

**Karin Dollhausen**

**Neue Lernformen – neue Lehrkultur –  
organisationales Lernen in  
Bildungseinrichtungen**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf)

Online veröffentlicht am: 24.04.2006

Stand Informationen: 24.04.2006

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

---

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

## **Abstract**

### **Karin Dollhausen (2006): Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen**

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens sehen sich Weiterbildungseinrichtungen heute mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Zum einen gilt es, Lehr- und Lernprozesse neu zu begreifen. Sie sollen nicht nur der Vermittlung und Aneignung von Wissensinhalten dienen, sondern zugleich auch die Lernfähigkeit Erwachsener fördern. In der Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang von der Gestaltungsnotwendigkeit neuer Lehr- und Lernkulturen die Rede. Damit zusammenhängend sind die Einrichtungen aber auch herausgefordert, ihre Strukturen und Prozesse neu zu ordnen und tradierte Überzeugungen, Werthaltungen und normativen Orientierungen in Bezug auf den Umgang mit Lernenden zu revidieren. In der Weiterbildung ist daher von der Notwendigkeit die Rede, Einrichtungen zu „lernenden Organisationen“ zu entwickeln. Der Beitrag stellt vorliegende Ergebnisse aus der theoretischen und empirischen Forschung zusammenfassend und im Zusammenhang dar.

## **Autorin**

Dr. Karin Dollhausen leitet am DIE das Programm "Organisationswandel der Weiterbildung".

## Inhaltsverzeichnis

|   |        |
|---|--------|
| Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in<br>Bildungseinrichtungen ..... | - 4 -  |
| I    „Neue Lernformen“ und „neue Lehrkultur“ .....  | - 5 -  |
| Neue Lernformen .....   | - 6 -  |
| Neue Lehrkultur .....   | - 7 -  |
| II   Zur Rolle der Organisation .....   | - 9 -  |
| III  Zur Rolle der Leitung .....  | - 11 - |
| IV  Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“ .....                                 | - 14 - |
| Literatur .....   | - 16 - |
| Websites .....  | - 17 - |

# Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen<sup>1</sup>

St. Luzen war von 1589 bis 1803 Franziskanerkloster. Die Renaissance-Anlage wurde wieder neu aufgebaut und 1987 als Bildungshaus eröffnet.

Text- und Bildquelle:  
[www.luzen.de](http://www.luzen.de)



Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, heute hier sein zu dürfen und mit Ihnen über „Neue Lernformen und neue Lehrkultur in Bildungseinrichtungen“ sprechen zu können.

Der Ort für diese Veranstaltung könnte kaum besser ausgewählt sein. Denn wie wir wissen, waren Kirche und Kloster über Jahrhunderte hinweg – was immer sie sonst noch waren – die Bildungsorganisationen und Orte des Lehrens und Lernens *par excellence*. Wir können hier einen kleinen Eindruck davon gewinnen, wie in früheren Zeiten Architekturen, Umgebungen und Arrangements für die Vermittlung und Aneignung der christlichen Wirklichkeitsordnung geschaffen wurden. Und noch heute üben Kirche und Kloster für diejenigen, die sich mit Organisation und Lernen befassen, offenbar eine Faszination aus. So stieß ich vor ein paar Tagen zufällig auf ein Buch von Karin Reiber (2004), die sich darin mit der Frage auseinandersetzt, welche Hinweise die benediktinische Ordensregel zur entwicklungsorientierten Gestaltung von Organisationen bereithält.

Der Rückbezug auf Kirche und Kloster mag dabei auch durch das Unbehagen an einer „modernen“ Pädagogik motiviert sein, die dazu tendiert, die Orte des Lernens und Lehrens in „Disziplinaranlagen“ zu verwandeln, wie es Klaus Holzkamp (1993, S. 349ff.) in seinem Buch „Lernen“ formulierte. Der Kybernetiker

---

<sup>1</sup> Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 28. März 2006 im Bildungshaus St. Luzen (Hechingen) im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Kamingespräche in historischer Umgebung“, durchgeführt von den Regionalbüros der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung Esslingen, Pforzheim, Tübingen (<http://www.fortbildung-bw.de/wb/>).

Heinz von Förster (1985) sprach ähnlich von der „Trivialisierung“ des menschlichen Wissens durch das organisierte Lernen in der Schule.

Zweifellos wird hier ein zugespitztes Bild der „modernen“ Pädagogik gezeichnet. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich insbesondere im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung vieles verändert – dieses Bildungshaus ist ein gutes Beispiel dafür. Es vermittelt uns in seiner heutigen Form, dass „Lernen arrangieren“ heute auch die Ermöglichung von individueller Erfahrung und Inspiration durch die Begegnung mit anderen bedeutet – doch nicht nur dies:

Überblickt man die heute verfügbare Fachliteratur zu „neuen Lehr- und Lernkulturen“ (vgl. exemplarisch: Heuer/Botzat/Meisel 2001, Dietrich/Herr 2005), dann eröffnet sich dem Leser ein breites Spektrum an lerntheoretischen und didaktischen Ansätzen, an Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten, an Erfahrungsberichten aus Projekten sowie praktischen Empfehlungen. Dem Leser bleibt hier kaum etwas Anderes übrig, als sich einen eigenen Weg durch das Dickicht der Deutungsangebote zum neuen Lernen und Lehren zu bahnen bzw. beim Erkunden des Themas selbst zum „selbstgesteuert“ Lernenden zu werden.

In Anbetracht der überbordenden Informationslage kann ich Ihnen hier nur einige Aspekte der Thematik vorstellen, die mir in dem Zusammenhang wichtig erscheinen. Hierzu möchte ich im Folgenden zunächst umreißen, was es für Bildungseinrichtungen heute bedeuten kann, **neue Lernformen** anzuregen und eine **neue Lehrkultur** zu entwickeln (I). Sodann richtet sich mein Augenmerk auf die Rolle der **Organisation** (II) und der **Leitung** (III) von Bildungseinrichtungen. Es besteht in der Fachwelt kein Zweifel mehr daran, dass mit der Förderung neuer Lernformen und der Entwicklung einer neuen Lehrkultur auch die Frage nach einem angemessenen Verständnis der organisatorischen Dimension pädagogischen Handelns nahe gelegt wird. Im erwachsenenpädagogischen Diskurs wird in diesem Zusammenhang die Konzeption der **lernenden Organisation** relevant. Welche besondere Art des theoretischen wie gestalterischen Zugriffs auf die Organisation hiermit angesprochen ist, möchte ich abschließend skizzieren (IV).

## I „Neue Lernformen“ und „neue Lehrkultur“

Wenn von *neuen* Lernformen und einer *neuen* Lehrkultur die Rede ist, dann wird damit vielfach der Einsatz von neuen Medien im Bildungszusammenhang assoziiert. Dies ist keineswegs falsch. Problematisch ist die Orientierung auf neue Medien jedoch dann, wenn damit zugleich die Voraussetzungen und spezifischen Grenzen der Wissens- und Kompetenzzaneignung mit neuen Medien aus dem Blick geraten.

Wir wissen heute, dass die vielfältigen Hoffnungen, die in den 1990er Jahren in den Medieneinsatz gesteckt wurden, sich relativ schnell als revisionsbedürftig erwiesen haben. Das Lernen mit neuen Medien

- setzt auf Seiten der Lernenden eine entsprechende Mediennutzungskompetenz voraus, die aber nicht immer vorhanden ist bzw. entwickelt werden will,
- spricht einseitig die kognitive und logische Informationsverarbeitung bei Lernenden an und lässt andere Dimensionen des Wissens- und Kompetenzerwerbs weitgehend unberücksichtigt,
- löst die Erwartung auf die selbst motivierte Mediennutzung durch die Lernenden nur zum Teil ein; im individuellen Handlungszusammenhang konkurriert die „Lernzeit“ immer mit anderen und womöglich attraktiveren Zeitverwendungen,
- benötigt also zusätzliche didaktische Gestaltungselemente, um erwartbar ein Lernen zu ermöglichen, das wahrnehmbare Lernergebnisse erzielt (vgl. weiterführend: Issing/Klimsa 2002).

Diese Aspekte im Blick, werden neue Medien heute zwar als wichtige Komponenten eines „neuen“ Lernens und Lehrens angesehen – dies allerdings im Zusammenhang mit der Entwicklung von lernförderlichen Strukturen, die gleichermaßen dem Lernen in realweltlichen wie virtuellen Interaktionssituationen Raum geben (blended learning, online-tutoring) (vgl. dazu etwa: Thiedeke 2000a und 2000b, Stang/Puhl 2001, Kraft 2002, Apel/Kraft 2003).

Die Entwicklung solcher Strukturen setzt wiederum voraus, dass man sich

- auf Distanz zu den lange Zeit dominierenden Vorstellungen darüber, was Lernen und Lehren ist und *wie* es idealerweise stattfinden sollte, bringen kann und
- auf eine Neubetrachtung von praktischen Erfahrungen und theoretischen Konzepten zum Lernen und Lehren einstellen kann, die im *mainstream* der modernen Pädagogik viele Jahre kaum oder gar keine Beachtung fanden.

## **Neue Lernformen**

Den Ausgangspunkt des Redens über „neue Lernformen“ bildet das Wissen darüber, dass die lange unhinterfragte pädagogische Annahme der „Belehrbarkeit“ des Menschen durch fachliche Unterweisung und methodisch-technische Instruktion viel zu kurz greift. Denn dabei wird – zugespitzt formuliert – der Mensch als eine Art „Container“ für jederzeit abrufbare Kenntnisse und Fertigkeiten aufgefasst. Individuelle Wissens- und Kompetenzunterschiede können allenfalls auf die individuell „schnellere“ oder „langsamere“ Auffassungsgabe bzw. auf die „höhere“ oder „niedrigere“ Informationsverarbeitungskapazität zurückgeführt werden. Ein solches Verständnis von Lernen ist viel zu eng gefasst, weil es

- das Lernen des Menschen jenseits von Unterweisung und Instruktion nicht berücksichtigen kann,
- die komplexe „Arbeit“ des menschlichen Gedächtnisses in kognitiver, emotionaler und motorischer Hinsicht beim Lernen außer Acht lässt,
- somit übergeht, dass Lernprozesse mit zum Teil prekären, identitätsrüh- rigen inneren Konflikten und Auseinandersetzungen der Lernenden ein- hergehen,
- gewissermaßen „blind“ für die Rückgebundenheit allen Lernens an indi- viduell lebensgeschichtlich entwickelte Einstellungen und Erwartungen zum Lernen ist, die – wie wir es in herausgehobener Weise bei Analpha- beten beobachten können – mitunter zu gleichermaßen tragischen und faszinierenden Lernformen führen können (vgl. etwa: Egloff 1997).

Insbesondere in einer konstruktivistisch-systemtheoretisch inspirierten Erwach- senenpädagogik (vgl. etwa: Arnold/Siebert 2003) favorisiert man daher die Re- de von der prinzipiellen „Lernfähigkeit“ des Menschen. Dabei haben die Vertre- ter dieses Ansatzes die *individuellen, kognitiv-emotional-motorischen sowie le- bensgeschichtlich geprägten Stile und Möglichkeiten der Aneignung von Wis- sen und Können* im Blick (vgl. etwa: Siebert 1995).

Das Lernen Erwachsener wird damit neu begreifbar: Statt davon auszugehen, dass das Lernen in einem durch pädagogische Experten gesteuerten Prozess grundsätzlich möglich ist und erwartbare Erfolge erzielen kann, wird das Lernen als ein komplexer Vorgang der Veränderung von Denk- und Verhaltensmustern betrachtet. Der kann zwar von außen angeregt und moderiert werden, doch wird er in Hinsicht auf das, was tatsächlich gelernt wird und was nicht, durch die Lernenden *selbst gesteuert*. Damit verändern sich die Schwerpunkte der pädä- gogischen Planung und Vermittlungsarbeit grundlegend.

## Neue Lehrkultur

Mit der Beobachtung von „neuen Lernformen“ wird auch die Planung und Durchführung von Bildungsprozessen in einen neuen Deutungszusammenhang gestellt: Die Festlegung von Lehrinhalten, Lehrmethoden und möglichen Lern- zielen geschieht konsequent mit Blick auf die unübergehbare Subjektgebun- denheit des Lernens sowie im Hinblick auf die Förderung der individuellen Lern- fähigkeit. Von erwachsenenpädagogischer Seite wird eine möglichst feinfühlige Erfassung der Situation der Lernenden und eine gleichermaßen bewusst wie diskret wahrgenommene professionelle Mitverantwortung für den je individuel- len Lernprozess eingefordert (vgl. etwa die Beiträge in: Faulstich/Ludwig 2004, Dietrich 2001). Die pädagogische „Kernaufgabe“ verlagert sich somit auf die Schaffung von geeigneten Lerngelegenheiten, die es Lernenden ermöglichen, sich

- ein eigenes Bild ihrer Lernvoraussetzungen, Lernweisen und -strategien, einschließlich der darin vorkommenden Lernwiderstände und ihrer Er- wartungen an den Lernprozess zu machen und

- ihren eigenen Lernprozess hieran anknüpfend zu gestalten.

Bei der Schaffung von Lerngelegenheiten bzw. „Lernarrangements“ sind daher nach Peter Faulstich (2002, S. 79f.) folgende Kriterien zu beachten:

- Verbindung von Arbeit und Lernen,
- Anerkennung der Teilnehmenden,
- Herstellung von Zeitsouveränität,
- Zertifikate als Belege für Lernfortschritte,
- Partizipation der Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen.

Mit diesen Aspekten ist zugleich angezeigt, dass es nicht allein darum geht, dass Lehrende eine besondere Aufmerksamkeit bzw. Empathie für die Lernenden haben – dies war und ist auch in ganz klassischen Unterrichtssituationen der Fall.<sup>2</sup> Anvisiert wird vielmehr die Herausbildung einer „neuen Lehrkultur“, d. h. die Entwicklung eines über den konkreten Lehr-/Lernkontext hinausgehenden Zusammenhangs von grundlegenden Werthaltungen, Orientierungen und Handlungsmaximen, der die Beobachtung, Deutung und Interpretation bzw. das Verstehen der je konkreten pädagogischen Planungs- und Vermittlungsarbeit orientiert (vgl. grundlegend: Geertz 1983).

Eine brauchbare handlungsorientierte Konkretisierung der „neuen Lehrkultur“ besteht in der Forderung einer bewussten, systematischen Ausrichtung des pädagogischen Handelns am Zentralwert der *Teilnehmerorientierung*. An welchen „Eckpunkten“ sich die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen dabei orientieren sollte, fasst Dieter Gnahn (vgl. 2006, S. 57) im Rekurs auf ein erwachsenenpädagogisches Standardwerk (vgl. Breiloer/Dauber/Tietgens 1980) wie folgt zusammen:

- Schon bei der Curriculumplanung sollen die möglichen Erwartungen und Interessen der Adressaten erkundet und berücksichtigt werden.
- Bei Beginn der Veranstaltung werden die Lerninteressen der Teilnehmenden abgefragt; sie sind handlungsleitend für die Veranstaltungsleitung.
- Es sollte ein offener Unterricht realisiert werden, der die Teilnehmenden bestimmen lässt, was wann wo und wie gelernt wird; es sollten aktivierende Methoden eingesetzt werden.
- Die Teilnehmenden sollten in allen inhaltlichen und methodischen Fragen beraten werden.
- Die Veranstaltung sollte prozessbegleitend und summativ evaluiert werden.
- Die Rolle der Lehrenden ist breitbandig angelegt; sie sind Zubringer und Vermittler von Informationen, Anreger und Verstärker von Lernprozessen, Hersteller von lernaktiven Situationen, Berater bei Informationsver-

---

<sup>2</sup> Lehrende haben immer schon ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit für und Einfühlung in die Situation der Lernenden aufbringen müssen. Denn letztlich können Lernerfolge und damit eben auch der Erfolg der Vermittlungsarbeit nur an der Entwicklung der lernenden Individuen im Unterricht abgelesen werden (vgl. Luhmann 2002, S. 46).

arbeitung, Lenker von Lernprozessen, Sozial-Pädagogen sowie Beobachter und Interpreten von Lernergebnissen.

- Die Partizipation der Lernenden sollte nicht nur im konkreten Lehr-Lerngeschehen unterstützt werden, sondern auch auf institutioneller Ebene, so etwa in Form von Nutzerbeiräten, partizipativer Programmplanung oder ähnlichem.

Mit den hier skizzierten Vorstellungen zu „neuen Lernformen“ und „neuer Lehrkultur“ sollte der pädagogische Anspruch deutlich geworden sein, mit dem sich Bildungseinrichtungen konfrontieren, wenn sie sich mit diesen Themen beschäftigen. Was bedeutet das Auftauchen dieses pädagogischen Anspruchs nun für die Organisation von Bildungseinrichtungen?

## II Zur Rolle der Organisation

Unter „Organisation“ verstehe ich im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen (vgl. Baecker 1997, Luhmann 2000) den Kommunikationszusammenhang in Bildungseinrichtungen, in dem es um die Vorbereitung, Realisierung und Absicherung von einrichtungsrelevanten *Entscheidungen* geht. Auf dieser abstrakten Ebene betrachtet, kann die Funktion der Organisation darin gesehen werden, dass durch sie für alle Organisationsmitglieder verbindlich festgelegt wird,

- a) welche Leistungs- und Entwicklungsziele in der Einrichtung mit welcher Priorität verfolgt werden sollen;
  - b) welche Aufgaben hierzu mit welchem Personal zu erfüllen sind;
  - c) welche Arbeitsabläufe zur Aufgabenerfüllung wie zu koordinieren sind;
  - d) welche Umweltbeziehungen in der Einrichtung wie zu erschließen und zu pflegen sind;
  - e) wie die zum Erhalt des Betriebs der Einrichtung notwendigen finanziellen Ressourcen gesichert und intern zu verteilen sind;
- und nicht zuletzt
- f) wie bzw. nach welchen Wert Gesichtspunkten und normativen Überzeugungen über Ziele, Aufgaben, Arbeitsabläufe, Umweltbeziehungen und Ressourcengewinnung/-verteilung in der Einrichtung entschieden werden soll.

Diesem Verständnis entsprechend, besteht die Rolle der Organisation darin, die zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens und zur Entwicklung einer neuen Lehrkultur erforderlichen Entscheidungen zu realisieren und so die Schaffung von geeigneten, *teilnehmerorientiert ausgerichteten Unterstützungsstrukturen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens* zu ermöglichen

Welche Gestalt derartige Unterstützungsstrukturen annehmen können, zeigt beispielsweise Stephan Dietrich (2002, S. 131). Er hat einmal die Ergebnisse

aus einem am DIE durchgeführten Projekt („[SeGel](#)“) zum Thema<sup>3</sup> in einer Art Checkliste zur Schaffung von geeigneten Unterstützungsstrukturen für das selbst gesteuerte Lernen zusammengefasst. Ich gebe sie hier in gekürzter Form wieder:

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Transparenz über das eigene Angebot | Darstellung des eigenen Weiterbildungsangebotes hinsichtlich Zielen und Inhalten sowie Arbeitsweisen, Methoden, Sozialformen  |
| Lernmaterialien/-umgebungen         | „klassische“ und „neue“ Lernmedien, Medien zum Individual- und interaktiven Lernen  |
| Räumlich-technische Infrastruktur   | zeitliche und räumliche Flexibilität (z. B. in Selbstlernzentren), Computer- und Internetzugang, Zugang zu Kommunikationstechnologien, Bereitstellung von Lernwerkzeugen und -geräten |
| Angebotsstruktur                    | zeitlich und räumlich flexibles Angebot, modularisierte Angebote (z. B. nach Lernvoraussetzungen), Angebote zum erfahrungsbasierten Lernen  |
| Beratungsangebot                    | Weiterbildungs- und Laufbahnberatung, fachliche Beratung, Lernberatung, personenbezogene Beratung   |
| Zertifizierungsangebot              | Dokumentation und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen, ggf. unter Einbeziehung der Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen  |
| Angebot zur Vernetzung              | Zusammenarbeit mit anderen regionalen Bildungseinrichtungen, Bibliotheken, Museen etc.; Förderung von Vernetzungsprozessen der Lernenden  |

Nimmt man diese Liste als Ausgangspunkt, dann besteht die Rolle der Organisation vor allem darin, Entscheidungen der folgenden Art vorzubereiten und zu realisieren:

- Verankerung der Schaffung von unterstützenden Strukturen für selbstgesteuertes Lernen als *Entwicklungsziel* der Einrichtung,
- Definition von konkret zu realisierenden *Angeboten*,
- Ausrichtung von *Aufgaben*, wie
  - Öffentlichkeitsarbeit,
  - Raum- und Ressourcenmanagement,
  - technische Wartung/Systemadministration,
  - Programm- und Angebotsplanung,
  - Durchführung von Tests und Prüfungen,
  - Beratung,
  - Personalentwicklung und Kursleiterschulung,
 an den Erfordernissen der Förderung selbstgesteuerten Lernens,
- Intensivierung der *Netzwerkarbeit* auf lokaler und regionaler Ebene im Hinblick auf die Schaffung von einrichtungsübergreifenden Bildungnetzwerken,
- Entwicklung von *Finanzierungsstrategien* zum Erhalt der unterstützenden Strukturen sowie um die Entwicklung von geeigneten Verteilungsschlüs-

<sup>3</sup> Vgl. die Website des Projekts [SeGel](#) wie auch die des Nachfolgeprojekts [SELBER](#).

seln zur bedarfsorientierten Finanzierung von Aufgaben im Zusammenhang mit der Förderung selbst gesteuerten Lernens,

- Initiierung von *Teamentwicklungsprozessen* und/oder eines *Organisationsentwicklungsprozesses*, der die gemeinsame Erarbeitung und Vertiefung der Werthaltungen, normativen Überzeugungen und Handlungsmaximen in den Mittelpunkt stellt, die zur Verwirklichung des Prinzips der Teilnehmerorientierung und einer effektiven Unterstützung des selbst gesteuerten Lernens unverzichtbar sind.

Zwar ist davon auszugehen, dass nicht alles in Bildungseinrichtungen neu und anders als bisher entschieden werden muss. Es zeichnet sich aber ab, dass die Entscheidungen, mit denen die Rahmenbedingungen zur Schaffung von angemessenen Unterstützungsstrukturen zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens definiert werden, zum Teil „tief“ in das tradierte Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtungen wie auch des Personals sowie in eingelebte Arbeitsvollzüge hineinreichen.

Sowohl aus Erfahrungsberichten von Projekten zum Thema (vgl. Dietrich 2001, Dietrich/Herr 2005) wie auch aus der Forschung über Veränderungsprozesse in Einrichtungen, Betrieben und Unternehmen ist bekannt, dass derartige „Eingriffe“ in das Normalgeschehen zumeist Unsicherheiten und Ungewissheiten vielfältigster Art hervorrufen. Bekannt ist auch, dass es in dieser Lage unverzichtbar ist, die „Betroffenen“ – in Bildungseinrichtungen sind dies das pädagogische Personal, Verwaltungskräfte, Kursleitende, gegebenenfalls auch Aufsichtsgremien und Träger – möglichst an der Vorbereitung und Gestaltung der zu treffenden Entscheidungen zu beteiligen.

Zumal, wenn es – aus Sicht der Unterstützung bietenden Einrichtungen – um die Gestaltung von „offenen“ Lehr-/Lernprozessen, mithin um eine *bewusste Abgabe von pädagogischen Kontrollansprüchen* an das Lehr-/Lerngeschehen geht, ist die Einbeziehung aller Beteiligten im Sinne der Motivierung von entsprechenden Mitwirkungsbereitschaften unverzichtbar.

Nicht nur, aber insbesondere in diesem Zusammenhang wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs auf die besondere Rolle der Leitung in Bildungseinrichtungen aufmerksam gemacht.

### **III Zur Rolle der Leitung**

Es besteht kein Zweifel daran, dass der Leitung eine Schlüsselrolle zukommt, wenn es um die Ausrichtung von Angeboten, Aufgaben und Arbeitsprozessen an Kriterien der Teilnehmerorientierung und des selbst gesteuerten Lernens bzw. kurz: um „Lernkulturentwicklung“ geht.

Die Schlüsselrolle der Leitung erschöpft sich dabei jedoch nicht, wie man vielleicht erst einmal annehmen mag, in der Rolle der Leitung als übergeordnete

oder zentrale Entscheidungsinstanz. Dass sie in dieser Funktion die Lernkulturentwicklung als ein Entwicklungsziel der Einrichtung kenntlich macht und so die Verantwortung übernimmt, ist eine zentrale Voraussetzung für alle weiteren Entwicklungsschritte. Doch erscheint es prekär, das Leitungshandeln darauf zu beschränken.

Es reicht – konsequent weitergedacht – noch nicht einmal aus, dass die Leitung „hinter“ dem Veränderungsvorhaben steht und mit einem „persönlichen“ Interesse dabei ist. Dennoch ist dieser Aspekt sehr wichtig, weil Lernkulturentwicklung in aller Regel in der Einrichtung Lernprozesse erforderlich macht, so z. B. in Bezug auf die Aneignung von medientechnischem, lerntheoretischem, didaktischem wie auch sozialpsychologischem Spezialwissen und Können. Wenn die Leitung hier ihre Mitlernbereitschaft zeigt, mag dies der Belegschaft das „Mitziehen“ erleichtern.

Die Schlüsselrolle der Leitung basiert vor allem auch auf der Vorstellung, dass sie in Bildungseinrichtungen eine – wie Systemtheoretiker es ausdrücken – auf die Gesamteinrichtung bezogene, „multireferenzielle“ Beobachtungs- und Regulierungsinstanz ist (vgl. grundlegend: Baecker 2003, S. 234). Gemäß dieser Vorstellung hat die Leitung die Funktion, das Vorhaben der „Lernkulturentwicklung“ in ein Passungsverhältnis zu bringen mit

- den Gegebenheiten am Einrichtungsstandort,
- betriebswirtschaftlichen Sollvorgaben,
- der gegebenen wie anvisierten Marktposition der Einrichtung,
- dem sozialen Gefüge in der Einrichtung und mit individuellen wie kollektiven Leistungs- und Lernpotenzialen der Organisationsmitglieder,
- gesellschaftlich und bildungspolitisch kommunizierten Anforderungen an die pädagogische Leistung und an die Arbeitgeberrolle von Bildungseinrichtungen,
- institutionellen und individuellen Erwartungen an die Verwertbarkeit von Lernprozessen insbesondere in den Kontexten der Beschäftigungsförderung und der spezialisierten Berufsarbeit.

Dies meint natürlich nicht, dass man als Leitungskraft nach dem „kleinsten gemeinsamen Nenner“ fahnden sollte, um das Vorhaben der Lernkulturentwicklung so „zuzuschneiden“, dass es allen möglichen Belangen gerecht wird. Bei einem solchen Vorgehen würde man das Vorhaben wahrscheinlich nach und nach zersetzen und auflösen.

Gemeint ist hier vielmehr einmal die Herausforderung, die „Lernkulturentwicklung“ für die zum Teil sehr unterschiedlichen „Referenzen“ von Betrieb, Markt/Nachfrage, Gesellschaft, Zuwendungsgebern, Auftraggebern, Teilnehmern und Organisationsmitgliedern aufzubereiten und anschlussfähig zu machen. Leitungskräfte sind in diesem Zusammenhang vor allem als flexible, gewissermaßen mehrsprachig agierende „Kommunikatoren“, als „Sinnvermittler“, „Übersetzer“ oder „Interpreten“ der Lernkulturentwicklung gefordert.

Zugleich besteht aber auch die Herausforderung, gegenüber solchen Einsprüchen und Eingriffsversuchen in Stellung zu gehen, die die Lernkulturentwicklung

in entscheidenden Punkten erschweren oder gar behindern können. Dabei scheint es vor allem darauf anzukommen, die hier möglicherweise auftauchenden, zum Teil überzogenen Ansprüche hinsichtlich Kostentransparenz, Effizienz, Arbeitserleichterung, Erfolgssicherheit und Zukunftsgewissheit gleichermaßen ernst zu nehmen und auf Distanz zu halten.<sup>4</sup>

Bei all dem kommen Leitungskräfte kaum umhin, sowohl mit den Mitteln der Kooperation als auch mit den Mitteln des Konflikts zu arbeiten (vgl. Baecker 2003, S. 219), d. h.

- a) zur kommunikativen Sinnvermittlung müssen sie „Verbündete“ in der eigenen Einrichtung, in anderen Bildungseinrichtungen, bei Zuwendungsgebern und Auftraggebern gewinnen sowie
- b) durch eindeutig gemachte Überzeugungen auch Konflikte offen legen und Diskussionen anregen, in denen die unterschiedlichen Erwartungen, Hoffnungen wie auch Befürchtungen angesprochen und bearbeitet werden können.

Speziell mit Bezug auf die Situation von pädagogischem Personal, Verwaltungskräften und Lehrkräften bedeutet dies, dass der Leitung die Aufgabe zukommt, *Verstehensgelegenheiten* und *Möglichkeitsräume für Veränderungen* für alle an der Lernkulturentwicklung Beteiligten herzustellen. Praktisch kann dies z. B. durch

- persönliche Gespräche,
- kollegiale Beratung,
- Mitarbeiterworkshops,
- Bereitstellung von Supervision und Praxisberatungen,
- Fachvorträge,
- gezielte Fortbildungen,
- Ermöglichung und Förderung eigenständiger konzeptioneller Entwicklungen,

erfolgen (vgl. ähnlich: Dietrich 2002, S.135).

In Anbetracht der Herausforderungen, die die Lernkulturentwicklung für die Organisation und speziell auch für die Leitung von Bildungseinrichtungen darstellt, liegt die Frage nahe, wie in Bildungseinrichtungen das Verständnis für eine Lernkulturentwicklung gefördert werden kann bzw. welche Haltung es erleichtert, sich auf Teilnehmerorientierung, selbst gesteuertes Lernen sowie auf die

---

<sup>4</sup> So etwa kann bei einem Vorhaben wie Lernkulturentwicklung sicher nicht jeder „Kostenposten“ im Vorhinein geplant oder plangemäß in Anspruch genommen werden. Nicht jede anfallende Mehrarbeit und jedes Lernerfordernis kann vorhergesehen werden. Inwiefern das Kriterium der Teilnehmerorientierung tatsächlich auf die Nachfrage wirkt, kann – wenn überhaupt – nur von den Nachfragenden in Erfahrung gebracht werden. Es ist aus wissenschaftlicher Sicht bis heute noch nicht einmal genau erwiesen, welche Lernerfolge sich wie nachhaltig bei welchen Lernangeboten einstellen. – Gewiss sind all dies Unsicherheiten, die bei der Umsetzung einer Lernkulturentwicklung möglicherweise zur Sprache kommen. Es ist aber auch zu sehen, dass die Bildungsarbeit immer schon mit solchen Unsicherheiten behaftet war, dass dies also kein Spezifikum einer veränderten Lernkultur ist, sondern ein Merkmal der organisierten Bildungsarbeit schlechthin.

damit verbundenen Umgewichtungen und Umstellungen in Bildungseinrichtungen einzustellen. Im erwachsenenpädagogischen Diskurs gewinnt hier die Konzeption der „lernenden Organisation“ an Gewicht.

#### **IV Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“**

Im Vorangegangenen habe ich bereits mehrfach angedeutet, dass der Prozess der Lernkulturentwicklung in Bildungseinrichtungen mit vielfältigen Unsicherheiten und Lernerfordernissen sowohl bei pädagogischem Personal, Lehrkräften und Verwaltungsmitarbeitenden wie auch bei der Leitung einhergehen. Die Ergebnisse aus den am DIE durchgeführten Projekten, an denen unterschiedliche Einrichtungen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung beteiligt waren, bestätigen dies. So resümiert auch mein Kollege Stephan Dietrich (vgl. 2002, S. 135), dass „Kollegium und Leitung wesentlichen Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern entsprechender Vorhaben ausüben. Angst (vor Veränderung), Unsicherheit, Neid, Sorge vor Machtverlust bildeten ein Bündel von Hemmnissen. Hoher Erfolgsdruck, geringe Fehlertoleranz, enge Finanzierung und hohe Arbeitsbelastung bildeten ein weiteres Bündel von Faktoren, die die Umsetzung verhinderten oder erschwerten.“

Die neuere sozialwissenschaftliche Organisationsforschung (vgl. etwa: Bardmann/Groth 2001) zeigt, dass die genannten Erscheinungen in Organisationen nur zu einem Teil auf unveränderliche „persönliche“ Dispositionen oder aber „objektiv“ gegebene Hindernisse zurückzuführen sind. Vielmehr spielen bei der Art und Weise, wie in Einrichtungen mit Veränderungsvorhaben umgegangen wird, grundlegende und zumeist zur Selbstverständlichkeit gewordene Wirklichkeitssichten, Werthaltungen, Normen, Kommunikationsmuster und Verhaltensroutinen eine Rolle, die – zusammengenommen – als „Kultur“ der Organisation bezeichnet werden. Die Kultur der Organisation ist also nichts Aufgesetztes, Gewolltes und somit einfach Veränderbares, sondern eher das von Menschen gemachte Sinn- und Bedeutungsgewebe, welches die Wahrnehmung und das Handeln der Organisationsmitglieder prägt.

Aus vergleichenden Organisationsstudien ist zudem bekannt, dass Organisationskulturen sehr verschieden ausgeprägt sein können und dabei auch unterschiedliche Grade der Offenheit für Veränderung und Innovation aufweisen. In der Organisationsentwicklungs- und Managementforschung hat man hieran anschließend den Begriff der „lernenden Organisation“ geprägt, um deutlich zu machen, dass es Organisationen gibt, die besser als andere in der Lage sind, mit Veränderung und Innovation umzugehen (vgl. etwa: Probst/Büchel 1994, Sattelberger 1991).

Den ausschlaggebenden Grund für eine ausgeprägte „Lernfähigkeit“ von Organisationen sehen die Vertreter von Konzeptionen der „lernenden Organisation“ (vgl. zusammenfassend: Gairing 2002) zumeist in einer *gemeinsamen Wirklich-*

keit der Organisationsmitglieder, die ihr eigenes Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Bedürfnisse, Werthaltungen und Motive in einen kollektiven Aushandlungsprozess einbringen. Dabei steht es außer Frage, dass die Entwicklung einer gemeinsamen Wirklichkeit vor allem dann gefördert wird, wenn

- in der organisatorischen *Kommunikation* dialogische Formen, wechselseitige Anerkennung, Achtung und Vertrauen gefördert werden,
- *Transparenz* in Bezug auf erwartbare und mögliche Konsequenzen, Chancen wie auch Risiken von Veränderungen hergestellt und daran geknüpfte Hoffnungen wie auch Befürchtungen ernst genommen werden,
- Kommunikationsprozesse im Kontext von Veränderungen auf die gemeinsame Entwicklung von brauchbaren *Interpretationen* anstehender Entwicklungen und nicht auf die Erreichung von vorab fixierten „Ergebnissen“ (z.B. Akzeptanz, Einsehen) ausgerichtet sind.

Die „Lernfähigkeit“ von Organisationen und damit ihr Vermögen, einen Wandel zu gestalten, kann an folgenden Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder, insbesondere der Leitung abgelesen werden (vgl. ähnlich: Sattelberger 1991):

- Sie orientieren sich nicht „blind“ an Regeln und Konventionen, sondern stellen sie dort, wo sie nicht einsichtig oder unterstützend wirken, in Frage.
- Sie führen nicht zu jedem entstehenden Handlungsproblem umfangreiche Analysen durch, sondern wagen Experimente, so etwa durch Analogiebildung und Adaption von Lösungsmöglichkeiten.
- Sie suchen aktiv nach Ideen und stellen nicht jede neue Idee sogleich infrage.
- Sie tolerieren Unsicherheiten, halten sie aus, anstatt sie „wegzureden“ oder durch Nichthandeln auszuschließen.
- Sie tolerieren Fehler und arbeiten mit ihnen, anstatt sie um jeden Preis zu vermeiden.
- Sie akzeptieren ein gewisses Chaos in Übergangsphasen und vertrauen auf die Selbstorganisation, ohne sofort nach Ordnung und Überschaubarkeit zu verlangen.

Die hier nur genannten Punkte verweisen darauf, dass „lernende Organisationen“ die in vielen Einrichtungen, Betrieben und Unternehmen eingespielte „Alltagskultur“ zum Teil massiv infrage stellen. Doch genau hierin steckt offenbar das besondere Potenzial, um in Organisationen, so auch in Bildungseinrichtungen, die Motivation und Kreativität wie auch den Mut zum „Loslassen“ bewährter Problemlösungen freizusetzen, die es braucht, um sich auf eine Lernkulturentwicklung konsequent einzulassen – und dies nicht nur mit Blick auf die Teilnehmenden an Bildungsmaßnahmen.

Es wäre zu wünschen, dass Bildungseinrichtungen, die sich mit Lernkulturentwicklung beschäftigen, zumindest einiges von dem Wissen, das sie sich über die Förderung selbst gesteuerten Lernens und über die Schaffung von geeigneten Unterstützungsstrukturen aneignen und entwickeln, auch in den Dienst der eigenen „Lernkulturentwicklung“ stellen.

## Literatur

*Letzter Zugriff auf alle Online-Dokumente am 24.04.06*

- Apel, H./Kraft, S. (Hg.) (2003): Online-Lehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Arnold, R./Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 4. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Baecker, D. (1997): Organisation als soziales System, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Baecker, D. (2003): Ausgangspunkte einer soziologischen Managementlehre, in: Ders.: Organisation und Management, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 218–255
- Bardmann, T. M./Groth, T. (Hg.) (2001): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.) (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig: Vieweg
- Dietrich, S. (Hg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld: wbv
- Dietrich, S. (2002): Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen, in: Faulstich, P./Gnahn, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Weinheim/München: Juventa, S. 121–125
- Dietrich, S./Herr, M. (Hg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld: wbv
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus", URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf)
- Faulstich, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen, in: Faulstich, P./Gnahn, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Weinheim/München: Juventa, S. 61–98
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.) (2004): Expansives Lernen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Förster, H. V. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie, Braunschweig: Vieweg
- Gairing, F. (2002): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gnahn, D. (2006): Organisiertes Lernen – Organisierter Widerstand, in: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): Lernwiderstände, Hamburg: VSA-Verlag, S.55–68

- Herrmann, D. (2003): Gespräch. Bildungseinrichtungen lernen von der Wirtschaft: »Das Kerngeschäft muss lukrativ sein«, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 22–24
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld: wbv
- Holzkamp, K. (1993): Lernen, Frankfurt am Main/New York: Campus
- Kraft, S. (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Issing, L./Klimsa, P. (Hg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag,
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, herausgegeben von Dieter Lenzen, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- March, J. G. (1991): Exploration and Exploitation, in: Organization Science, Vol. 2, S. 71–87
- Probst, G./Büchel, F. (1994): Organisationales Lernen, Wiesbaden: Gabler
- Reiber, K. (2004): Organisation im Spiegel der *Regula Benedicti*. Eine hermeneutische Interpretation der benediktinischen Regel im Kontext der lernenden Organisation, Münster: Waxmann
- Sattelberger, T. (Hg.) (1991): Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden: Gabler
- Siebert, H. (1995): Professionalisierung, Professionalität, Berufsethik, in: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren, Neuwied: Luchterhand, S. 329–342
- Stang, R./Puhl, A. (Hg.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen, Bielefeld: wbv
- Thiedeke, U. (Hg.) (2000 a): Kreativität im Cyberspace, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Thiedeke, U. (Hg.) (2000 b): Bildung im Cyberspace, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

## Websites

Letzter Zugriff auf alle Websites am 24.04.06

Bildungshaus St. Luzen: <http://www.luzen.de/>

SeGeL: <http://www.die-bonn.de/segel/>

SELBER: <http://www.die-bonn.de/selber/>

Weiterbildung in Baden-Württemberg: <http://www.fortbildung-bw.de/wb/>