und die Gestaltung der organisatorischen Maßnahmen zur Umsetzung von Lernen im Arbeitsprozess. Eine Begleitfunktion und wesentlicher Erfolgsfaktor für eine Umsetzung arbeitsgebundener selbstgesteuerter Lernformen ist die Lernberatung, welche vom Lernprozessbegleiter oder Lernberater wahrgenommen wird (vgl. ROHS/BÜCHELE 2002).

Es wird deutlich, dass arbeitsgebundene Lernformen und als wesentliches Element dieser Lernform auch die Lernprozessbegleitung mindestens zwei äußeren Einflussgrößen unterliegen (siehe Abbildung 2). Auf der einen Seite ist Lernen im Arbeitsprozess den Qualitätskriterien selbstgesteuerter Lernformen verpflichtet, wenn das Potenzial dieser Lernform zur Wirkung kommen soll. Auf der anderen Seite ist dieses Lernen in Unternehmen, an konkreten Arbeitsplätzen verortet und damit den dort herrschenden Bedingungen ausgesetzt. Lernen im Prozess der Arbeit findet also innerhalb einer spezifischen Unternehmens- und Lernkultur statt und unterliegt damit je nach Prägung förderlichen oder auch weniger förderlichen Rahmenbedingungen. So ist die herrschende Unternehmenskultur nicht notwendigerweise kompatibel mit den Qualitätskriterien beruflicher Lernprozesse und mit dem Paradigma des Lernens als aktivem Konstruktionsprozess. Die Lernprozessbegleitung arbeitsgebundener Lernformen ist eine Schnittstelle zwischen den beiden zum Teil widersprüchlichen Faktoren: Zum einen ist sie ein Element zur Sicherung der Qualität der Lernprozesse, zum anderen findet Lernprozessbegleitung in den spezifischen Rahmenbedingungen des Unternehmens statt.

Es stellt sich die Frage, inwiefern der Paradigmenwechsel innerhalb der Berufsbildungsforschung ein Paradigmenwechsel in der beruflichen (Weiter-)Bildung in Unternehmen nach sich zieht bzw. ziehen muss und welche Rolle die Lernprozessbegleitung in diesem Zusammenhang spielen kann oder sollte.

Um diese Zusammenhänge näher zu beleuchten, werden im vorliegenden Beitrag die Interdependenzen zwischen Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur dargestellt. Darauf aufbauend wird erläutert, inwiefern eine Erweiterung von Lernprozessbegleitungskonzepten zur Gestaltung der Unternehmenskultur notwendig ist und ob als Referenzrahmen für die Gestaltung von Unternehmenskultur und für die potenziellen Aufgaben der Lernprozessbegleitung das Modell des „Lernenden Unternehmens“ herangezogen werden kann.

Abbildung 2: Lernprozessbegleitung im Spannungsfeld verschiedener Einflussgrößen

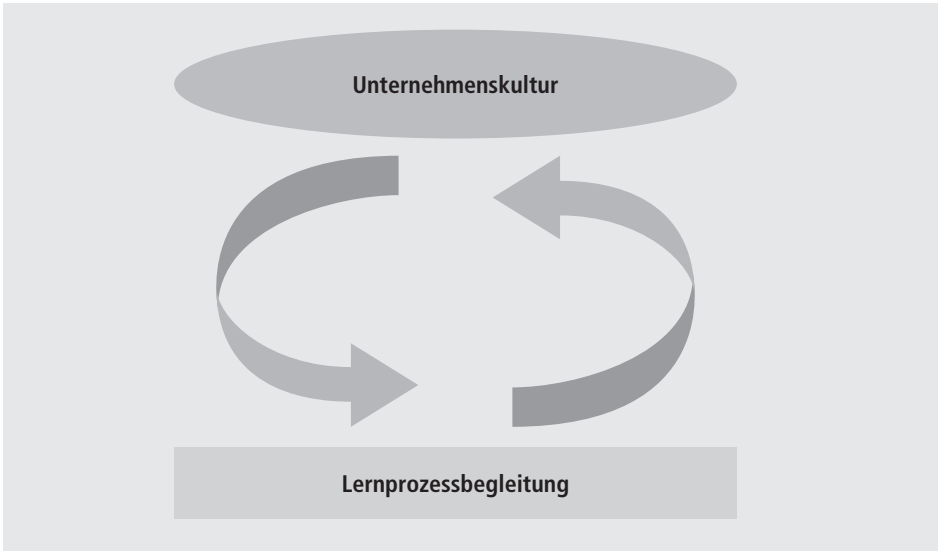


2. Interdependenzen von Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur

Der Begriff Lernkultur wird unterschiedlich definiert, oft als ein Bestandteil der Unternehmenskultur, wobei sich Lernkultur dann in erster Linie auf individuelle Lernprozesse und die Gestaltung der Lernumgebung bezieht. Bei einem „ganzheitlichen Verständnis“ von Lernen bestehen zwischen beiden Konstrukten viele Ähnlichkeiten, und Lernkultur wird in großer Nähe zur Unternehmenskultur aufgefasst: Die Lernkultur wird nicht isoliert betrachtet, sondern ist der Unternehmenskultur in allen Prozessen inhärent und hat Auswirkungen auf alle Ebenen des Unternehmens, also auf Hierarchien, die Arbeitsorganisation, die Kommunikation/Kooperation etc. (vgl. HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005). Dem „ganzheitlichen Ansatz“ folgend werden im vorliegenden Beitrag Unternehmenskultur und Lernkultur als spezifische Werte- und Einstellungsgefüge aufgefasst. Diese manifestieren sich in den Routinen, Handlungsmustern und Mythen und werden im Denken, Fühlen, Handeln in den Werthaltungen, Erwartungen und dem Rollenverhalten widergespiegelt.

Lernprozessbegleitung beinhaltet einen personellen, funktionellen und organisatorischen Entwicklungsprozess, das heißt, Lernprozessbegleitung beeinflusst die Unternehmenskultur, während die Unternehmenskultur gleichzeitig die Rahmenbedingung für das Lernen im Arbeitsprozess und damit auch für die Lernprozessbegleitung ist.

Abbildung 3: Unternehmenskultur und Lernprozessbegleitung sind interdependent



Der sogenannte „Ensemblecharakter“ bringt es mit sich, dass weitestgehend eine Kohärenz der verschiedenen Elemente im Unternehmen besteht. Die Werte, Einstellungen, Handlungsmuster bedingen die Hierarchien, Arbeitsorganisation etc. Kommt es zu Veränderungen in Unternehmen, wie durch die Einführung neuer Lernformen, erfordert dies eine neue Abstimmung der betrieblichen Routinen, Konventionen und Handlungsmuster (vgl. HARDWIG 2004). Die mit Lernen im Arbeitsprozess und Lernprozessbegleitung einhergehende Entwicklung und praktizierte Lernkultur stellt somit gegebenenfalls die Kohärenz betrieblicher Ordnung infrage, und zwar nicht nur, was die inhaltlichen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen für das Lernen betrifft, sondern auch auf der Ebene des Menschenbildes, der Strukturen und Handlungsmuster in Unternehmen. Eine nachhaltige Implementierung von Innovationen wird verhindert, wenn auf der Suche nach Anschlussfähigkeit und „Passung“ zur (Wieder-)Herstellung der Kohärenz eine Einordnung in das „Gesamtgefüge“ (Ensemble) eines Unternehmens nicht gelingt. Zur Herstellung erneuter Kohärenz variiert die Anpassung und Veränderung der Elemente, also der neu hinzukommenden Innovationen, als auch der bestehenden Unternehmenskultur. Im Fall von selbstgesteuerten, arbeitsgebundenen Lernformen besteht die Gefahr, dass diese in tradierten Unternehmenskulturen nicht nachhaltig implementiert werden können, wenn nicht gleichzeitig eine komplementäre Entwicklung der Unternehmenskultur stattfindet (vgl. DYBOWSKI/DIETZEN 2005; HARDWIG 2004; KLEIN/REUTTER 2003; SCHÄFFTER

1995; SCHREYÖGG/KLIESCH 2003). Insgesamt ist eine Stimmigkeit von der Lernkultur arbeitsgebundener Weiterbildung und der Unternehmenskultur notwendig zur erfolgreichen Umsetzung arbeitsprozessorientierter Bildungsmaßnahmen. Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Lernprozessbegleitung dazu leisten kann, dass innovative Lernformen in die Unternehmen(skultur) nachhaltig integriert werden.

Zur Lernprozessbegleitung liegt kein universelles Begriffsverständnis vor, sondern es existieren verschiedene Konzeptionen. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass Lernprozessbegleitung sich durch die bedarfsorientierte Begleitung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses auszeichnet. Charakteristisch für Lernprozessbegleitung ist die Orientierung an dem Prozess, dem Subjekt, dem Handlungsprinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ und der Reflexion. Außerdem gehört die Gestaltung der (organisationalen) Rahmenbedingungen mit zu den Aufgaben der Lernprozessbegleitung, womit in der Regel die direkte Lernumgebung sowie die Organisation des Lernens gemeint ist („Lernen ermöglichen“) (vgl. ROHS/KÄPPLINGER 2004). Der Fokus liegt also auf den individuellen Lernprozessen und Handlungsrahmen. Darüber hinausgehende lernkulturelle oder unternehmenskulturelle Funktionen auf einer dem direkten Lernprozess übergeordneten Ebene, die die Routinen, Handlungsmuster, das Bildungsverständnis und Menschenbild betreffen, sind vielfach nicht expliziter Bestandteil von Lernprozessbegleitungskonzepten (vgl. HARDWIG 2004; REISCHMANN 2005; SCHREYÖGG/KLIESCH 2003).

Aufgrund der aufgezeigten Interdependenzen ist es für eine erfolgreiche Lernprozessbegleitung in Unternehmen, die einerseits ein Schlüsselement zur Umsetzung von Lernen im Prozess der Arbeit ist als auch gleichzeitig ein Element der Unternehmenskultur, nicht zielführend, unternehmenskulturelle Aspekte unbeachtet zu lassen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn einbezogen wird, in welchen möglichen Unternehmenskulturen die Lernprozessbegleitung bzw. arbeitsgebundene Lernformen stattfinden. So kann davon ausgegangen werden, dass in den meisten Unternehmen in Bezug auf selbstgesteuerte Lernformen eher restriktive Bedingungen herrschen. Vielfach sind Unternehmen geprägt durch eine traditionelle Lern-Lehr-Kultur und eine Arbeitskultur der Fremdsteuerung. Es herrschen oftmals autoritäre Systeme mit „low trust relations“ und Misstrauenskulturen. Zudem zeichnen sich die Individuen in den Unternehmen durch eine Lernsozialisation aus, bei der klassische Lehrmethoden im Vordergrund standen (vgl. HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005; TRAMM/NAEVE 2007; ROHS/KÄPPLINGER 2004). Verfestigt wird diese Prägung von Unternehmen durch sogenannte Stabilisierungsmechanismen wie Konservatismus, organisationalen Inkrementalismus (Kleinschrittigkeit) und managerialen Dezisionismus (vgl. KÜCHLER 2005). Werden dieser Prägung von Unternehmenskulturen die Lernkonzepte selbstgesteuerter Lernformen gegenübergestellt, ergeben sich vielfältige Herausforderungen für die angestrebte Kohärenz.

Abbildung 4: Unternehmenskulturen vs. Lernkonzepte selbstgesteuerten Lernens

| Prägung von Unternehmenskulturen | Lernkonzepte selbstgesteuerten Lernens |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Traditionelle Lern-Lehr-Kultur und Arbeitskultur der Fremdsteuerung • Autoritäre Systeme mit „low trust relations“ produzieren Misstrauenskulturen • Lernsozialisation des Individuums durch klassische Methoden • Stabilisierungsmechanismen: Konservatismus, organisationaler Inkrementalismus, managerialer Dezisionismus | <ul style="list-style-type: none"> • Nachfrageorientierte, subjektbezogene Didaktik der Selbstorganisation • Abgabe von Verantwortung, Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten • „Lernendes Unternehmen“ als permanente Entwicklung |

Arbeitsprozessorientierte, selbstgesteuerte Lernformen stellen eine nachfrageorientierte, subjektbezogene Didaktik der Selbstorganisation in den Mittelpunkt sowie die Abgabe von Verantwortung und das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten. Anstelle von Stabilisierungsmechanismen tritt das Ideal des „Lernenden Unternehmens“, welches sich durch permanente Entwicklung unter Einbezug der Akteure auszeichnet (vgl. DEHNBOSTEL 2000; DICK 2005; KÜCHLER 2005). Wenn Selbstorganisation und innovative Lernformen in einer traditionell geprägten Lern-Lehr-Kultur und Arbeitskultur der Fremdsteuerung stattfinden sollen, wird vor dem Hintergrund der aufgezeigten Interdependenzen deutlich, dass die Qualität von arbeitsgebundenen Lernprozessen abhängig ist von einem Paradigmenwechsel einer oftmals traditionell geprägten Kultur in Unternehmen (vgl. TRAMM/NAEVE 2007). Das bedeutet den Einbezug der lernkulturellen Entwicklung über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Lernumgebung hinaus auf einer übergeordneten Ebene der Routinen, der Handlungsmuster, der Werte sowie des Bildungsverständnisses. Es stellt sich die Frage, wie dieser Paradigmenwechsel unterstützt werden kann und welcher Referenzrahmen dafür sowie für den Beitrag der Lernprozessbegleitung geeignet ist.

3. Referenzrahmen „Lernende Unternehmen“ und Rolle der Lernprozessbegleitung

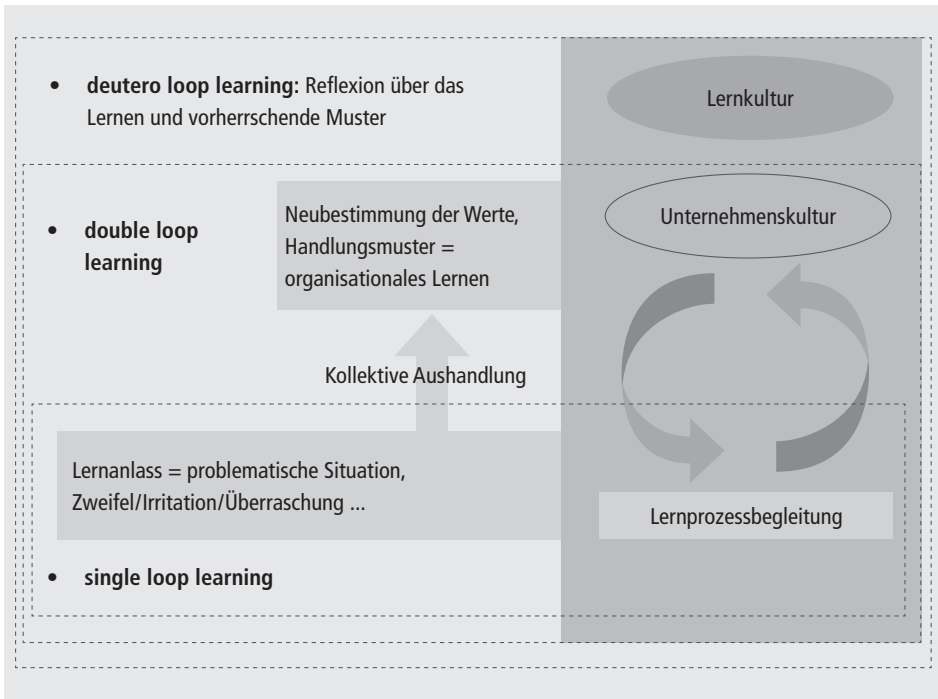
Als „ideale Lernkultur“ gilt das Konstrukt der „Lernenden Organisation“. Auch hierzu existieren wiederum verschiedene Begriffsdefinitionen. Als charakteristisch für eine „Lernende Organisation“ können u. a. folgende Elemente bezeichnet werden:

- zieloffene Transformation,
- dezentrale Organisationsformen mit Partizipations- und Entscheidungsspielräumen (high trust relations),
- lernförderliche Arbeitsumgebungen,
- Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit,
- Ressourcen- statt Defizitorientierung,
- Subjektorientierung,
- Dominanz der Gestaltung von Lernen (anstelle der Dominanz der Inhalte),
- Fehlerkultur,
- der Einsatz von materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen für die ständige Entwicklung

(vgl. DICK 2005; DEHNBOSTEL 2000; FISCHER 2003; HARDWIG 2004; HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005). Wie kann jedoch eine Entwicklung hin zu diesen anspruchsvollen und umfassenden Kriterien, die wiederum durch eine Vielzahl von dahinterliegenden Kriterien definiert werden können, erreicht werden? Einen Ansatzpunkt für die Entwicklung von Unternehmen hin zu „Lernenden Organisationen“ bietet das Modell des „Lernenden Unternehmens“ nach ARGYRIS/SCHÖN (1999).

ARGYRIS und SCHÖN unterscheiden drei Ebenen des Lernens in Organisationen, wobei alle Ebenen miteinander verschränkt sind. Auf der ersten Ebene ist das „single loop learning“ verortet, welches sich auf den individuellen Lernprozess zur Leistungsverbesserung bezieht. Das „double loop learning“ bezeichnet das organisationale Lernen durch Neubestimmung der Routinen und Konventionen. Lernanlass ist eine problematische Situation, ein Zweifel, eine Irritation, eine Überraschung, sodass etablierte Handlungsmuster und -rahmen nicht mehr funktionieren. Auslöser des Lernanlasses ist die individuelle bzw. kollektive Interpretation von Individuen ebendieser Situation als problematische Situation. Daraufhin findet eine kollektive Aushandlung von Lösungswegen statt (wobei Macht und Hierarchien wesentliche Faktoren sind) und eine Neubestimmung der Handlungsmuster, sodass diese der neuen Situation angemessen sind und wieder funktionieren. Argyris und Schön haben eine weitere Lernschleife, das „deutero loop learning“, in ihr Modell integriert. Auf dieser Metaebene ist ein Lernen von Unternehmen verortet, das das eigene Lernsystem und die vorherrschenden Muster reflektiert mit dem Ziel, „single loop learning“ und „double loop learning“ zu verbessern (vgl. ARGYRIS/SCHÖN 1999).

Abbildung 5: Ebenen des Lernens in Organisationen nach ARGYRIS und SCHÖN (1999)

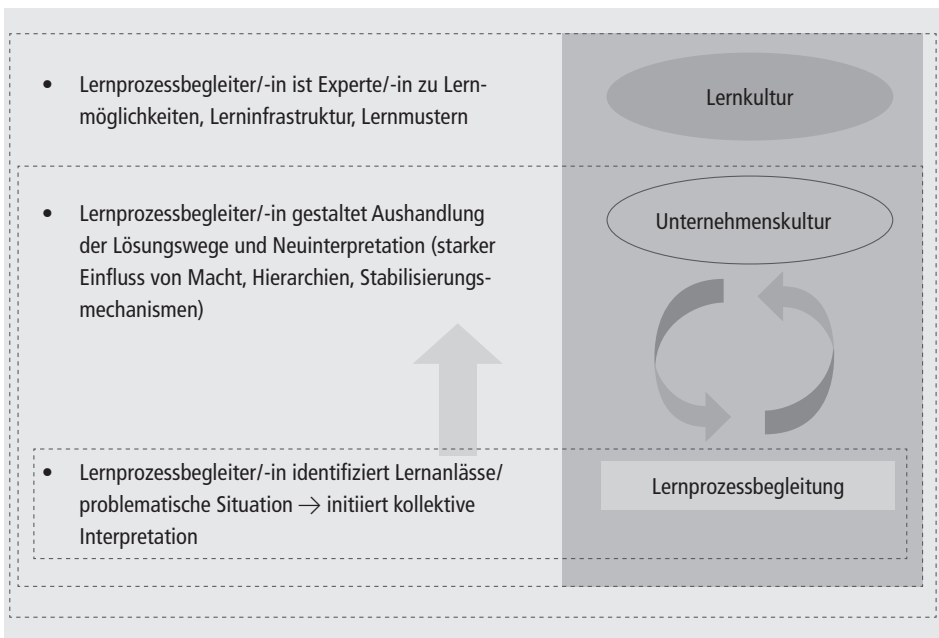


Vor dem Hintergrund organisationaler Lernprozesse nach dem Modell von ARGYRIS und SCHÖN lassen sich die potenziellen Aufgaben der Lernprozessbegleitung verorten:

Auf der ersten Ebene ist eine Aufgabe der Lernprozessbegleitung, problematische Situationen aufzuzeigen und damit als Lernanlässe zu identifizieren. Dies könnte zum Beispiel ganz allgemein ein Mismatch zwischen Kompetenzen und Anforderungen sein oder das Erkennen der Grenzen klassischer Weiterbildungsmaßnahmen vor allem im Bereich von weiterbildungsfernen Zielgruppen. Damit aus der individuellen Interpretation und Identifizierung ein organisationaler Lernanlass erwächst, ist die kollektive Interpretation als problematische Situation unerlässlich, und es wäre die Aufgabe der Lernprozessbegleitung, dies (mit) zu initiieren. Erst wenn die kollektive Interpretation einen Lernanlass identifiziert, wird auch auf organisationaler Ebene ein Lernen ausgelöst („double loop learning“), indem eine Aushandlung stattfindet, wie die problematische Situation gelöst werden kann. Hier wäre von der Lernprozessbegleitung ein Prozess anzustoßen, welcher zieloffen und unter aktiver Beteiligung verschiedener Akteure und Interessen eine Ursachensuche und Lösung ermöglicht. Dieser Aushandlungsprozess der Reflexion und Offenheit

ist äußerst komplex und anspruchsvoll, da in Unternehmen vielfältige Stabilisierungsmechanismen und Interessen herrschen. Wichtig wäre eine möglichst starke Position der Lernprozessbegleitung, denn die Lernprozessbegleitung kann aus ihrer Funktion und Kompetenz heraus wichtige Impulse geben. Die dritte Stufe („deutero loop learning“) der Reflexion über die Art des Lernens in Unternehmen ist „naturgegeben“ ein Betätigungsfeld für Lernexperten, die die Funktion der Lernprozessbegleitung innehaben. Zudem ist es – nach dem Modell von ARGYRIS und SCHÖN – der wesentliche Ansatzpunkt, um Stabilisierungsmechanismen von Unternehmen aufzulösen.

Abbildung 6: Aufgaben der Lernprozessbegleitung bezüglich organisationalen Lernens

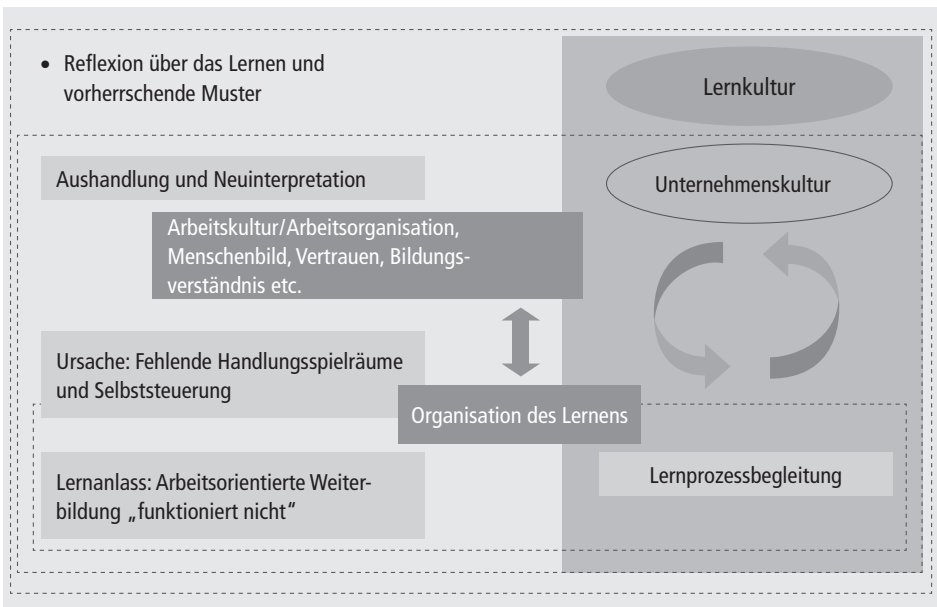


Die Lernprozessbegleitung spielt im Bereich organisationalen Lernens durch die mit der Funktion aufgebaute Expertise eine wichtige Rolle – sowohl in Bezug auf den Lernanlass als auch in Bezug auf die Aushandlungsprozesse und die Reflexion über das Lernen selber. Allerdings wird auch deutlich, dass die skizzierten Aufgaben anspruchsvoll sind und Wissen bezüglich arbeitsgebundener Lernformen allein nicht ausreicht, um organisationales Lernen zu initiieren. Abgesehen davon, dass die Lernprozessbegleitung organisationale Lernanlässe erkennen muss, muss die Lernprozessbegleitung die Position und Überzeugungskraft haben, den Lernanlass

auch als problematische Situation zu vermitteln sowie die kollektiven Aushandlungen, also die Neuinterpretation, aktiv mitzugestalten.

Noch deutlicher wird die Komplexität der Anforderungen anhand konkreter Beispiele: Das im Unternehmen eingeführte arbeitsorientierte Lernkonzept funktioniert nicht, wofür fehlende Handlungsspielräume und Selbststeuerung ursächlich sind. Aufgabe der Lernprozessbegleitung wäre es, die problematische Situation zu erkennen und einen organisationalen Lernanlass dadurch zu schaffen, dass die Erkenntnis offiziell gemacht und an verantwortliche Kollegen weitergegeben wird.

Abbildung 7: Aufgaben der Lernprozessbegleitung – Beispiel



Im optimalen Fall würde die Interpretation der Ursache vom Kollektiv ebenfalls auf fehlende Handlungsspielräume und Selbststeuerung schließen. Um organisationale Lernprozesse auszulösen, wäre es dann essenziell, Aushandlungsprozesse anzustoßen und auszutragen. Deren Ziel ist es, die fehlenden Handlungsspielräume, also die problematische Situation, mit der Arbeitsorganisation, den Konventionen und Routinen im Unternehmen, also der Unternehmenskultur, in Verbindung zu bringen und nach Kohärenz zu streben. Das heißt, dass die Übertragung des Lernanlasses in organisationales Lernen nachhaltige Veränderungsprozesse auf einer übergeordneten Ebene nach sich ziehen würde. In vielen Fällen ist anzunehmen, dass es bestenfalls zu Veränderungen im Bereich der Organisation der Rahmenbedingungen von

Bildungsprozessen käme, also zur Gestaltung der direkten Lernumgebung, was sich in diesem Fall z. B. im Schaffen von Freiräumen bezogen auf die konkrete Situation (Weiterbildungsmaßnahme) äußern würde. Allerdings wird erst dadurch, dass die für die problematische (Einzel-)Situation gefundene Lösung (hier: das Schaffen von Freiräumen) als organisationaler Lernanlass identifiziert wird, organisationales Lernen ausgelöst (deutero loop). Hier schließt sich (nach ARGYRIS und SCHÖN) eine Reflexion und Neuaushandlung von Verhaltensmustern und Routinen an (z. B.: Sollten generell in der Arbeitsorganisation Freiräume stärker zur Verfügung gestellt werden?), die sich nachhaltig in Veränderungen des Menschenbilds, des Vertrauensverhältnisses, des Bildungsverständnisses, der Arbeitskultur und Arbeitsorganisation niederschlagen würden. Bei organisationalen Lernprozessen ist von einer hohen Komplexität und vielfältigen Interdependenzen der konstituierenden Elemente einer Unternehmenskultur auszugehen, sodass es sich um äußerst anspruchsvolle Entwicklungen handelt, die zudem den genannten Stabilisierungsmechanismen ausgesetzt sind.

4. Fazit – Herausforderungen für die Lernprozessbegleitung

Die Lernprozessbegleitung ist ein wesentlicher Ansatz- und Ausgangspunkt für die Entwicklung der Lernkultur in Unternehmen, denn sie ist ein Element der praktizierten Lernkultur arbeitsgebundener Lernformen und verfügt gleichzeitig über Expertise im Unternehmen bezüglich dieser Lernform. Würde die Lernprozessbegleitung den organisationalen Entwicklungsprozess nicht aktiv mitgestalten, wäre das verlorene Potenzial in Bezug auf die Qualität und Implementierung innovativer Lernformen in Unternehmen. Im ungünstigsten Fall könnte ein Scheitern innovativer Lernformen konstatiert werden, weil die notwendigen komplementären organisationalen Entwicklungsprozesse nicht angestoßen wurden. Andererseits konnte skizziert werden, dass organisationale Entwicklungsprozesse äußerst komplex und sehr anspruchsvoll sind. Das Ziel ist nicht weniger als die Veränderung von organisationalen Konventionen und Handlungsmustern unter Einbezug von Tradition und Partizipation sowie die Verankerung permanenter Lernprozesse („deutero loop learning“). Unter dieser Perspektive geht eine Erweiterung des Kompetenzfeldes der Lernprozessbegleitung in Bezug auf organisationales Lernen mit hohen Anforderungen einher, bei der mögliche Inhalte wären:

- Abstraktheit des Leitbildes der „Lernenden Unternehmen“ nutzbar machen,
- Erfolg und Misserfolg aufzeigen, neue Interpretationen ermöglichen,
- Routinen durchbrechen, Impulse setzen,
- Analyse der Möglichkeiten und Grenzen alternativer Verfahren,
- multiple Perspektiven einbeziehen, Beschreibung gegensätzlicher Ansichten,
- etc.

Durch diese mögliche Erweiterung ergeben sich hohe Ansprüche an die Professionalität, das Profil und die Position der Lernprozessbegleitung in Unternehmen, sodass die Gefahr einer Überfrachtung von Lernprozessbegleitungskonzepten deutlich wird. Die Chance, die in einer Erweiterung der Konzepte um Aufgaben zu organisationalem Lernen liegt, besteht darin, dass Lernprozessbegleitung über viele Kenntnisse in Bezug auf den Kontext verfügt, und zwar sowohl als Teil der Unternehmenskultur als auch als wesentliches Element der Lernform. An dieser Schnittstelle kann die Lernprozessbegleitung Impulse für Lernanlässe setzen, um die aufgezeigten Interdependenzen aktiv mitzugestalten. Notwendig scheint damit in jedem Fall eine Erweiterung des Profils der Lernprozessbegleitung in Bezug auf den Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Bewusstsein zu organisationalen Strukturen, den Interdependenzen, Lern- und Unternehmenskultur und organisationalem Lernen. Zudem ist die Rolle der Lernprozessbegleitung in jedem Fall als Mitgestalter der organisationalen Entwicklung zu sehen, wobei die Mitgestaltung sich auf verschiedene Ebenen beziehen kann, die sehr unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. Die Lernprozessbegleitung kann (je nach Konzept und Zuschnitt):

- bei organisationalen Entwicklungsprozessen teilnehmen,
- organisationale Entwicklungsprozesse initiieren oder
- organisationale Entwicklungsmaßnahmen durchführen.

Die Ausgestaltung der Rolle und des Profils ist sicherlich auch davon abhängig, ob es sich um eine unternehmensexterne oder unternehmensinterne Lernprozessbegleitung handelt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Konzepte zu Lernprozessbegleitung in der Regel einseitig auf die individuelle Entwicklung fokussieren und die organisationale Ebene im Sinne von Unternehmenskultur ausgeblendet wird. Die aufgezeigten Interdependenzen zwischen Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur machen deutlich, dass eine systematische Erweiterung des Profils der Lernprozessbegleitung in Hinblick auf organisationale Lernprozesse unumgänglich ist. Das Konstrukt oder Ideal des „Lernenden Unternehmens“ eignet sich als Referenzrahmen für eine derartige Erweiterung sehr gut, vor allem durch die Integration der Metaebene des „deutero loop learning“, also der Reflexion des Lernens in Unternehmen. Für die organisationale Entwicklung hin zu einem „Lernenden Unternehmen“ bzw. alle organisationalen Entwicklungsprozesse, die komplementär zur Einführung innovativer Lernformen sinnvoll und in vielen Fällen sicherlich auch notwendig sind, ist allerdings ein systematisch begleiteter Prozess notwendig. Hierfür sind breit angelegte Organisationsentwicklungsmaßnahmen unter Einbeziehung der Lernprozessbegleitung durchzuführen. Voraussetzung dafür ist die Bereitstellung der notwendigen materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen, die auf

strategisch ausgerichteten betrieblichen Managemententscheidungen beruhen. Es wurde aufgezeigt, dass die Verantwortung für einen Paradigmenwechsel der beruflichen Bildung in Unternehmen nicht allein bei der Lernprozessbegleitung liegen kann, allerdings kann und sollte die Lernprozessbegleitung einen Beitrag dazu leisten. Das Potenzial der Lernprozessbegleitung in Bezug auf organisationales Lernen in Unternehmen stärker zu entwickeln und zu fördern ist ein wesentlicher Ansatzpunkt, um zur Implementierung und Qualitätssicherung arbeitsgebundener Lernformen in Unternehmen beizutragen.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, DONALD A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- COLLINS, Allan; BROWN, John S.; NEWMAN, Susan E.: Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: RESNICK, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale, N. J. 1989, S. 453–494
- DECI, Edward L.; FLASTE, Richard: Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy. New York 1995
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York 1985
- DEHNBOSTEL, PETER: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: DEHNBOSTEL, Peter; NOVAK, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 103–112
- DEHNBOSTEL, Peter: Arbeiten und Lernen. Lernkultur, Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DICK, Michael: Organisationales Lernen. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 299–307
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001
- DYBOWSKI, Gisela; DIETZEN, Agnes: Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 276–282
- FISCHER, Evelyne: Weiterbildung – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse 2003, S. 41–57
- GERSTENMAIER, Jochen, MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888
- GREENO, James G.; SMITH, David R.; MOORE, Joyce L.: Transfer of situated Learning. In: DETTERMAN, Douglas K.; STERNBERG, Robert J. (Hrsg.): Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction. Norwood 1993, S. 99–167

- HARDWIG, Thomas: Der Prozess des Organisationslernens bei Vorhaben zur betrieblichen Kompetenzentwicklung. In: SOFI-Mitteilungen (2004) 32, S. 163–182
- HEIDEGGER, Gerald: Bildungstheoretische Fundierung: Gestaltung als eine Leitidee für eine allgemeine berufliche Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; ADOLPH, Gottfried; LASKE, Gabriele (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Bremen 1997, S. 19–45
- HEILIGER, Birgit; JÄGER, Armin; UHLMANN, Michael: Lernkultur – Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felicitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 172–186
- HOWE, Falk; BERBEN, Thomas: Lern- und Arbeitsaufgaben. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 383–390
- HOWE, Falk u. a.: Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. Konstanz 2002
- KLEIN, Rosemarie; REUTTER, Gerhard: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 170–186
- KÜCHLER, Felicitas von: Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felicitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 148–171
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: 1991
- MANDL, Heinz; GRUBER, Heinz; RENKL, Alexander: Situierendes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, Ludwig J.; KLIMS, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim 2002, S. 138–148
- RAUNER, Felix: Die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; WEISENBACH, Klaus; GERDS, Paul (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt/M. 1988, S. 32–51
- RAUNER, Felix: Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Berufsbildung 49 (1995) 35, S. 3–8
- RAUNER, Felix: Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: FISCHER, Martin; RAUNER, Felix (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden 2002, S. 25–52
- REISCHMANN, Jost: The day after tomorrow. Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28 (2005) 3, S. 54–62
- ROHS, Matthias; BÜCHELE, Ute: Arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung. In: BMBF (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen. Bonn 2002, S. 69–76

- ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd: Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgsspur. In: ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster 2004, S. 13–27
- SCHÄFFTER, Ortfried: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflektierten Fortbildungsdidaktik. In: KÜCHLER, Felicitas von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M. 1995, S. 160–187
- SCHREYÖGG, Georg; KLIESCH, Martina: Organisationale Kompetenz und Lernen. In: ALHEIT, Peter u. a. (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse 2003, S. 155–164
- STRAKA, GERALD A.: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung – ein Selbstläufer? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2001) 48, S. 37–50
- TRAMM, Tade; NAEVE, Nicole: Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 13/2007, S. 1–19

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: KORING, Claudia: Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur.

In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 77-93



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>