

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Das zweite Kapitel legt den theoretischen Bezugsrahmen der Studie dar. Das Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, kooperative Bildungsarrangements im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Lernprozesse für die beteiligten Mitarbeitenden und Organisationen zu erschließen. Dabei liegt der Fokus auf einer Erklärung, wie es basierend auf dem individuellen Lernen der Mitarbeitenden zu einer Anregung von Lernprozessen auf der Ebene der Organisation kommen kann.

Die Ausführungen gliedern sich in drei Kapitel. Die ersten beiden Kapitel zielen auf eine *gegenstandstheoretische* Annäherung. So wird in einem ersten Schritt auf den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen eingegangen und die Problemstellung entfaltet (Kap. 2.1). Ausgehend von der These, dass das Zusammenspiel von individuellem und organisationalem Lernen in kooperativen Bildungsarrangements eine besondere Relevanz erfährt, wird dieser Zusammenhang in einem zweiten Schritt unter der Perspektive der erwachsenenpädagogischen Kooperations- und Netzwerkforschung beleuchtet. Mit der Entfaltung dieser These gelangt die Argumentation zu dem Vorschlag, Kooperationen als empirischen Gegenstand für die Analyse heranzuziehen (Kap. 2.2). Daran schließt als dritter Schritt eine *grundlagentheoretische* Auseinandersetzung an. Diese besteht in dem Entwurf einer systemtheoretischen Problemmodellierung des Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen in Kooperationen der Weiterbildung (Kap. 2.3).⁴ Sie zielt darauf, die Analyseperspektive zu entwerfen sowie Implikationen für die empirische Untersuchung abzuleiten.⁵

4 Die Unterscheidung von Gegenstands- und Grundlagentheorie folgt einem Vorschlag von Dörner und Schäffer (2012). Demnach bezieht sich der gegenstandstheoretische Zugang zu einem Forschungsproblem auf dessen Konstituierung im disziplinspezifischen Diskurs, während der grundlagentheoretische Zugang auf eine metatheoretische Absicherung verwendeter Begrifflichkeiten und Konzepte abstellt und rahmt, „wie ‚Soziales‘ theoretisch gedacht wird“ (Dörner/Schäffer 2012, S. 16).

5 Der Argumentationsaufbau des vorliegenden Kapitels ist als Figur bereits im Rahmen eines konzeptionellen Beitrags an anderer Stelle (vgl. Jenner 2013) expliziert worden, er wird in der vorliegenden Arbeit jedoch in breiterer systematischer Grundlegung ausgearbeitet. Textpassagen, in denen auf Teile des genannten Beitrags zurückgegriffen wird, sind als solche gekennzeichnet.

2.1 Individuelles Lernen als Beitrag zu organisationalem Lernen

Das vorliegende Kapitel widmet sich der erwachsenenpädagogischen Diskussion um organisationales Lernen und zielt darauf, das Desiderat aufzuzeigen, von dem die Studie ihren Ausgang nimmt. Dazu wird in einem ersten Schritt in die Perspektive der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung eingeführt (Kap. 2.1.1). Aus diesem Blickwinkel wird in einem zweiten Schritt der Gegenstand organisationalen Lernens beleuchtet und die Problemstellung entfaltet, in deren Mittelpunkt die Rolle des individuellen Lernens der Organisationsmitglieder für die Erklärung organisationaler Lernprozesse steht (Kap. 2.1.2). Der dritte Schritt zeigt relevante Bezüge zum Forschungsstand auf (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Organisationen als Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Forschung

Dieses Kapitel zielt darauf, in die Diskussion der erwachsenenpädagogischen Forschung um Organisationen einzuführen und dadurch die anschließende Auseinandersetzung mit dem Thema des organisationalen Lernens aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive vorzubereiten.

Mit der Hinwendung der erwachsenenpädagogischen Diskussion zu der Dimension der *Organisation* steht diese mittlerweile nicht mehr nur als Rahmenbedingung pädagogischen Handelns im Fokus (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2010, S. 13 f.). Vielmehr ist sie hinsichtlich ihrer Beschaffenheit und Gestaltbarkeit als Sozialgebilde selbst zu einem zentralen Bezugspunkt der Forschung herangewachsen (vgl. ebd.; Schemmann 2015).⁶ Dabei rückt die Bedeutung der Organisation sowohl im Hinblick auf die Ermöglichung gelingender Lehr-Lern-Interaktion auf der Mikroebene in den Blick, als auch in Bezug auf ihre Bedeutung für die Einlösung und Reproduktion von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auf der Makroebene. So macht Dollhausen (2014, S. 6 f.) darauf aufmerksam, dass es die Organisationsebene ist, auf der gesellschaftliche

6 Organisationen werden verstanden als soziale Systeme, die sich von ihrer Umwelt über das Kriterium der Mitgliedschaft abgrenzen und sich durch die Kommunikation von Entscheidungen konstituieren und aufrechterhalten (vgl. Luhmann 2011; siehe hierzu ausführlich Kap. 2.3.1). Dieser Definition nach sind auch Weiterbildungseinrichtungen Organisationen, sie lassen sich aber darüber hinaus spezifischer bestimmen als „konkrete Orte, an denen Lern- und Bildungsprozesse für Erwachsene organisiert werden. Diese Einrichtungen sind qua Entscheidung, Satzung oder Verordnung dem Zweck der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen gewidmet und können als eigenständige Organisation oder auch als Bestandteil einer größeren organisatorischen Gesamtheit bzw. eines öffentlichen oder privaten Rechts- und Verwaltungsträgers etabliert sein“ (Dollhausen 2014, S. 5).

bzw. gesellschaftspolitische Vorgaben entschieden und ermöglicht werden, während Organisationen zugleich

„die Kontexte sind, welche unmittelbar die Regelung, Strukturierung und Koordination von pädagogischen Prozessen sicherstellen und so die Gestaltung und Entwicklung von konkreten Lehr- und Lernprozessen in der Weiterbildung lenken“ (ebd., S. 7).

Das zu konstatierende Interesse an Organisationen richtet sich allerdings nicht ausschließlich auf jene im (erwachsenen-)pädagogischen Feld. Es umfasst ebenso pädagogische Fragestellungen in Organisationen anderer Funktionsbereiche (vgl. Göhlich/Weber/Schröer et al. 2016, S. 309 f.).

Die hohe Aufmerksamkeit gegenüber Organisationen erklärt sich vor dem Hintergrund multipler, sich stark verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Mit diesen müssen Organisationen Schritt halten, um ihren eigenen Erhalt zu sichern. Entsprechend sind sie mit der Herausforderung konfrontiert, sich entsprechenden Veränderungsprozessen zu stellen bzw. zwischen Veränderung und Bewahrung des Bestehenden abzuwägen. Im Allgemeinen zählen zu solchen Veränderungsanforderungen gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Globalisierung, der demografische Wandel und der Wandel zur Wissensgesellschaft (vgl. Dollhausen/Gerhard 2014, S. 25). Spezifisch für Weiterbildungsorganisationen stellt dabei

„die veränderte gesellschaftliche Bedeutung von Lernen, Bildung und Qualifizierung im Zuge der Entfaltung von wissenschaftlichen Strukturen – dies bei gleichzeitig knapper werdenden Haushalten“ (Dollhausen 2014, S. 6)

ebenso eine zentrale Veränderungsbedingung dar, wie beispielsweise die angestiegene Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt mit entsprechend verschärftem Wirtschaftlichkeitsdruck, die Zunahme von Qualitätsansprüchen oder die stärkere Bedeutung regionalen Bildungsmanagements – um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Feld 2010a, S. 45). Für den Argumentationszusammenhang der vorliegenden Arbeit ist darüber hinaus vor allem der in den letzten Jahren vorangeschrittene Grad an Kooperation und Vernetzung von Einrichtungen im Feld der Weiterbildung sowohl untereinander als auch mit Akteuren anderer Funktionsbereiche relevant. Es wird angenommen, dass die Einbindung in Kooperationen und Netzwerke in besonderer Weise mit Veränderungsnotwendigkeiten für die beteiligten Organisationen verbunden ist (vgl. Feld 2011a; siehe dazu auch ausführlich im Folgenden Kap. 2.2).

Die skizzierten Veränderungserfordernisse in der Weiterbildungspraxis und die entsprechende Aufmerksamkeitsverlagerung der erwachsenenpädagogischen Diskussion auf Organisationen gehen mit einer Intensivierung erwachsenenpädagogischer Forschung zu organisationsbezogenen Fragestellungen einher (vgl.

Dollhausen/Feld/Seitter 2010). Eine Betrachtung der diesbezüglichen Forschungsaktivitäten verdeutlicht, dass sich hierin inzwischen ein eigenständiges erwachsenenpädagogisches Forschungsfeld etabliert hat. Dollhausen, Feld und Seitter (2010, S. 13 f.) verorten das Aufkommen *erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung* in den 1990er Jahren – basierend unter anderem auf neuen Steuerungsformen in der öffentlichen Verwaltung Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre. Die Autoren konstatieren hierin eine „Initiierungs- und Orientierungsphase“ (ebd., S. 14), an die sich im folgenden Jahrzehnt – d. h. bis etwa 2010 – eine Phase der Etablierung und Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung anschließt (vgl. ebd., S. 13 f.). Dabei liegt ein Fokus darauf,

„wie Weiterbildungsorganisationen zur Gewährleistung ihrer pädagogischen Funktion ihre internen Strukturen und Prozesse anlegen – und wie sie in die gegebenen Abhängigkeiten von ihrer Umwelt, also von ihren relevanten politisch-rechtlichen Vorgaben, ihren Finanzquellen, ihrem Markt und ihren vor Ort entwickelten Aneignungsverhältnissen, ihre jeweiligen Gestaltungsspielräume ‚hineinarbeiten‘ können. Zum anderen hat sich [...] das Wissen über die Bedeutsamkeit erwachsenenpädagogischer Professionalität für die Anregung, Gestaltung und nachhaltige Implementierung von reflexiven Lernprozessen in Organisationen gefestigt und in der Form einer entwicklungsorientierten organisationspädagogischen Forschungsperspektive Konturen angenommen“ (ebd., S. 15).

Anknüpfend an die von Dollhausen, Feld und Seitter 2010 vorgelegte Bestandsaufnahme nimmt Schemmann im Jahr 2015 eine weitere Systematisierung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung vor. Er betrachtet entsprechende Entwicklungen unter der Perspektive einer zunehmenden Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung als einem eigenen Forschungsstrang.⁷ Dabei kommt er zu dem Schluss, dass diese sich soweit etabliert hat, dass seit Mitte der 2000er Jahre bis in die Gegenwart bereits von einer Phase der „Konsolidierung und Expansion“ (Schemmann 2015, S. 11) auszugehen ist. Mit der Annahme einer Konsolidierung ist die Verfestigung des Forschungsstranges angesprochen – beispielsweise durch die Repräsentanz der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung in der 2006 gegründeten und inzwischen als Kommission innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etablierten *Kommission Organisationspädagogik* (vgl. ebd., S. 11). Die angenommene Expansion stellt

7 Der Begriff der Institutionalisierung bezieht sich auf die Entstehung von Institutionen im folgenden Verständnis: „Im Allgemeinen werden solche Sachverhalte der Sozialwelt als Institution markiert, die dauerhaft (Permanenz) sowie unabhängig von sozialen Akteuren bestehen (Externalität und Objektivität), bestimmte gesellschaftliche Leitideen repräsentieren (Sinnbezug) und darüber hinaus Einfluss auf das soziale Handeln nehmen (Regulation). Klassische Beispiele für Institutionen sind beispielsweise die Ehe, der Vertrag, die Demokratie, die Universität als Organisationsform, ein Hochschulgesetz etc.“ (Koch/Schemmann 2009, S. 22 f.).

demgegenüber auf die Zunahme der Forschungsbefunde in den letzten Jahren ab (vgl. ebd., S. 11). Wenngleich die vorliegende Arbeit sich als Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung verortet und entsprechend hier den Fokus legt, so verweist die Bezugnahme auf die Kommission Organisationspädagogik darauf, dass die Ergründung von Organisationen grundlegend zu einem Forschungsgegenstand der erziehungswissenschaftlichen Disziplin respektive ihrer Subdisziplinen vorangeschritten ist.⁸ Nicht zuletzt spiegelt sich dies etwa in der mittlerweile aufgeworfenen Frage, ob der Begriff der Organisation als ein pädagogischer Grundbegriff zu verstehen ist (vgl. Engel/Sausele-Bayer 2014), ebenso wie in dem Vorschlag, die Tätigkeit des Organisierens als grundlegende pädagogische Praktik zu konturieren (vgl. Feld/Seitter 2016).

2.1.2 Organisationales Lernen und die Bedeutung individueller Lernprozesse

Die bisherigen Ausführungen haben bereits gezeigt, dass organisationsbezogene Fragen eng verknüpft sind mit der Veränderungsdynamik, der Einrichtungen im Feld der Weiterbildung gegenüberstehen. Für die Beschreibung und Erklärung von Fragen der Veränderung und damit einhergehend auch der Gestaltung von Organisationen hat sich in der erwachsenenpädagogischen Diskussion der Begriff des *organisationalen Lernens* durchgesetzt (vgl. hierzu ausführlich Feld 2010a). Dieses Kapitel umreißt den Gegenstand organisationalen Lernens und führt in die Problemstellung der vorliegenden Studie ein.

Die Auseinandersetzung mit Fragen des organisationalen Lernens nimmt innerhalb der angeführten disziplinären Kontexte einen hohen Stellenwert ein (vgl. exemplarisch: Engel 2014; Weber/Göhlich/Schröer et al. 2014; Schöffter 2010; Feld 2010 a/b und 2009; Dollhausen/Nuissl von Rein 2007; Göhlich 2007a und 2001; Schröer 2004). Unter dem Begriff des organisationalen Lernens werden Prozesse verstanden, die sich als dauerhafte Fokussierung und Bearbeitung von Veränderungen vollziehen (vgl. Feld 2010a, S. 53). Dabei impliziert das Lernen von Organisationen

[d]ie Weiterentwicklung der Organisation als Akteur, zum einen als implizites Lernen organisationskultureller Selbstverständlichkeiten im Umgang mit sich und den Sachaufgaben, zum anderen explizites Organisationslernen, z.B. als von organisationspädagogisch Professionellen unterstützte kollektive Erforschung und Reflexion dieser Selbstverständlichkeiten“ (Göhlich/Weber/Schröer et al. 2016, S. 310).

8 Dies ist Ausdruck eines auch jenseits explizit *erwachsenenpädagogischer* Kontexte festzustellenden „Bedarfes an einerseits wissenschaftlicher und forschersicher und andererseits gestaltungsorientierter Forschungs- und Entwicklungskompetenz“ (Weber 2014, S. 35) hinsichtlich der Befassung mit Organisationen.

Organisationales Lernen kann demnach sowohl als ein geplanter und begleiteter Veränderungsprozess erfolgen, sich jedoch auch als ein beiläufiger Prozess ereignen. Es bezeichnet somit auch implizite Prozesse, die nicht intendiert oder bewusst als organisationaler Lernprozess angelegt sind (vgl. Althans/Göhlich 2004, S. 208). Es richtet sich zudem nicht nur auf die Weiterentwicklung des Bestehenden in einer Organisation, sondern umfasst auch die Emergenz von Neuem (vgl. Göhlich/Weber/Schröer et al. 2016, S. 310). Dieses – zunächst erst grob umrissene – Verständnis organisationalen Lernens wird als Arbeitsdefinition mitgeführt und im weiteren Verlauf der Ausführungen grundlagentheoretisch konkretisiert (vgl. Kap. 2.3). Insgesamt wird es als zentraler Gegenstand der pädagogischen Organisationsforschung markiert (vgl. Göhlich/Weber/Schröer et al. 2016, S. 310) und entsprechend konstatiert, dass sich

„in der Pädagogik ein Diskursfeld entwickelt [hat; AJ], das sich mit Fragen der Organisation des Pädagogischen und der Pädagogik des organisationalen Lernens beschäftigt, empirisch in den letzten Jahren Antworten zu einer Reihe von Detailfragen entwickelt hat, jedoch weiterer theoretischer Fundierung bedarf. Für den Theoriediskurs der Organisationspädagogik sind die Klärung des Organisationsbegriffs und des organisationspädagogischen Lernbegriffs bzw. eines pädagogisch perspektivierten Begriffs organisationalen Lernens zentrale Anliegen“ (Schröer/Göhlich/Weber et al. 2016, S. 1 f.).

Ansätze organisationalen Lernens sind ursprünglich zunächst außerhalb pädagogisch geprägter Diskurse aufgetreten, vornehmlich im Rahmen praxisorientierter Managementkonzeptionen. Als besonders prominent ist der von Argyris und Schön (1978; 1999) vorgelegte Ansatz zu nennen. Wenngleich es sich hierbei nicht um den ersten oder einzigen Vorschlag zum Lernen von Organisationen handelt, so zählt der Ansatz von Argyris und Schön doch zu einer derjenigen Arbeiten, die zum Durchbruch der Idee organisationalen Lernens führten (vgl. Schreyögg/Eberl 1998, S. 517) und auch im pädagogischen Diskurs Rezeption erfahren (vgl. dazu kritisch: Mensching 2016, S. 193 f.). Er wird deshalb an dieser Stelle exemplarisch herangezogen.⁹ Organisationales Lernen stellt sich bei Argyris und Schön folgendermaßen dar:

„Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne [sic!] in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozeß [sic!] von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie der Organisation ändern. Um organisational zu werden, muß [sic!] das Lernen, das sich aus Untersuchungen in

9 Weitere Beispiele für frühere Ansätze zu organisationalem Lernen in managementtheoretischen Zusammenhängen fasst Feld pointiert zusammen (vgl. Feld 2010a, S. 53).

der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Diagrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind“ (Argyris/Schön 1999, S. 31 f.; im Orig. mit Herv.).

Der Ansatz beschreibt die (kognitive) Auseinandersetzung der Mitglieder einer Organisation mit den sie umgebenden Arbeitsprozessen und macht damit auf eine enge Wechselseitigkeit organisationalen Lernens mit dem Lernen der Organisationsmitglieder aufmerksam. Gleichwohl bleibt die Perspektive eine kognitionstheoretische (vgl. Schreyögg/Eberl 1998, S. 517) und impliziert damit einen individuumszentrierten Zugang (vgl. Mensching 2016, S. 194). Entsprechend bleibt offen, wie sich die Wechselseitigkeit zwischen den organisationsbezogenen mentalen, reflexiven Auseinandersetzungsprozessen der Organisationsmitglieder einerseits und einem von dem Lernen dieser andererseits zu unterscheidenden *Lernen auf der Ebene der Organisation selbst* konkret darstellt. Schreyögg und Eberl (1998), die den Ansatz von Argyris und Schön sowie auf diesen aufbauende betriebswirtschaftliche Folgeveröffentlichungen einer Bestandsaufnahme unterziehen, kommen zu dem Schluss, dass

„vor allem die Stellung von Individuen in Prozessen des organisationalen Lernens klärungsbedürftig [ist; AJ]. Zwar wird relativ übereinstimmend konstatiert, daß [sic!] organisationale Lernprozesse nicht einfach als Summe individueller Lernprozesse zu verstehen sind, jedoch wird das spezifisch Organisationale des Lernens relativ unscharf markiert“ (ebd., S. 519).

Mit der Rezeption entsprechender Arbeiten innerhalb der pädagogischen Organisationsforschung (z.B. Geißler 2009; 2005) ist auch diese mit der bisher weitestgehend ungelösten Frage nach dem Verhältnis des Lernens *in* der Organisation durch ihre Mitglieder und dem Lernen *von* Organisationen konfrontiert. Das Lernen der Organisationsmitglieder vollzieht sich dabei als kommunikativ geteilte Verständigung über handlungsleitende Theorien und Lösungsvorschläge zur Behebung organisationaler Probleme, verbleibt aber als gemeinschaftliches interaktives Lernen der Organisationsmitglieder in Bezug auf organisationale Problemstellungen und als ein Teilen entsprechenden Wissens untereinander (vgl. Geißler 2005, S. 36 ff.). Wenngleich davon ausgegangen wird, dass geteilte Lösungen in das „Organisationsgedächtnis“ (ebd., S. 38) eingespeist werden, bleibt unscharf, inwiefern dieses über ein gemeinsam geteiltes Erinnern der Individuen hinaus zu einem davon unterscheidbaren Lernen auf der Ebene der Organisation führen kann. Entsprechend macht auch Mensching darauf aufmerksam, dass hier die Grenze zwischen organisationaler und individueller Ebene verschwimmt (vgl. Mensching 2016, S. 194). Somit besteht eine zentrale Frage im pädagogischen Diskurs um organisationales Lernen weiterhin darin,

„wie dieses Lernen stattfindet. Die Antworten bleiben zumeist an der Oberfläche. So ist verschiedentlich die Rede davon, dass auch organisationales Lernen ein Lernen von Individuen sei, das Individuum also der Träger des organisationalen Lernens sei, was – abgesehen davon, dass noch zu prüfen wäre, ob nicht auch ein Kollektiv oder eine Organisation als Mitgliedschaftsverbund lernen kann – ja noch nichts über den Modus des organisationalen Lernens aussagt“ (Göhlich 2009, S. 29).

Lernprozesse der Organisation und jene der Mitarbeitenden werden zwar komplementär zueinander als ein rekursives Verhältnis angenommen, dabei jedoch für eine stärkere Differenzierung individuellen und organisationalen Lernens in ihrer je eigenen Qualität plädiert (vgl. Behrmann 2010, S. 96). Trotz des angenommenen Verweisungszusammenhangs zwischen beiden Phänomenen (vgl. auch Sausele-Bayer 2011, S. 36) ist jedoch festzustellen, dass eine systematische Verhältnisbestimmung erst am Anfang steht.

Die Unklarheit, die sich hinter der weitestgehend ungelösten Verhältnisbestimmung von individuellem und organisationalem Lernen verbirgt, liegt in der

„Frage, ob Lernvorgänge von den Individuen getragen werden oder ob das soziale System Organisation selbst lernen kann. Diese Diskussion erschöpft sich weitgehend in der fragwürdigen Analogisierung von Organisationen und Menschen und wird darüber auf die Problematik geführt, das organisatorische Äquivalent für psychische Lernvorgänge zu finden. Die Anbindung bildungstheoretischer Annahmen fällt vorerst leichter unter der Prämisse, organisationales Lernen Lernprozessen des Individuums zuzurechnen. Damit kann eine fundamentale Bedingung für die Übernahme eines individuumszentrierten Bildungsbegriffs beibehalten werden. Unklar bleibt in der pädagogischen Rezeption der entsprechenden Positionen des Organisationslernens allerdings, in welcher Weise sich dieses Lernen auf der sozialen Ebene der Organisation auswirkt“ (Kuper 1997, S. 141).

Das zentrale Problem auf das Kuper aufmerksam macht, besteht in der Übertragung eines auf das Individuum bezogenen Lernverständnisses auf Organisationen, welches das spezifisch Organisationale organisationalen Lernens in Differenz zu organisationsbezogenen Lernprozessen der Mitarbeitenden (einzeln oder gemeinsam im Kollektiv) nicht erkennen lässt (siehe hierzu kritisch auch Faulstich 2007). Schwierigkeiten bereitet dabei, dass das Lernen von Mitarbeitenden einen individuellen Prozess darstellt, d.h. Lernen an das jeweilige Individuum gebunden ist. Insofern ist dadurch erst einmal noch nicht erklärbar, wie aus individuellen Lernvorgängen ein Lernen der Organisation als Sozialgebilde erfolgen kann. Selbst wenn die Mitarbeitenden sich untereinander austauschen und auf kollektiver Ebene lernen, bedarf es weiterer Klärung, wann bzw. wie ein Lernen *der* Organisation angeregt werden kann in Abgrenzung zu einem Lernen

der Mitglieder *in* der Organisation.¹⁰ Aus entsprechenden Feststellungen resultiert die Forderung,

„beim Zugang zu organisationalen Lernprozessen eine originär organisationale Perspektive einzunehmen, die sich klar von einem Zugang zu individuellen oder kollektiven Lernprozessen *in* Organisationen unterscheidet“ (Mensing 2012, S. 257; Herv. im Orig.).

Die Ausführungen zeigen, dass in der Klärung des Zusammenhangs von individuellem und organisationalem Lernen innerhalb der pädagogischen Diskussion ein Desiderat zu markieren ist. Während es offenkundig erscheint, dass Veränderungen auf der Ebene der Organisation individuelle Lernprozesse der Mitarbeitenden nach sich ziehen können, bleibt vor allem der Beitrag des individuellen Lernens zum Lernen der Organisation näher zu ergründen und bildet den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu zeigen sein wird, widmet sie sich dieser Problematik im Kontext von kooperativen Bildungsarrangements in der Weiterbildung (siehe Kap. 2.2).

2.1.3 Bezüge aus (erwachsenen-)pädagogischen Forschungsarbeiten

Wird der Blick auf Forschungsarbeiten gerichtet, die sich dem Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen unter einer (erwachsenen-)pädagogischen Perspektive annähern, lässt sich die festgestellte Forschungslücke schärfer konturieren. Entsprechende Bezüge werden im Folgenden aufgezeigt.

Hinsichtlich einer dezidierten Auseinandersetzung mit dem Verständnis der Schnittstelle von Organisationen und ihren Mitarbeitenden im Zuge organisationaler Veränderungsprozesse ist zunächst die von Hartz (2004; 2008) vorgenommene Konzeption der mentalen Mitgliedschaft anzuführen. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme organisationstheoretischer Ansätze hinsichtlich des in diesen angelegten Verhältnisses von Organisationen und ihren Mitgliedern gelangt Hartz (2008) zu der Feststellung, dass in organisationstheoretischen Zugängen vornehmlich die formale, d.h. (vertraglich) geregelte Mitgliedschaft der Mitarbeitenden beleuchtet werde. Dies führe dazu, dass Grenzen einer Steuerbarkeit der Mitglieder durch das Management sowie organisationsbezogene

10 Mit der Bezeichnung des kollektiven Lernens wird auf gemeinsam vollzogene Lernprozesse der beteiligten Individuen *in* der Organisation rekurriert. D.h. es handelt sich hierbei im Verständnis der vorliegenden Arbeit noch nicht um einen Lernvorgang auf der Ebene der Organisation selbst. Zum Lernen *in* Organisationen gegenüber dem Lernen *von* Organisationen siehe Behrmann 2010 sowie Dewe/Schwarz 2012.

Aneignungsprozesse auf Seiten der Mitarbeitenden nicht in den Blick organisationstheoretischer Ansätze gelangen (vgl. Hartz 2008).¹¹

„Ausgeklammert bleiben nach wie vor die Fragen, *wie* sich Strukturen bei den Individuen ablegen, wie sie mit der eigenen Selbstbehauptung in Beziehung treten und *wie* dies auf das organisationale Geschehen zurückwirkt“ (ebd., S. 378; Herv. im Orig.).

Vor diesem Hintergrund stellt Hartz eine „Zugriffs- und Steuerungsproblematik der Organisation“ (ebd., S. 378) gegenüber dem Individuum fest, indem

„das Management bei der konkreten Anwendung des ‚Organisierten‘ an seine Grenzen stößt und von den Zugeständnissen der Organisationsmitglieder abhängig ist“ (ebd., S. 378).

Hartz rückt die Steuerungsproblematik in den Kontext organisationaler Veränderungsprozesse, da sie eine zentrale Gelingensbedingung ebendieser in den Aneignungsprozessen auf Seiten der Organisationsmitglieder konstatiert:

„Wissensaneignung ist kontingent und kann aus Sicht der Organisation nur befördert oder gehemmt, nicht jedoch präzise gesteuert werden. Deshalb sind auch Umstrukturierungsphasen bzw. Phasen, bei denen es um die Integration neuen Wissens auf individueller wie auch auf organisationaler Ebene geht, in besonderer Weise von der nicht-steuerbaren Seite betroffen. Vor diesem Hintergrund kommt den auf der Komplementärseite des Organisierens ablaufenden, individuellen Aneignungsprozessen ein zentraler Stellenwert zu“ (ebd., S. 378).

Ausgehend von diesen Überlegungen entwirft Hartz das Modell der mentalen Mitgliedschaft als ein auf der Verschränkung von aneignungs- und biografietheoretischen Zugängen beruhendes Konstrukt. Dieses stellt sie der formalen Mitgliedschaft komplementär gegenüber. Unter der mentalen Mitgliedschaft zu verstehen sind die auf Seite der Organisationsmitglieder erfolgenden individuellen Aneignungsprozesse, durch welche diese ein jeweils eigenes Verständnis der Organisation entwickeln. Indem die individuellen Aneignungsprozesse dann das Handeln und die Interaktion der Mitglieder prägen, bringen die Mitglieder ihr individuelles Verständnis des organisationalen Geschehens wiederum in die Interaktion ein, so dass es auf der Ebene der Interaktion zu gegenseitigen Beeinflussungen im Verständnis der Mitglieder untereinander kommen kann (vgl. ebd., S. 381 ff.).

Die mit organisationalen Veränderungsprozessen einhergehende Aneignung seitens der Organisationsmitglieder steht auch bei Schäfer (2015) im Zent-

11 Aneignung bezeichnet die individuelle Eigenleistung des Erwachsenen in seiner Erschließung von Wissen über die Welt (vgl. Kade 1993, S. 398). Sie grenzt sich ab von der Vermittlung von Wissen, die sich auf Aneignung beziehen, sie jedoch aufgrund der dazu notwendigen individuellen Eigenleistung nicht als unmittelbare Folge erzeugen kann (vgl. Kade 2010 o. S.). Ausführlich zum Begriff der Aneignung in Erwachsenenbildungsprozessen siehe Kade 1993.

rum einer Untersuchung im Feld öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. Seine Arbeit setzt sich zum Ziel, einen

„Beitrag zur der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zur Systematisierung und Verbesserung des Verständnisses subjektiver Aneignungsprozesse organisatorischen Wandels“ (Schäfer 2015, S. 268)

zu leisten. Der Autor untersucht die Sicht der Mitarbeitenden auf Veränderungsprozesse im Zuge des Strukturwandels an Volkshochschulen und stützt mit seinen Befunden ebenfalls, dass Organisationen aufgrund der geringen Steuerbarkeit ihrer Mitglieder Anschlussfähigkeit an die subjektiven Sinnstrukturen der Mitarbeitenden erzeugen müssen,

„um ein Passungsverhältnis zwischen organisationalen Imperativen der Vermittlungsseite und individuellen Bezugnahmen der Organisationsmitglieder auf der Aneignungsseite zu schaffen, wenn sie [die Organisation; Anmerk. AJ] langfristig die grundsätzlichen Voraussetzungen zur Bewältigung organisatorischer Veränderungsprozesse erlangen will“ (ebd., S. 285).

Auch hier liegt der Fokus auf der Aneignung seitens der Organisationsmitglieder, die mit Veränderungen der Organisation konfrontiert werden. Schäfer weist aus, anschließende Forschung müsse über den untersuchten Bereich der handelnden Akteure hinaus die organisationale Ebene stärker einbeziehen und diese „mit der Ebene der Subjekte über die Ebene der Kommunikation [zu] verbinden“ (ebd., S. 286). Beide der angeführten Arbeiten nähern sich der Schnittstelle von Organisationen und ihren Mitarbeitenden im Kontext organisationaler Veränderungsprozesse. Hierbei legen sie den Schwerpunkt jedoch vornehmlich auf die *Aneignung* seitens der Mitarbeitenden.

Darüber hinaus lassen sich vereinzelt Arbeiten ausmachen, die sich auf die Verschränkung von individuellem und organisationalem Lernen richten. Hier ist zunächst die von Göhlich und Sausele (2008) vorgestellte Untersuchung von Mitarbeitendengesprächen als Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklung anzuführen. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, ob und wie sich in Mitarbeitendengesprächen „individuelles und organisationales Lernen bzw. die Förderung individuellen und organisationalen Lernens verschränken“ (vgl. Göhlich/Sausele 2008, S. 680). Dabei werden Momente erkennbar, in denen sich Verknüpfungen zwischen der Förderung individuellen Lernens der Mitarbeitenden und organisationalem Lernen zeigen (vgl. ebd., S. 682). Aus diesem Forschungszusammenhang geht auch eine Untersuchung zur Bedeutung von Personalentwicklung als pädagogischer Praxis hervor (Sausele-Bayer 2011). Dabei bildet die gegenseitige Verweisung individueller und organisationaler Lernprozesse aufeinander einen Gegenstand der Analyse. Das Mitarbeitendengespräch als Instrument der Personalentwicklung wird als ein Rahmen untersucht, in dem neben der Thematisierung individueller Lern- und Entwicklungs-

prozesse auch die Ziele der Organisation und die Beobachtungen und Ideen der Mitarbeitenden, z.B. hinsichtlich der Lösung organisationaler Probleme, zusammengeführt werden können (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 325 f.). Die empirische Untersuchung erhellt,

„dass dieses Potential kaum genutzt wird. Zwar werden durch die Gespräche Lernprozesse auf individueller Ebene in Gang gebracht und unterstützt [...]; die dialogische Aufarbeitung von Praxismustern, die die Lernprozesse, insbesondere aber ein Organisational-Werden individueller Lernprozesse, also eine Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung verhindern, ist sehr selten zu beobachten“ (ebd., S. 327).

Ein Verweisungszusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen zeichnet sich demnach empirisch ab, die Anregung organisationalen Lernens durch individuelle Lernprozesse der Mitarbeitenden bedarf jedoch weiterer Erschließung.

Zentrale Anhaltspunkte zeigt weiterhin die Konzeption organisationalen Lernens bei Göhlich auf, der dieses als Veränderung der sozialen Praxis einer Organisation versteht (vgl. Göhlich 2009). Göhlich folgend konstituiert sich diese anhand von verkörperlichten kollektiven Gewohnheiten der Organisationsmitglieder, die sich zu wiederholt aufgeführten Praxismustern formieren. Organisationales Lernen stellt sich in dieser Perspektive dar als ein „*mustermimetischer Prozess*“ (vgl. ebd., S. 35; Herv. im Orig.), d.h. einem

„nicht schlicht duplizierenden, sondern in der Wiederholung nuancierenden, produktiven Umgang mit uns fremden Mustern kultureller Praxis“ (ebd., S. 34).

Die nicht bloß als Wiederholung angelegte Hervorbringung organisationaler Praxismuster beinhaltet Spielräume für Veränderung (vgl. ebd., S. 35), so dass Neues Eingang in bestehende Routinen finden und zur Modifikation bestehender Praxismuster beitragen kann. Demnach kann es durch die Auseinandersetzung mit Neuem oder Anderem im Sinne der beschriebenen Modifikation bestehender Routinen bei der Hervorbringung kultureller Praxis zu organisationalem Lernen kommen (vgl. ebd., S. 34 f.). Bezug nehmend auf die Konzeption von Göhlich verweisen Giskes und Karl (2014) auf ein Potential für die Anregung organisationaler Lernprozesse durch individuelle, Erfahrung generierende Lernprozesse der Organisationsmitglieder, wenn

„die handelnden Akteure damit Praktiken einführen, die nach und nach tradiert und im Sinne organisationseigener muster-mimetischer Prozesse als Praktiken von allen Akteuren übernommen und habitualisiert werden“ (Giskes/Karl 2014, S. 71).

Damit besteht ein konzeptioneller Anhaltspunkt hinsichtlich des Lernens einzelner Akteure als Lernanlass für die Organisation, dem es in Bezug auf die oben aufgeworfenen Fragen weiter nachzugehen gilt.

Neben den angeführten Arbeiten aus dem disziplinären Kontext der (erwachsenen-)pädagogischen Organisationsforschung sind zudem zwei jüngst erschienene *berufspädagogische* Untersuchungen betrieblicher Veränderungsprozesse zu bemerken. Auch innerhalb der berufspädagogischen Diskussion wird eine bislang erst vereinzelt erfolgende Befassung mit dem ausgewiesenen Desiderat konstatiert (vgl. Köster 2015, S. 26; Meyer 2012, S. 43). So untersucht Müller (2015) intentional durchgeführte Organisationsentwicklungsprozesse in wissensintensiven Unternehmen daraufhin, inwiefern als reflexionsförderlich beschriebene Arbeitsstrukturen sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden begünstigen, als auch durch die reflexive Auseinandersetzung der Mitarbeitenden mit den sie umgebenden Strukturen einen Einfluss auf Organisationsentwicklungsprozesse erlauben. Der Fokus liegt darauf, inwiefern es dabei zu einer wechselseitigen Verweisung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung kommt (vgl. ebd.).¹² Ebenfalls an diesem Verweisungszusammenhang orientiert, untersucht Köster (2015) anhand einer ethnografischen Studie Veranstalterorganisationen von Musikfestivals unter anderem daraufhin, wie die dort beschäftigten freiwilligen Helfenden mittels lernförderlich charakterisierter Arbeitsbedingungen durch den Vollzug ihrer Arbeit eigene Kompetenzentwicklungsprozesse erfahren, ihre Kompetenzen vor allem im Rahmen partizipativer Entscheidungsprozesse in die Organisation einbringen und so mitgestaltend und verändernd Einfluss nehmen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von individuellem Lernen als Anstoß für organisationales Lernen zwar Ansatzpunkte zu identifizieren sind, diese Frage als Gegenstand einer systematischen, empirisch fundierten Analyse jedoch in der (erwachsenen-)pädagogischen Organisationsforschung erst vereinzelt Beachtung findet. Angesichts der aufgezeigten hohen Relevanz der pädagogischen Befassung mit Fragen organisationalen Lernens bedarf es hier der weiteren empirischen Klärung.

Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Ausgangsproblem an und verfolgt das Ziel, einen Beitrag zu dessen weiterer Entfaltung sowie zu seiner Klärung zu

12 Die Begriffe der Kompetenzentwicklung und der Organisationsentwicklung sind nicht mit den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffen des individuellen bzw. organisationalen Lernens gleichzusetzen. Gemeinsam ist den Terminologien jedoch, dass sie auf Lernprozesse einzelner Mitarbeitender einerseits und Veränderungsprozesse von Organisationen andererseits rekurren. Zu den Begriffen der Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung in berufspädagogischer Perspektive siehe Müller 2015, insbes. S. 44-50. Zur grundlagentheoretischen Konstitution der Begriffe individuellen und organisationalen Lernens in der vorliegenden Arbeit siehe Kap. 2.3.2.

leisten. Hierzu rekurriert die Studie auf einen spezifischen empirischen Kontext, indem sie im Folgenden interorganisationale Kooperationen im Feld der Weiterbildung als Untersuchungsgegenstand vorschlägt. Diese Überlegung steht im Mittelpunkt der Ausführungen des folgenden Kapitels.

2.2 Perspektiven der erwachsenenpädagogischen Kooperations- und Netzwerkforschung

Das vorangehende Kapitel hat auf einen Klärungsbedarf im Hinblick auf den Beitrag von individuellem Lernen zu dem Lernen von Organisationen aufmerksam gemacht. Diesem Problemzusammenhang wird im Kontext von interorganisationalen Kooperationen im Feld der Weiterbildung nachgegangen. Damit ist die These verbunden, dass für das Zusammenspiel von individuellem und organisationalem Lernen in Kooperationen eine besondere Relevanz festzustellen ist, so dass sie sich für dessen empirische Untersuchung in besonderer Weise eignen.

Diese Überlegung beruht auf zwei Argumenten, die hier vorangestellt und dann im Folgenden detailliert entfaltet werden. So wird erstens in Kooperationen dem Beitrag von individuellem zu organisationalem Lernen ein besonderer Stellenwert zugesprochen, weil Kooperationen zwar als eine organisationale Herausforderung gelten, jedoch stark personenabhängig von einzelnen Mitarbeitenden realisiert werden. Diese Personenabhängigkeit rückt in den Blick, dass erst über eine Rückbindung der individuellen kooperationsbezogenen Erfahrungen der Mitarbeitenden an ihre Herkunftsorganisation diese Erfahrungen auch einer organisationalen Bearbeitung innerhalb der Herkunftseinrichtung zugänglich werden. Zweitens ist festzustellen, dass die Beteiligung an Kooperationen mit hoher Intensität Lernanlässe für die kooperierenden Personen birgt. Da es sich bei diesen für die Mitarbeitenden auftretenden Lernanlässen um organisational relevante Belange handelt, verschärft sich angesichts der personenabhängigen Umsetzung von Kooperationen die Frage nach dem Beitrag des Lernens einzelner Mitarbeitender für die Ebene der dazugehörigen Organisationen.

Das vorliegende Kapitel führt in einem ersten Schritt in die Bedeutung von kooperativen Bildungsarrangements ein und umreißt das sich darauf richtende Forschungsinteresse der erwachsenenpädagogischen Kooperations- und Netzwerkforschung (Kap. 2.2.1). Damit ist die Grundlage geschaffen, um die oben eingeführten Thesen zu explizieren. Entsprechend wird im zweiten Schritt Kooperation als organisationale Herausforderung begründet, die Implikationen der stark personenabhängigen Realisierung werden herausgearbeitet und die Notwendigkeit einer Rückkopplung zwischen den kooperierenden Mitarbeitenden und ihren Herkunftsorganisationen wird aufgezeigt (Kap. 2.2.2). Der dritte Schritt besteht schließlich darin, die Beteiligung an Kooperationen unter dem

Gesichtspunkt des mit ihnen verbundenen Lernpotentials für die beteiligten Einzelakteure zu beleuchten und in Beziehung zum organisationalen Kontext zu setzen (Kap. 2.2.3). Die Ausführungen zielen zum einen darauf, die hervorgehobene Relevanz der Verknüpfung von individuellem mit organisationalem Lernen in Kooperationen herauszustellen. Zum anderen erlauben sie, die besondere Eignung von Kooperationen für die Untersuchung dieses Zusammenhangs zu erkennen.

2.2.1 Kooperative Bildungsarrangements in der Weiterbildung

Dieses Kapitel führt unter Berücksichtigung begrifflicher Klärungen in den Gegenstand kooperativer Bildungsarrangements ein und skizziert ihre Bedeutung sowohl im Praxisfeld der Weiterbildung als auch ihre Resonanz in der erwachsenenpädagogischen Forschung.

Kooperative Bildungsarrangements nehmen einen zentralen Stellenwert in der Weiterbildungslandschaft ein. Es handelt sich dabei um „Projekte, Initiativen, Maßnahmen bis hin zu Einrichtungen, die von verschiedenen Akteuren kooperativ getragen und realisiert werden“ (Dollhausen 2011, S. 9). Darunter fallen Formen der Zusammenarbeit, bei denen Weiterbildungseinrichtungen sowohl untereinander als auch übergreifend mit Einrichtungen anderer Bildungsbereiche oder mit Organisationen außerhalb des Bildungsbereichs kooperieren. Sie entstehen also durch die Zusammenarbeit auf der Ebene der beteiligten *Organisationen* und zielen darauf, durch

„die Bündelung und/oder Kombination der unterschiedlichen Kernkompetenzen der beteiligten Akteure das Spektrum von Bildungsangeboten sowie pädagogischen Informations- und Beratungsleistungen“ (Dollhausen/Mickler 2012, S. 66)

zu erweitern. Der Begriff umfasst somit von verschiedenen Organisationen gemeinsam realisierte „kooperative Formierungen mit Bildungsbezug“ (Franz 2014, S. 36). Damit wird der Fokus auf Bildung unterstrichen, während sich die Vielfalt der in der Weiterbildungspraxis zu konstatierenden kooperativen Erscheinungsformen in dem weit gefassten Teilbegriff des Arrangements spiegelt. Zusammenfassend lassen sich kooperative Bildungsarrangements als der gemeinsame pädagogische Bezugspunkt fassen, auf den sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Rahmen von Kooperationen und Netzwerken richten.

Kooperationen bezeichnen die Zusammenarbeit zwischen einer Weiterbildungsorganisation mit mindestens einer weiteren Organisation (vgl. Dollhausen/Mickler 2012, S. 9). Kooperation zielt auf die Erreichung eines gemeinsamen Zwecks und sie beruht auf einer gemeinsamen Verständigung zwischen den Beteiligten (vgl. Jütte 2002, S. 31). Kooperationen werden bewusst einge-

gangen, der entstehende Nutzen lässt sich den beteiligten Partnern konkret zu-rechnen und sie zeichnen sich in der Regel durch eine bestimmbare Sach- und Aufgabenzentrierung aus (vgl. Schäffter 2004, S. 32 f.). Der Kooperationsbegriff tritt oftmals gemeinsam mit dem Begriff des Netzwerkes auf, ist jedoch von diesem zu unterscheiden. Netzwerke umfassen mehrere beteiligte Organisationen, sind also multilateral angelegt (vgl. ebd., S. 32). Sie sind hierbei im Gegensatz zu Kooperationen

„nicht notwendigerweise durch unmittelbare, manifeste Kooperationsstrukturen gekennzeichnet, sondern können auch ein komplementäres Zusammenspiel sich wechselseitig abgrenzender Einheiten im Sinne einer latenten Strukturierung bezeichnen (z.B. Beziehungen zur wechselseitigen Unterstützung). Netzwerke bieten somit basale Voraussetzungen für daran anschließende Kooperationsbeziehungen. Umgekehrt führt nicht jede Form von Kooperation zu Vernetzung“ (ebd., S. 32).

Kooperationen zeichnen sich somit stärker durch manifeste Strukturen aus, als dies in Netzwerken mit eher latenter Struktur der Fall ist. Netzwerke gelten entsprechend als stärker lose verbundene Beziehungsgefüge (vgl. Dollhausen/Mickler 2012, S. 39). Anders als in Kooperationen, lässt sich der Nutzen in Netzwerken deshalb auch weniger deutlich einzelnen Beteiligten zurechnen, vielmehr

„erfolgt der wechselseitige Austausch in Netzwerken über vielfältige, hochkomplexe, ‚Wanderungsbewegungen‘, in denen der Nutzen nur noch auf die eigene Position im System des sozialen Netzwerkes, nicht aber auf einzelne Partner zurückführbar wird“ (Schäffter 2004, S. 32 f.).

Ein Beziehungsgeflecht wird erst dann als ein Netzwerk verstanden,

„wenn es ein Mindestmaß an Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit sowie akteursübergreifende und kollektive Strukturen einschließt“ (Reupold/Strobel/Tippelt 2009, S. 569).

Deutlich wird, dass Kooperationen und Netzwerke zwar voneinander zu unterscheiden sind, sie sich jedoch gegenseitig bedingen können. Beide zielen darauf, die als kooperative Bildungsarrangements bezeichneten Projekte, Initiativen usw. hervorzubringen.

Die vorliegende Untersuchung nimmt das starke Aufkommen kooperativer Bildungsarrangements zum Ausgangspunkt, um die dahinter liegende Zusammenarbeit der beteiligten kooperierenden Mitarbeitenden und Organisationen zu erschließen. Sie fokussiert also die strukturelle Ebene von Kooperationen und Netzwerken, die ebensolche kooperativen Bildungsarrangements realisieren. Die geschilderten Strukturmerkmale von Kooperationen – insbesondere die gegenüber Netzwerken in der Regel festeren Zusammenarbeitsstrukturen und die bestimmbare Sach- und Aufgabenzentrierung – führen zu der Überlegung,

dass mit der Beteiligung einhergehende Lernmöglichkeiten und -erfordernisse sich in Kooperationen gegenüber Netzwerken für die Beteiligten in stärkerer Ausprägung zeigen. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung richtet sich daher auf *interorganisationale Kooperationen* im Feld der Weiterbildung.

Der Stellenwert, den die Zusammenarbeit von Akteuren im Feld der Weiterbildung in der erwachsenenpädagogischen Diskussion erfährt, erklärt sich durch einen Rückblick auf die Entwicklung des Kooperationsgedankens in den letzten Jahrzehnten. Obwohl das Eingehen von Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten in der geschichtlichen Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen keinesfalls neu ist (vgl. Feld 2008, S. 15), ist seit spätestens den 1960/70er Jahren ein Bedeutungsaufschwung im Zuge staatlicher Systematisierungsversuche zu konstatieren (vgl. ebd., S. 16). Dabei gewinnen insbesondere

„Strukturbildungen an Bedeutung, die auf die Überwindung von sektoralen Differenzierungen und organisatorischen Spezialisierungen zugunsten der Schaffung von kooperativ abgestimmten Bildungsstrukturen zielen“ (ebd., S. 4).

Jütte (2002) konstatiert drei Entwicklungsphasen, die Kooperation und Vernetzung als Ordnungsprinzipien für die Weiterbildungslandschaft beschreiben. War in den 1960/70er Jahren zunächst die – schließlich jedoch nicht eingelöste – ordnungspolitische Idee leitend, durch Kooperation und Vernetzung ein Gesamtsystem der Weiterbildung aufzubauen, wurden Kooperation und Vernetzung in den 1980er Jahren eng mit dem Begriff der Konkurrenz assoziiert (vgl. Jütte 2002, S. 15 ff.). Dabei wurde die Steuerung durch den Markt angenommen, so dass Konkurrenz eine belebende Dynamik zugesprochen wurde und Kooperation „der Korrektur eventuellen Marktversagens“ (ebd., S. 17) diene.

„Das Funktionieren des Marktcharakters ist jedoch auch an Vorbedingungen wie Transparenz, Qualitätskriterien und Beratung geknüpft. Die Regeln des offenen Marktes erfordern öffentliche Koordinierung. Staatliche Interventionen – direkte oder indirekte durch kooperative Formen – ergeben sich aus der Notwendigkeit des Marktcharakters“ (ebd., S. 17).

Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre werden Kooperation und Vernetzung dann stärker in ihrer Bedeutung auf regionaler Ebene gesehen und von einer über diese einlösbaren Selbstorganisation der innerhalb einer Region ansässigen Weiterbildungsakteure ausgegangen, die freiwillig und unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit zusammenarbeiten (vgl. ebd., S. 17 f.). Mit der seitdem fokussierten Idee der regionalen Vernetzung weiterbildungsrelevanter Akteure wird zum einen eine Aufwertung der endogenen Potentiale einer Region angestrebt (vgl. ebd., S. 18). Zum anderen werden damit Erwartungen zur Entwicklung bildungsbereichsübergreifender Strukturen verbunden, die Zielsetzungen im Zuge der Etablierung Lebenslangen Lernens (vgl. Kommission der Europäi-

schen Gemeinschaften 2000) realisieren sollen. Als Beispiele solcher Erwartungen führen Dollhausen und Feld (2010) an:

„die systematische Einbindung von relevanten Akteuren im Kontext lebenslangen Lernens, wie etwa Unternehmen, Kultureinrichtungen, Schulen, Berufsschulen, Hochschulen, öffentliche Stellen usw.; die Erweiterung von Möglichkeiten zur Inklusion sozialer Gruppen in Lern- und Weiterbildungsprozesse, darunter insbesondere bildungsferne und benachteiligte Gruppen; die verbesserte Erreichbarkeit von Bürger/innen ‚vor Ort‘ sowie eine damit einhergehende Erweiterung von Möglichkeiten zur Mobilisierung von lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen in der Bevölkerung“ (Dollhausen/Feld 2010, S. 25).

Mit diesen Zuschreibungen werden Kooperationen und Netzwerke nun also vornehmlich

„unter dem Gesichtspunkt ihres Potenzials zur Öffnung, programmatischen Erweiterung und strukturellen Innovation des Weiterbildungsbereichs gesehen“ (ebd., S. 25).

Kooperationen und Netzwerke in ihrer Bedeutung für die regionale Entwicklung der Weiterbildungslandschaft zu fassen, geht entsprechend der benannten programmatischen Erwartungen mit einer intensiven Förderpolitik auf Bundes- und Landesebene einher. Insbesondere zu nennen ist hier die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2000 aufgelegte Förderung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Jütte 2002, S. 20), dessen Nachfolgeprogramm „Lernen vor Ort“ sowie als Beispiel für eine Förderinitiative auf Landesebene das Programm „Hessencampus“ (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 25). Alle drei der genannten Förderprogramme zielen – wenn auch in unterschiedlicher Weise – auf die Transparenz und Verzahnung und somit Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten in den jeweiligen Regionen. Indem Angebotsstrukturen aufeinander abgestimmt werden, sollen beispielsweise eine stärkere Transparenz, eine größere Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen und innovative Angebotsformen entstehen. Neben den förderpolitischen Programmen wird die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken außerdem über die Weiterbildungsgesetze der Länder forciert. So bestehen

„in nahezu allen Weiterbildungsgesetzen der Länder Hinweise, Forderungen oder auch Verpflichtungen zur verstärkten Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen mit anderen (Weiter-)Bildungseinrichtungen, aber auch – teilweise explizit genannt – mit Behörden, Kultureinrichtungen, Verwaltungen oder Unternehmen“ (ebd., S. 24).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass sowohl die mit Kooperation und Vernetzung aus der Perspektive der Einrichtungen erwartbaren Nutzenaspekte als auch die programmatischen, steuerungspolitischen Postulate dazu führen, dass die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken zu einem integralen und existentiellen Bestandteil des Alltags von insbesondere öffentlich

geförderten Weiterbildungseinrichtungen geworden ist. Obgleich Kooperations- und Netzwerkaktivitäten ein solch zentraler Stellenwert zukommt, stellt sich die Umsetzung in der Praxis zugleich von Schwierigkeiten, Bedenken und Vorbehalten gekennzeichnet dar (vgl. ebd., S. 25; siehe auch Schwarz/Weber 2011). So ist beispielsweise zu beobachten, dass es auch bzw. gerade innerhalb von Kooperationen zu Konkurrenz der Akteure untereinander kommen kann (vgl. Mickler 2013a) ebenso wie die Beteiligten Kooperation mitunter begleitet von Widerstand wahrnehmen (vgl. Franz 2014). In der Praxis zeigt sich die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken somit insgesamt überaus vielschichtig, komplex und mit einem Spektrum an Problemdimensionen verbunden (vgl. dazu ausführlich Jütte 2002).

Die skizzierten Praxisentwicklungen spiegeln sich in der Entstehung der erwachsenenpädagogischen Kooperations- und Netzwerkforschung (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2013a) als einem spezifisch hierauf gerichteten Forschungsinteresse. Forschungsarbeiten zu Kooperationen und Netzwerken im Feld der Weiterbildung entstanden zunächst vornehmlich in der Diskussion des ihnen zugeschriebenen Potentials zur Stärkung der Regionalentwicklung (vgl. Dobischat/Husemann 1997; Matthiesen/Reutter 2003; NuiSSL 2010) sowie im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation der politischen geförderten Netzwerkaktivitäten (vgl. etwa NuiSSL/Dobischat/Hagen et al. 2006; Emminghaus/Tippelt 2009; Tippelt/Reupold/Strobel et al. 2009). Einhergehend mit dieser Entwicklung sind auch Beiträge zur Diskussion der Relevanz von Netzwerken für die Weiterbildung in zeitdiagnostischer Perspektive (vgl. Brödel 2004) sowie zunehmend auf Grundlagenforschung zielende Arbeiten zu spezifischen Problemstellungen in Kooperationen und Netzwerken entstanden (siehe etwa Jütte 2002; Feld 2011a; Mickler 2013b; Dollhausen/Feld/Seitter 2013a; Franz 2014; Maschwitz 2014; Alke 2015; Schleifenbaum/Walther 2015).

2.2.2 Kooperation als organisationaler Lernanlass und personenabhängige Aufgabe¹³

In der vorangehend dargestellten Beschäftigung mit Kooperationen und Netzwerken ist auszumachen, dass sie als eine Herausforderung auf der Ebene der beteiligten Organisationen angesehen werden, d.h. die Mesoebene im Fokus steht. Damit rücken Anforderungen auf der Organisationsebene in den Blick. Diese zeigt das vorliegende Kapitel auf und beleuchtet, dass diese Herausforderungen zugleich besondere Anforderungen an die einzelnen kooperierenden

13 Die Ausführungen dieses Teilkapitels wurden in Teilen bereits als Vorarbeit veröffentlicht (vgl. Jenner 2013).

Mitarbeitenden stellen. In der darin sichtbar werdenden und für Kooperationen und Netzwerke charakteristischen Konstellation von Organisationen und ihren Mitarbeitenden begründet sich ein zentraler Anknüpfungspunkt der vorliegenden Studie, der im Folgenden herausgearbeitet wird.

Wird die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken als eine *organisationale Herausforderung* gesehen, gelangen Fragen nach internen Konsequenzen und Gestaltungsnotwendigkeiten innerhalb der beteiligten Einrichtungen in den Blick. Diese beziehen sich auf die Gestaltung interner Prozesse in einer für die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern anschlussfähigen Weise (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 25). Entsprechend sieht Dollhausen (2013) in Netzwerken einen Einflussfaktor für die Selbststeuerung und Veränderung von Weiterbildungseinrichtungen und arbeitet beispielhaft Lernanlässe heraus, die sich für Einrichtungen aus der Beteiligung an Netzwerken ergeben.

„Weiterbildungsorganisationen geraten so in die Situation, ihr Selbst- und Aufgabenverständnis unter dem Gesichtspunkt ihrer Einbindung als Netzwerkakteure zu entwickeln. Dabei legt die Mitwirkung als Netzwerkakteur ein prozessuales Selbst- und Aufgabenverständnis nahe, in dem sich die Identität und Leistung von Weiterbildungsorganisationen auf der Basis von fortlaufenden Netzwerk- und Selbstbeobachtungen und daraus erwachsenden Lern- bzw. Entwicklungsanforderungen heraus bestimmt“ (Dollhausen 2013, S. 27).

Angenommen wird hier, dass die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken Weiterbildungseinrichtungen sowohl zur Beobachtung ihrer Kooperationspartner als auch damit einhergehend zur eigenen Selbstbeobachtung anregt und sich daraus Entwicklungsanforderungen für die Einrichtungen ergeben können.¹⁴ Die Auseinandersetzung mit an Kooperationen beteiligten Organisationen wird als Herausforderung charakterisiert, die mit einem

„Höchstmaß an Flexibilität im Wechsel der Innen- und Außenperspektive sowie eine[m] reflektierten Umgang mit Spannungsverhältnissen“ (Mickler 2013c, S. 133)

einhergeht. Das Einlassen auf Kooperationen und Netzwerke bedeutet für die beteiligten Organisationen, sich zwischen der Spezifik der eigenen Einrichtung einerseits und der Orientierung an den Kooperationspartnern andererseits zu bewegen. Es lässt sich daher als Anlass zur Auseinandersetzung mit der eigenen Organisationsgrenze fassen (vgl. ebd., S. 136). Insgesamt wird angenommen, dass die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken einen Einflussfaktor für organisationale Lernprozesse darstellen kann (vgl. dazu ausführlich Feld 2011a). Dollhausen plädiert vor diesem Hintergrund für eine weitergehende

14 Dabei wird der reflexive Umgang als zentrale Voraussetzung für Entwicklungsprozesse der an interorganisationaler Zusammenarbeit beteiligten Organisationen angesehen (vgl. Schwarz/Weber 2010, S. 78 f.).

Befassung damit, wie Weiterbildungseinrichtungen mit den sich durch Netzbeteiligung stellenden Anforderungen umgehen und wie die entstehenden Herausforderungen innerhalb der Organisation reflektiert und beantwortet werden (vgl. Dollhausen 2013, S. 27 f.).

Obleich sich Kooperationen und Netzwerke als organisationale Herausforderung darstellen, ist zugleich eine stark personenabhängige Realisierung der konkreten Kooperationsaktivitäten festzustellen. So erfolgt die Umsetzung dieser durch einzelne Mitarbeitende, die stellvertretend für ihre Organisation an Kooperationstreffen teilnehmen und für die Umsetzung der Zusammenarbeit sorgen. Oftmals erfolgt der Aufbau von Kooperationen sogar aus dem Engagement einzelner Mitarbeitender heraus (vgl. Jütte 2002, S. 112). Nicht zuletzt kann die Personenbindung auch dazu führen, dass bei dem Wegfall eines Mitarbeitenden die von ihr oder ihm realisierten Kooperationsbeziehungen und das hierzu notwendige Erfahrungswissen nicht aufrechterhalten werden können (vgl. ebd., S. 115). Auch Feld zeigt auf, dass die Realisierung der Kooperation zwischen Organisationen mit einer hohen Personenabhängigkeit einhergeht (vgl. Feld 2011a, S. 153 f.). Mitunter führt dies

„dazu, dass von den Organisationsmitgliedern selbst nicht die Gesamteinrichtung als vernetzt angesehen wird, sondern nur einzelne Fachbereiche, Projektgruppen oder Kolleg/inn/en“ (ebd., S. 154).

Mit der beschriebenen Personenabhängigkeit ist also weniger die Trivialität gemeint, dass es Mitarbeitende sind, die diese Aufgaben umsetzen, als vielmehr die Feststellung, dass die Umsetzung durch einzelne, stellvertretend für die Organisation agierende Mitarbeitende dazu führen kann, dass die Kooperation an der Person „hängt“: Indem sie stellvertretend für ihre Organisation an Kooperationsaktivitäten mitwirkt, ist sie in dem Aufeinandertreffen mit den Kooperationspartnern in Interaktionszusammenhänge involviert, die außerhalb der Organisation stattfinden (vgl. Kämper/Schmidt 2000, S. 230). Damit nimmt die kooperierende Person die Rolle einer Schnittstelle zwischen der Kooperation mit dem Partner und der eigenen Herkunftsorganisation ein. Sie kann somit als „zentrales Verbindungsglied“ (Feld 2011a, S. 63; im Orig. mit Herv.) beschrieben werden. Sie fungiert hierbei dann „als Scharnier zwischen Einrichtungen bzw. dem Innen und Außen der eigenen Einrichtung“ (Seitter 2013, S. 40).¹⁵

15 Jütte (2002) macht des Weiteren darauf aufmerksam, dass Personenabhängigkeit in Kooperationen nicht nur in struktureller Hinsicht festzustellen ist, sondern auch im Hinblick auf die spezifische persönliche Beziehungsdimension zwischen den miteinander kooperierenden Personen. So ist das Gelingen bzw. Nichtgelingen von Kooperationen von den konkret beteiligten Personen abhängig; zudem entwickelt sich Kooperation mitunter erst auf der Basis persönlicher Beziehungen, die zusätzlich die gemeinsame Aufgabenerfüllung erleichtern (vgl. Jütte

Vor diesem Hintergrund wird die kooperierende Person in der vorliegenden Untersuchung als *Schlüsselperson* bezeichnet und auf das Verhältnis zwischen der Herkunftsorganisation und der Kooperationsinteraktion als *Schnittstelle* rekurriert. Wenngleich zum Ausdruck gelangt, dass die kooperierende Person an der Schnittstelle zwischen der Kooperation und ihrer Herkunftsorganisation eine spezifische Funktion einnimmt, ist diese bislang noch nicht zum Gegenstand einer systematischen, empirisch fundierten Untersuchung geworden.

Eine nähere Betrachtung der Schnittstelle gibt weiteren Aufschluss über die ihr zugeschriebene Vermittlungsfunktion. Hierzu wird ein Vorschlag von Kämper und Schmidt (2000, S. 230 f.) herangezogen, der die Konstellation von Organisationen und kooperierenden Mitarbeitenden in Netzwerken theoretisch zu fassen sucht.¹⁶ Die Autoren beschreiben den direkten Kontakt zwischen Organisationsmitgliedern in Netzwerken als vorübergehend auftretende Interaktion und unterscheiden diese von der Kommunikation innerhalb der Organisationen.¹⁷ Bei dem Aufeinandertreffen der Mitarbeitenden aus den unterschiedlichen Organisationen im Rahmen von Kooperations- und Netzwerkaktivitäten handelt es sich demnach um „Interaktion, die *keiner* der beteiligten Organisationen zugeordnet werden kann“ (Kämper/Schmidt 2000, S. 230; Herv. im Orig.). Die Autoren erläutern, dass was im Rahmen dieser Interaktion geschieht, nur vermittelt über das Organisationsmitglied an die Organisation zurückgespiegelt werden kann, d.h. nicht automatisch Auswirkungen auf die Organisation hat:

„Über die *organisationalen Folgen* des interaktionellen Operierens wird nicht in der Interaktion entschieden, sondern immer in der jeweiligen Organisation, d.h. die Ergebnisse der Erwartungsabstimmung müssen in die beteiligten Organisationen zurückgespielt werden. Erst dort kann entschieden werden, ob das ausgehandelte Ergebnis organisationsintern weiterverwendet wird und damit einen Strukturwert jenseits der Interaktion, also für die Organisation gewinnt“ (ebd., S. 231; Herv. im Orig.).

2002, S. 112 f.). Dabei spielt das Vertrauen zwischen den Beteiligten eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 108 f.).

- 16 Kämper und Schmidt entfalten a.a.O. den systemtheoretischen Begriff der strukturellen Kopplung für seine Anwendung auf Netzwerke. Mit dem Begriff der strukturellen Kopplung werden Beziehungen zwischen einem System und seiner Umwelt bezeichnet (vgl. Luhmann 2011, S. 397), hier also zwischen einer Organisation mit den sie umgebenden Organisationen ihrer Umwelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Organisation und Umwelt nicht determinierend ineinander eingreifen können, sich aber wechselseitig irritieren können, so dass es zu einer Beeinflussung der jeweiligen internen Strukturen kommen kann (vgl. ebd., S. 397).
- 17 Interaktionen sind soziale Systeme, die als Kommunikation unter Anwesenden entstehen, wobei die Unterscheidung zwischen anwesend und abwesend dafür ausschlaggebend ist, ob es zur Entstehung oder der Beendigung der Interaktion kommt (vgl. Kämper/Schmidt 2000, S. 211). Davon abzugrenzen ist die Organisationskommunikation, die einen stärker überdauernden Charakter hat, sich anhand von Mitgliedschaftsregeln von ihrer Umwelt abgrenzt und zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern unterscheidet (vgl. ebd., S. 211).

Strukturelle Veränderungen können demnach in der Interaktion thematisiert werden, haben aber zunächst noch keine verändernde Bedeutung für die Organisation. Auch die Rückkehr des Organisationsmitglieds in die Herkunftsorganisation bringt den Autoren folgend dann nicht zwangsläufig mit sich, dass die in der Kooperation vorbereiteten Entscheidungen innerhalb der Organisation übernommen werden. Es bedarf hingegen einer Abstimmung mit den übrigen Strukturen im Gesamtgefüge der Organisation, d.h. entsprechend müssen Abstimmungsergebnisse aus der Interaktion mit den Kooperationspartnern zunächst in die beteiligten Organisationen zurückgespielt werden, damit sie dort organisational bearbeitbar werden können (vgl. ebd., S. 230 f.). Die als ein solches Zurückspielen erfolgende Kommunikation wird in der vorliegenden Arbeit als *Rückbindung* bezeichnet.

Das mit Kooperationen einhergehende Verständnis einer Differenzierung zwischen der Organisationskommunikation und der durch die kooperierenden Mitarbeitenden realisierten Kooperationsinteraktion impliziert das Heraustreten des Organisationsmitglieds in einen neuen Kontext: Jenen der Begegnung mit den Kooperationspartnern. Damit wird eine räumliche Differenzierung eingeführt, indem Kooperation, und damit auch die Umsetzung durch einzelne Akteure, herausgelagert aus der Organisation erfolgt. Zwar ist die Bezeichnung dieser Differenzierung als eine *räumliche* insofern relativ, als dass Kooperationstreffen innerhalb einer der beteiligten Organisationen stattfinden können, jedoch handelt es sich um eine Trennung im Sinne einer Herauslagerung aus der alltäglichen, routinierten Organisationskommunikation. Die kooperierende Person agiert in diesem Sinne außerhalb der Organisation in neuen Zusammenhängen.

Diese mit Kooperationen einhergehende Konstellation von Organisationen und ihren kooperierenden Mitarbeitenden rückt die Notwendigkeit einer zwischen ihnen erfolgenden Rückbindung in den Mittelpunkt und betont die oben beschriebene Mittlerfunktion der kooperierenden Person. Indem sie zwischen dem Innen der eigenen Einrichtung und dem Außenkontext operiert, agiert sie an der Organisationsgrenze, so dass sich ihre Aufgabe in dem bereits angerissenen Verständnis als Grenzbearbeitung charakterisieren lässt (vgl. Seitter 2013). Dabei ist die Personenabhängigkeit nicht generell als ein Problem zu verstehen: Die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten durch Einzelne ermöglicht es, dass die Auseinandersetzung der Organisation mit den Ergebnissen der Erwartungsabstimmung bereits eine Komprimierung gegenüber der höheren Komplexität der Interaktion darstellt (vgl. Kämper/Schmidt 2000, S. 231), d.h. die Personenabhängigkeit hat für die Organisation zugleich eine entlastende Funktion.

Wird noch einmal vergegenwärtigt, dass Kooperation und Vernetzung mit vielfältigen, auf der Organisationsebene zu berücksichtigenden Anlässen zur Selbst- und Fremdbeobachtung und internen Entwicklung einhergehen, unterstreicht dies den Stellenwert entsprechender Rückbindungsprozesse. Erst wenn

es zur Rückbindung an die Herkunftsorganisation kommt, kann diese intern kooperationsbezogene Auseinandersetzungen und Entscheidungen hervorbringen. Damit kristallisiert sich heraus, dass die mit Kooperationen angenommenen Lernpotentiale für die Organisation maßgeblich erst dann entstehen können, wenn es zu einer Rückbindung durch die kooperierende Person als Verbindungsglied kommt. Damit lässt sich als erstes Argument für die Untersuchung des Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen an Kooperationen zusammenfassen, *dass den kooperierenden Organisationsmitgliedern eine hervorgehobene Bedeutung im Hinblick auf den Anstoß von kooperationsbezogenen organisationalen Lernprozessen zukommt.*

2.2.3 Kooperationsbeteiligung als Anlass individuellen Lernens¹⁸

Die Beteiligung an Kooperationen als Anlass für organisationales Lernen zu deuten und zugleich festzustellen, dass sich dieses Potential für die Organisation erst vermittelt über das kooperierende Organisationsmitglied erschließt, rückt das Augenmerk darauf, inwiefern die Beteiligung an Kooperationen auch mit individuellen Lernanlässen einhergeht. Werden Kooperationen in der gezeigten Weise mit Lern- und Entwicklungsanforderungen, erforderlichen Wechseln zwischen der Innen- und Außenperspektive, einem Umgang mit Spannungsverhältnissen sowie mit einer Auseinandersetzung mit den Grenzen der eigenen Organisation assoziiert, sind in der Kooperationsinteraktion auch Herausforderungen für die kooperierende Person und somit individuelle Lernanlässe anzunehmen.

Wurden die an Kooperationen beteiligten Mitarbeitenden bislang aus der Perspektive der Organisation hinsichtlich ihrer Mittlerfunktion thematisiert, impliziert diese Überlegung nun, Kooperationen als Lernanlass auf einer individuellen Ebene in den Blick zu nehmen. Die Beteiligung der Mitarbeitenden an Kooperationen unter dem Gesichtspunkt der mit dieser Tätigkeit verbundenen Lernanlässe zu beleuchten, lehnt sich an den Grundgedanken eines Lernens im Prozess der Arbeit an, d.h. der Einbettung lernförderlicher Situationen in das Arbeitshandeln (vgl. Dehnbostel 2007). Individuelle Lernanlässe durch die Beteiligung an der Kooperationsinteraktion lassen sich unter den vier nachfolgend dargestellten Perspektiven auf Kooperation differenzieren: Kooperation wird *erstens* als Zugang zu den Erfahrungen anderer Akteure, *zweitens* als professionelle erwachsenenpädagogische Tätigkeit, *drittens* als Möglichkeit der Selbstbeobachtung sowie *viertens* als Aufgabe der Grenzbearbeitung betrachtet.

18 Die Ausführungen dieses Teilkapitels wurden in Teilen bereits als Vorarbeit veröffentlicht (vgl. Jenner 2013).

In einer *ersten* Perspektive lässt sich die Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken als Zugang zu den verdichteten Erfahrungen der dort vertretenen Kooperationspartner fassen. Durch Vernetzung werden unterschiedliche Erfahrungspotentiale gebündelt (vgl. Tippelt 2009, S. 78), wobei die Partizipation in Netzwerken insbesondere auf der Differenz der Akteure untereinander beruht (vgl. ebd., S. 85). Aufgrund dieser Heterogenität wird der Arbeit in Netzwerken ein mit ihr einhergehender möglicher Kompetenzgewinn zugeschrieben (vgl. Strobel/Reupold 2009, S. 229). Eine solche Differenz zwischen den beteiligten Akteuren erscheint besonders plausibel, wenn bereichsübergreifende Konstellationen eingegangen werden, so dass Mitarbeitende aus Organisationen unterschiedlicher Funktionssysteme zusammentreffen. Spezifische, sich unterscheidende Erfahrungshintergründe und Handlungslogiken bestimmen maßgeblich den Erfahrungsraum, der sich innerhalb eines Netzwerkes konstituiert (vgl. ebd., S. 229). Gerade der mit der Begegnung unterschiedlicher Akteure in Netzwerken verbundene Erfahrungsaustausch kann als Anlass für ein informelles Lernen, d.h. ein nicht intentional angestrebtes Lernen, gelten (vgl. Elsholz/Meyer-Menk 2002, S. 49 f.). Das betrifft beispielsweise bereits erprobte Strategien und Lösungswege Anderer kennen zu lernen oder von anderen als Fehler erlebte Strategien zu vermeiden (vgl. ebd., S. 49 f.). Zwar richten sich die herausgearbeiteten Aspekte zu Erfahrungspotentialen auf den Kontext von Netzwerken, so dass hier – gegenüber Kooperationen – aufgrund einer größeren Anzahl von Akteuren und damit einhergehenden multilateralen Beziehungen auch eine stärker ausgeprägte Pluralität unterschiedlichen Erfahrungswissens anzunehmen ist. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die herausgestellten Rahmenbedingungen für ein Lernen der Mitarbeitenden – gegebenenfalls in anderer Ausprägung – ebenfalls für Kooperationen zutreffen: Auch in Kooperationen, gerade funktionsbereichsübergreifender Art, sind die Möglichkeiten eines Austauschs und Profitierens von unterschiedlichen Erfahrungen und somit auch die skizzierten Rahmenbedingungen für Differenzerfahrung gegeben. Letzteres ist beispielsweise durch die Begegnung der kooperierenden Personen mit unterschiedlichen Organisationskulturen, differenten organisationalen Abläufen und Regelungen, Interessen oder professionellen Selbstverständnissen denkbar. In diesem Sinne kann Kooperation sowohl neue fachliche Herausforderungen mit sich bringen, als auch entsprechende Verständigungs- und Aushandlungsprozesse erfordern, die dem jeweiligen Gegenüber unter Umständen nicht vertraut sind. Insofern ist davon auszugehen, dass für Kooperationen ähnliche, wenn auch nicht mit Netzwerken deckungsgleiche Rahmenbedingungen in Bezug auf die mit ihnen verbundenen Lernanlässe angenommen werden können. Insbesondere für Kooperationen, die mit einem sehr hohen Maß an Abstimmung einhergehen und eine entsprechende Intensität in der Auseinandersetzung mit dem

Gegenüber verlangen, sind entsprechende Lernanlässe als wahrscheinlich anzunehmen.

In einer *zweiten* Perspektive lässt sich die Aufgabe des Kooperierens und Vernetzens als professionelle erwachsenenpädagogische Tätigkeit beschreiben (vgl. Seitter 2013), deren Erfüllung ebenfalls Lernanlässe mit sich bringt. So wird die Aufgabe der Vernetzung selbst als eine professionelle Handlungsstrategie betrachtet (vgl. Strobel/Reupold 2009, S. 229). Jütte (2002) macht darauf aufmerksam, dass aus Strukturproblemen in kooperativen Beziehungen Herausforderungen für das professionelle Handeln des Einzelnen resultieren können, z.B. wenn es darum geht, in heterogenen und zum Teil wenig transparenten Feldern zu handeln (vgl. Jütte 2002, S. 315 ff.). Damit verbunden sind eine entsprechende Komplexität in kooperativen Aushandlungsprozessen und ein Sichbewegen in differenten Kontexten, ggf. einhergehend mit unterschiedlichen Unternehmenskulturen und Selbstverständnissen (vgl. ebd., S. 316 f.). Mit dieser Beziehungspluralität wird kooperierenden Mitarbeitenden auch eine Balance zwischen Innen- und Außenorientierung im eigenen Handeln und die Fähigkeit zur Mehrperspektivität, u.a. hinsichtlich einer Balance zwischen eigenen und gemeinschaftlichen Interessen, abverlangt (vgl. ebd., S. 317 ff.). Das Zusammentreffen mit Kooperationspartnern erfordert vor diesem Hintergrund

„auch das Wahrnehmen, Deuten und Verstehen dieser Andersartigkeit und seine Relationierung mit dem je eigenen organisationalen Deutungs- und Verstehenshorizont. Kooperationspartner sind insofern organisationskulturell gebundene Repräsentanten ihrer Einrichtungen, deren Besonderheit und organisationspezifische Erfahrungsverdichtung sich in ihren organisationalen Riten, Regeln, Mythen, Symbolen oder Leitbildern materialisiert. Die Beobachtung, die Zurkenntnisnahme und das verstehende Durchdringen dieser materialisierten Ausdrucksformen sowie die Anerkennung der darin enthaltenen personen- bzw. organisationspezifischen Wirklichkeitsauffassungen, Werthaltungen, Deutungsmuster und Alltagsroutinen sind daher eine Grundvoraussetzung des Kooperierens und einer – einigermaßen – gelingenden Kommunikation“ (Seitter 2013, S. 43).

So geht die Tätigkeit des Kooperierens mit Herausforderungen der „Perspektivenübernahme, dem Fremdverstehen und der Ausbildung einer interorganisationalen Mehrsprachigkeit“ (ebd., S. 43) einher. Indem diese Anforderungen arbeitsintegrierte Erfordernisse abbilden, für die es einen professionellen Umgang zu entwickeln gilt, können sie als potentielle Lernanlässe für die an Kooperationen beteiligten Mitarbeitenden gedeutet werden.

In einer *dritten* Perspektive lässt sich die Auseinandersetzung mit Kooperationspartnern als Möglichkeit zur Selbstbeobachtung und damit als Reflexionsanlass fassen. Bislang ist Differenz als Lernanlass in der Auseinandersetzung mit anderen Organisationen bzw. ihren Mitgliedern primär im Sinne einer nach *außen* gerichteten Beobachtung der Kooperationspartner und ihrer Erfahrungen

beschrieben worden. Zugleich ermöglicht die Auseinandersetzung mit Differenz aber auch, eigene Erfahrungen im Sinne der Selbstbeobachtung zu hinterfragen.

„Durch den Vergleich mit den Erfahrungen/dem Erfahrungswissen anderer wird das Individuum zur Unterscheidung seines Wissens von anderem und so zu dessen Beobachtung veranlasst. Der individuelle Akteur verliert dadurch den selbstverständlichen Bezug auf das in seinem Handeln inkorporierte Wissen. Es wird als ein (Erfahrungs-)Wissen erkennbar, zu dem es Alternativen gibt“ (Seitter/Kade 2009, S. 141).

Damit handelt es sich um eine Form der Selbstbeobachtung, die hier verstanden wird als

„Form, in der sich Reflexivität als Bezug auf Andere und Anderes im Inneren der individuellen Erfahrung einprägt. Sie ist zugleich die Form, in der individuelle Akteure durch andere irritierbar werden. Solche Differenzenerfahrungen können die Reflexivität, die Revision, die Kritik, aber auch die Bestätigung individueller Erfahrung steigern“ (ebd., S. 140).

Da die Begegnung mit Differenz ein zentrales Merkmal der Beteiligung an Kooperationen und Netzwerken darstellt, kann der beschriebene Modus der Selbstbeobachtung und die mit ihm verbundene Möglichkeit zur Erfahrungsbildung ebenfalls für den Kontext von Kooperationen und Netzwerken angenommen werden. Zudem wird auch die Explikation *eigener* Erfahrungen im Austausch mit den Kooperationspartnern als Möglichkeit der Reflexion eigener Vorgehensweisen und Wirklichkeitsmodelle beschrieben und dadurch als lernhaltig angenommen (vgl. Elsholz 2004, S. 160).

In einer *vierten* Perspektive zeigt sich die Tätigkeit des Kooperierens als Herausforderung der Grenzbearbeitung. Während mit Kooperationen und Netzwerken verbundene operative Aufgaben wie informieren, sich austauschen, absprechen, Aufgabenzuschnitte bestimmen, arbeitsteilig vorgehen und Absprachen einhalten, sich teilweise nicht von der alltäglichen Zusammenarbeit im Kollegenkreis innerhalb der eigenen Einrichtung unterscheiden, stellt sich dem gegenüber jedoch die Aufgabe der Grenzbearbeitung als charakteristisch für interorganisationale Kooperationen und Netzwerke dar (vgl. Seitter 2013, S. 40). Es handelt sich dabei

„um Aktivitäten wie erkunden, fremdverstehen, übersetzen, zurichten oder anschlussfähig machen an die eigene Organisationskommunikation. Schließlich ist in beiden Handlungsbe-reichen [gemeint ist: innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation; Anmerk. AJ] immer auch die Verdeutlichung des eigenen und gemeinsamen Nutzens zu leisten, die Perspektivenverschränkung und Perspektivenprofilierung, die Bestimmung des gemeinsamen Mehrwertes, aber auch die Beibehaltung des eigenen Organisationsprofils“ (ebd., S. 40).

Die zum Ausdruck gelangende Voraussetzungshaftigkeit einer solchen Grenzbearbeitung spricht dafür, dass sich ihre Einlösung potentiell als lernend zu bewältigende Herausforderung nicht nur – wie weiter oben gezeigt – für die

beteiligten Organisationen, sondern zunächst für die Grenzen überquerende kooperierende Person darstellt.

Werden die vier Perspektiven auf Lernanlässe in Kooperationen zusammenfassend betrachtet, wird für die gezeigten Anforderungen an das berufliche Handeln die mit ihnen verbundene Problem- und Komplexitätserfahrung deutlich, die als Anhaltspunkt für die Lernförderlichkeit von Arbeitsbedingungen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 66 ff.) angesehen wird.¹⁹ Der Zugang zu den Erfahrungen anderer Akteure, die professionelle Aufgabenerfüllung des Kooperierens, die über die Begegnung mit Differenz angeregte Selbstbeobachtung sowie die Anforderung der Grenzbearbeitung stellen sich für die kooperierende Person als Rahmenbedingungen dar, die in hohem Maße das Potential zu Lernanlässen bereithalten. Damit soll nicht per se unterstellt werden, dass Lernen zwangsläufig stattfindet. Deutlich wird aber insgesamt die Voraussetzungshaftigkeit, mit der die Realisierung von interorganisationalen Kooperationen für die beteiligten Mitarbeitenden einhergeht. Daher lässt sich vor dem Hintergrund der aufgezeigten Rahmenbedingungen als zweites Argument für die Untersuchung individuellen und organisationalen Lernens in Kooperationen festhalten, *dass in Kooperationen eine hohe Wahrscheinlichkeit für Anlässe individuellen Lernens anzunehmen ist.*

Den herausgearbeiteten Anlässen für individuelles Lernen ist gemeinsam, dass sie sich im Kontext einer organisationalen Herausforderung vollziehen. Wird Kooperation als ein möglicher Lernanlass für die beteiligten Organisationen verstanden und zugleich in Rechnung gestellt, dass die Realisierung von Kooperationen in hohem Maße personengebunden erfolgt, treten Lernanlässe mit Bezug auf die Organisation zunächst als Herausforderungen für die kooperierenden Mitarbeitenden auf. Indem es sich dabei jedoch um organisational relevante Anlässe handelt, kommt der Rückkopplung an die jeweilige Herkunftsorganisation eine verschärfte Bedeutung zu.

Die Frage nach dem Beitrag von individuellem Lernen für organisationales Lernen stellt sich vor dem geschilderten Hintergrund für Kooperationen mit gesteigerter Relevanz. Zugleich lassen die dargelegten Ausführungen darauf schließen, dass diese Frage im Kontext von Kooperationen empirisch besonders gut zugänglich wird: Die Differenzierung in Kooperationsinteraktion einerseits und Organisationskommunikation andererseits legt das Augenmerk auf Prozesse

19 Als Kriterien einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung gelten umfassende Aufgaben mit zusammenhängenden Einzelaufgaben, Freiheits- und Entscheidungsgrade zur eigenen Gestaltung, vielschichtige Aufgaben mit einer ihnen eingelagerten Problem- und Komplexitätserfahrung, Möglichkeiten zu sozialem Austausch und Unterstützung, der individuellen Entwicklung angepasste Aufgabenzuschnitte, Möglichkeiten zur Erarbeitung von eigenen Handlungsstrategien sowie Möglichkeiten zur Reflexion sowohl des eigenen beruflichen Handelns als auch der Strukturen, in die dieses eingelagert ist (vgl. Dehnbostel 2007, S. 66 ff.).

der Rückbindung von individuellen kooperationsbezogenen Erfahrungen der Mitarbeitenden außerhalb der Organisation an die interne Organisationskommunikation. Damit wird es möglich, unter Bezugnahme auf die Kooperation als konkreten, zunächst nur der Einzelperson zugänglichen Lernkontext sowohl Anlässe individuellen Lernens zu fokussieren, als auch deren Rückbindung an die Herkunftsorganisation und sich dort möglicherweise anschließende Modi einer darauf bezogenen organisationalen Weiterverarbeitung in den Blick zu nehmen.

2.3 Systemtheoretische Problemmodellierung

Das vorliegende Kapitel zielt darauf, die bislang vorgenommene Bestimmung des Forschungsgegenstandes – die Anregung organisationaler Lernprozesse durch das Lernen von Mitarbeitenden in Kooperationen – nun grundlagentheoretisch zu erarbeiten und anhand dessen zu einer Analyseperspektive für die weitere Untersuchung zu gelangen.

Im Zuge der gegenstandstheoretischen Befassung ist zum Ausdruck gekommen, dass ein vertieftes Verständnis des Beitrags, den individuelles Lernen zum Lernen einer Organisation zu leisten vermag, eine klare *Differenzierung* zwischen beiden Phänomenen erfordert, damit sie dann wiederum *systematisch in ihrem Verhältnis zueinander* analysiert werden können. Hiervon Ausgang nehmend, wird für die theoretische Modellierung dieses Zusammenhangs die soziologische Systemtheorie der Organisation im Anschluss an Luhmann herangezogen.²⁰ Indem Organisationen als soziale Kommunikationssysteme verstanden werden, wird alles, was nicht Organisationskommunikation darstellt, zur Umwelt der Organisation gezählt. Dies gilt auch für die Mitglieder, also die in Organisationen beschäftigten Menschen. Sie sind unabdingbar für die Organisation, in der Perspektive der Systemtheorie jedoch nicht als Teil der Organisation, sondern als hochgradig relevante Umwelten. Dadurch erzeugt die Systemtheorie eine starke – und zunächst ungewohnte – Trennung zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern. Nicht selten hat ihr dies den Vorwurf eingebracht, in ihrer Betrachtung des Sozialen den Menschen zu marginalisieren (vgl. Seidl 2005, S. 33). Es ist jedoch im Gegensatz festzustellen, dass die beschriebene Differenzierung es *gerade* ermöglicht, durch die klare Unterscheidung eine systematische Verhältnisbestimmung zwischen individuellen und sozialen Phänomenen hervorzubringen (vgl. ebd., S. 33). Seidl spitzt dies wie folgt zu:

20 Allgemein zur Bedeutung der Systemtheorie für die qualitative Weiterbildungsforschung siehe Prausa/Kuper 2012 sowie Hartz 2005.

„Although Luhmann’s strict distinction between social and psychic systems runs counter to our everyday beliefs and almost all social and psychological theories, it has one important theoretical advantage. It allows for a concept of social realm which is clearly distinguished from the psychological. Consequently, social and psychic phenomena can be analysed in their own right. This does not lead to a marginalisation of psychic systems for social systems – as has often been criticised. On the contrary, through this differentiation it can be clearly shown that, and in what way, both types of systems *depend* on each other“ (ebd., S. 33; Herv. im Orig.).

Die hier zunächst nur angerissene Differenzierung zwischen Organisationen und ihren Mitarbeitenden gilt es im Folgenden näher zu beleuchten und schließlich hinsichtlich der daraus resultierenden Konsequenzen für ein theoretisches Verständnis des Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen in Kooperationszusammenhängen zu befragen. Die Systemtheorie Luhmanns richtet ihr Interesse auf soziale Phänomene, psychische Phänomene wie etwa individuelle Lernprozesse stehen nicht im Mittelpunkt.²¹ Diesen Theorieansatz für die vorliegende Untersuchung heranzuziehen, bedeutet deshalb, das Lernen der Mitarbeitenden zwar als Aneignungsprozess des Individuums in Rechnung zu stellen – schließlich jedoch die Perspektive zu wechseln und aus einem organisationalem Blickwinkel heraus danach zu fragen, inwiefern das an das Individuum gebundene Lernen auf der *sozialen* Ebene der Organisation anzuschließen vermag.

Das vorliegende Kapitel nimmt zunächst eine Einführung in die zum weiteren Verständnis grundlegenden theoretischen Annahmen vor (Kap. 2.3.1), widmet sich darauf aufbauend der Ausarbeitung einer systemtheoretischen Perspektive auf den Beitrag von individuellem zu organisationalem Lernen (Kap. 2.3.2) und bezieht diese Überlegungen im Anschluss erneut auf den Kontext von Weiterbildungskooperationen, um daraus Implikationen für die empirische Untersuchung abzuleiten (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Grundlagentheoretische Vorabbestimmungen

Luhmann folgend sind Organisationen *soziale Systeme*, die sich durch *Kommunikation* selbst konstituieren und dabei von ihrer Umwelt abgrenzen (vgl. Luhmann 2011). Er geht davon aus, dass Soziales ausschließlich als Kommunikation stattfindet (vgl. Luhmann 2008, S. 59). Das gilt für die *Gesellschaft* als Ganzes, für *Organisationen*, aber auch für *Interaktionen* zwischen zwei oder mehr Menschen, d.h. Gesellschaft, Organisationen und Interaktionen werden jeweils als soziale Systeme verstanden (vgl. Luhmann 1987, S.16). Der Fokussierung

21 Dennoch hat Luhmann sich im Zuge der Befassung mit der Dimension des Sozialen immer wieder auch Fragen zum Zusammenhang des Sozialen mit Bewusstseinsphänomenen gewidmet, siehe exemplarisch etwa Luhmann 1995b.

auf Kommunikation liegt die Annahme zugrunde, dass Kommunikation – im Gegensatz zu Handlungen – nicht einem einzelnen Menschen zugerechnet werden kann und deshalb unterschiedliche Menschen miteinander zu koordinieren vermag (vgl. Simon 2007, S. 19 f.).

Systeme entstehen, wenn eine bestimmte Operation erfolgt und Operationen derselben Art an diese anschließen (vgl. Luhmann 2008, S. 77). Dies führt zu einer Verkettung von Operationen, die sich wiederum von allem Anderen – begriffen als *Umwelt* – abgrenzt (vgl. ebd., S. 77):

„Jede Operation setzt, um sich selbst zu ermöglichen, Rückgriffe und Vorgriffe auf andere Operationen desselben [sic!] Systems voraus. Nur auf diese Weise können Zusammenhänge identifiziert und Grenzen im Verhältnis zur Umwelt produziert und reproduziert werden“ (Luhmann 2011, S. 48).

Diese Operationsweise wird als *Autopoiesis* bezeichnet (vgl. ebd., S. 48). Der Begriff der Autopoiesis ist zunächst ein formaler Begriff, der offen lässt, worin die konkrete Operationsweise eines Systems inhaltlich besteht (vgl. ebd., S. 49). Bei sozialen Systemen wie Organisationen besteht diese grundlegende Operation in der Kommunikation (vgl. ebd., S. 78).

Die Fähigkeit eines Systems, sich in der geschilderten Weise durch Autopoiesis selbst hervorzubringen, impliziert, dass Systeme *selbstorganisiert* sind. Indem sie sich aus ihren eigenen Operationen selbst hervorbringen und sich dadurch von ihrer Umwelt abgrenzen, sind sie als „operativ geschlossene und in genau diesem Sinne *autonome* Systeme“ (Luhmann 2011, S. 51; Herv. im Orig.) zu verstehen. *Operative Schließung* bedeutet,

„dass das System nur im Kontext eigener Operationen operieren kann und dabei auf mit eben diesen Operationen erzeugte Strukturen angewiesen ist. In diesem Sinne spricht man auch von Selbstorganisation oder, was Operationen betrifft, von *Strukturdeterminiertheit*“ (ebd., S. 51 f.; Herv. AJ).

Das schließt jedoch keinesfalls aus, dass ein System in hohem Maße von seiner Umwelt bzw. bestimmten Ressourcen in seiner Umwelt abhängen kann (vgl. ebd., S. 51 f.). Systeme sind somit zwar autonom, hierbei aber dennoch in einem Wechselverhältnis mit ihrer Umwelt zu sehen. Der Begriff der operativen Schließung impliziert, dass in ein System nicht von außen direkt eingegriffen werden kann, sondern Impulse, Störungen, Ressourcen usw. in der Umwelt innerhalb des Systems auf der Basis eigener Operationen weiterverarbeitet werden. Organisationen als soziale Kommunikationssysteme verarbeiten folglich jegliche Anregungen aus ihrer Umwelt auf der Basis systeminterner Kommunikation. Solche Anregungen aus der Umwelt werden als *Irritationen* bezeichnet (vgl. Luhmann 2008, S. 124). Wenn Systeme Beziehungen zu ihrer Umwelt unterhalten, die zwar nicht strukturdeterminierend in das System eingreifen, es

aber in seinen selbst erzeugten Strukturen beeinflussen – es sich also auf Basis der Umwelteinflüsse selbst verändert – wird von *struktureller Kopplung* gesprochen (vgl. Luhmann 2011, S. 397). In der Konsequenz sind Systeme nicht steuerbar:

„Die *Strukturdeterminiertheit* autopoietischer Systeme hat zur Folge, dass es zwischen Ereignissen der Umwelt solcher Systeme und ihrem Verhalten *keine* gradlinige (deterministische) Ursache-Wirkungs-Beziehungen geben kann“ (Simon 2007, S. 25; Herv. im Orig.).

Mit der Abgrenzung eines Systems von seiner Umwelt ist weiterhin impliziert, dass es zwischen Innen und Außen *unterscheidet*. Phänomene werden dadurch voneinander unterschieden, dass der einen Seite der Unterscheidung Merkmale zugeordnet werden, die der anderen Seite nicht zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 54). Durch das Zuordnen von Merkmalen geht das Unterscheiden mit dem *Bezeichnen* des Unterschiedenen einher (vgl. ebd., S. 54). Für Luhmann stellen Unterscheiden und Bezeichnen die Voraussetzungen dafür dar, dass ein System sich und seine Umwelt beobachten kann (vgl. Luhmann 2008, S. 144). „Beobachten ist das Handhaben einer Unterscheidung zur Bezeichnung der einen und nicht der anderen Seite“ (ebd., S. 143). Somit ist auch der Beobachtungsbegriff formal definiert und stellt deshalb nicht nur – wie im Alltagsverständnis üblich – eine exklusiv dem Bewusstsein eigene Fähigkeit dar (vgl. ebd., S. 147 f.). Beobachten als Unterscheiden und Bezeichnen kann auch ein soziales System: Kommunikation kann etwas Bestimmtes als Thema aus möglichen Themen aufgreifen (unterscheiden) und es thematisieren (bezeichnen) (vgl. ebd., S. 147 f.).

Dies leitet über zu einer Spezifikation des bislang mitgeführten, aber noch nicht näher definierten *Kommunikationsbegriffs*. Kommunikation ist gekennzeichnet worden als grundlegendes Element, aus dem sich soziale Systeme bilden. Luhmann versteht Kommunikation in Differenz zu einem linearen Sender-Empfänger-Modell, bei dem jemand etwas sagt, das der Gesprächspartner als übertragene Botschaft versteht (oder missversteht). Demgegenüber wird Kommunikation verstanden als eine Synthese der drei Komponenten *Information*, *Mitteilung* und *Verstehen* (vgl. Luhmann 1995a, S. 115). Erst durch das Zusammenspiel aller drei Komponenten kommt Kommunikation zustande (vgl. ebd., S. 115). Unter einer *Information* wird die Auswahl aus einem Repertoire möglicher mitteilbarer Inhalte verstanden (vgl. Luhmann 1987, S. 195). Die ausgewählte Information wird wiederum zum Inhalt eines *Mitteilungsverhaltens* (vgl. ebd., S. 195), etwa das jemand etwas sagt, gestikuliert o.Ä. *Verstehen* kommt dann zustande, wenn die Information als Inhalt unterschieden wird von dem Mitteilungsverhalten (vgl. ebd., S. 195). D.h. einem Verhalten wird Bedeutung zugeschrieben und es wird als Mitteilung von Informationen interpretiert (vgl. Simon 2008, S. 93). Wird die Unterscheidung von Information und Mittei-

lung nicht vorgenommen, handelt es sich lediglich um die Wahrnehmung eines Verhaltens – es wird dann nicht als Mitteilung einer Information verstanden (vgl. Baraldi 2015a, S. 89; vgl. auch Luhmann 1995a, S. 115 f.). Verstehen schließt auch ein, dass die Unterscheidung von Information und Mitteilungsverhalten Missverstehen hervorbringen kann (vgl. Luhmann 1987, S. 196). Information, Mitteilung und Verstehen stellen sich jeweils als Selektionen im Horizont der möglichen Informationen, möglichen Verhaltensweisen zur Mitteilung und unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten dar (vgl. Simon 2007, S. 20). Kommunikation wird deshalb als Synthese aus einer dreifachen Selektion begriffen (vgl. Luhmann 1995a, S. 115).

Dieses Verständnis bringt mit sich, dass Kommunikation nie einem einzelnen Beteiligten zugeschrieben werden kann, sondern erst durch zwei oder mehr Beteiligte zustande kommt (vgl. Simon 2007, S. 19). Indem Kommunikation nicht nur Information und Mitteilung, sondern auch Verstehen voraussetzt, vermag sie die Beteiligten und ihre aufeinander bezogenen Handlungen abstimmend zu verzahnen und zu koordinieren (vgl. ebd., S. 20 ff.). Schließlich erklärt sich hierdurch, wie schon zuvor angedeutet, warum Kommunikation (und nicht Handlung) als elementare Einheit angesehen wird, durch die sich Soziales konstituiert.

Obleich Kommunikation auf die an ihr Beteiligten angewiesen ist und ohne sie nicht bestehen kann, bringt sich Kommunikation autopoietisch aus sich selbst hervor: Indem Verstehen impliziert, dass Information und Mitteilung unterschieden, d.h. ihnen Bedeutung zugeschrieben wird, stellt es eine Selektion aus möglichen Bedeutungszuschreibungen dar und bildet mit dieser Selektion gewissermaßen den Auftakt für die Möglichkeiten sich anschließender Folgekommunikation (vgl. Baraldi 2015a, S. 90). Kommunikation schließt in diesem Sinne an Kommunikation an und bringt sich so selbst hervor. Luhmann formuliert deshalb, dass nur Kommunikation kommunizieren kann (vgl. Luhmann 1995a, S. 113).

Aufbauend auf den dargelegten allgemeinen Grundlagen soll der Fokus nun auf Organisationen gerichtet werden. Hierzu gilt es zunächst zu klären, was das Spezifische von Organisationen gegenüber anderen Typen sozialer Systeme, d.h. Interaktionssystemen oder dem Gesellschaftssystem, ausmacht. Während Organisationen wie auch andere soziale Systeme aus Kommunikation bestehen, handelt es sich in Abgrenzung zu diesen in Organisationen um eine bestimmte Art der Kommunikation: Organisationen konstituieren sich durch die Kommunikation von *Entscheidungen* (vgl. Luhmann 2011). Organisationen bilden sich demnach, wenn sich ein soziales System auf der Grundlage von Entscheidungen von seiner Umwelt abgrenzt und sich auf Basis von Entscheidungen operativ schließt (vgl. ebd., S. 63). Die Gründung einer Organisation und alle anderen typischerweise mit ihr assoziierten Merkmale wie Mitgliedschaft, Hierarchien,

usw. stellen sich somit als Resultat von Entscheidungen dar (vgl. ebd., S. 63). Um Entscheidungen handelt es sich dann, wenn auch die durch sie abgelehnten Möglichkeiten mitkommuniziert werden (vgl. ebd., S. 64). Indem das Abgelehnte gegenüber dem Entschiedenen erkennbar ist, reduzieren Entscheidungen Unsicherheit in Bezug darauf, was als richtig gilt (vgl. ebd., S. 64). Entscheidungen stellen sich in diesem Verständnis folglich nicht als psychische Abwägungen dar, sondern als Kommunikation einer Auswahl von etwas Bestimmtem vor dem Hintergrund der sonst noch möglichen Alternativen. Entscheidungen erlauben, dass Festgelegtes nicht immer wieder neu zur Disposition gestellt werden braucht und erfüllen so die besagte Unsicherheit reduzierende Funktion. Organisationen sorgen dafür, durch Entscheidungen arbeitsteilige Handlungsmuster einer Vielzahl von Personen so zu koordinieren, dass komplexe Prozesse zustande kommen, die das Vermögen des Einzelnen übersteigen und von den konkret beteiligten Einzelpersonen unabhängig sind, d.h. ihre Organisationsmitgliedschaft überdauernd bestehen können (vgl. Simon 2007, S. 14 f.). Hiermit unterscheiden sich Organisationen weiterhin zentral von anderen Typen sozialer Systeme (vgl. ebd., S. 15).

Bestehen und reproduzieren sich Organisationen ausschließlich aus der Kommunikation von Entscheidungen, so hat dies zur Folge, dass alles andere nicht Teil dessen ist, was zur Autopoiesis der Organisation zählt. Dennoch kommen innerhalb der Organisationskommunikation auch andere Kommunikationen vor, die keine Entscheidungen darstellen:

„Schließlich bleibt festzuhalten, dass zwar die Autopoiesis eines Organisationssystems nur durch Kommunikation von Entscheidungen zustandekommt [sic!], dass es aber, wie bereits gesagt, in jeder Organisation auch eine Fülle von darauf bezogenen anderen Kommunikationen gibt, etwa Nachfragen, vorbereitende Gespräche, Hinweise auf Umstände und Möglichkeiten, die Berücksichtigung verdienen, oder auch einfach sozial förderliche Kommunikation“ (Luhmann 2011, S. 69).

Die Organisationskommunikation enthält also weitaus mehr als Entscheidungen, Letztere stellen aber die Einheit dar, durch die sich Organisationen in ihrem Fortbestehen reproduzieren. Schließlich sind auch körperliches Verhalten und Handlungen der Organisationsmitglieder in Organisationen zu beobachten und für diese zentral – beispielsweise in der manuellen Herstellung von Produkten oder dem Schreiben am Computer – sie werden aber nur dann als Teil der Entscheidungskommunikation begriffen, wenn die Organisation selbst sie als Ergebnis von Entscheidungen bestimmt (vgl. ebd., S. 63 f.). So weist Luhmann aus:

„[d]ie Frage, was in organisierten Systemen Entscheidungen ‚sind‘ (und entsprechend: was sie ‚nicht sind‘), muß [sic!] demnach in erster Linie durch Verweis auf das System beantwortet

werden, das sich selbst als ein Entscheidungssystem organisiert. Eine Entscheidung ist also alles, was die Organisation als Entscheidung ansieht“ (Luhmann 1992, S. 168).

Wie schon einleitend angerissen wurde, werden im Sinne der Unterscheidung von System und Umwelt auch die Mitglieder von der Organisation als Kommunikationssystem unterschieden:

„Zwischen dem einzelnen Menschen (dem menschlichen Körper einerseits/seiner Psyche andererseits) und dem sozialen System (als Kommunikationssystem) wird unterschieden. Bei der Verwendung dieses Unterscheidungsschemas werden der Organismus jedes Mitglieds wie auch seine Psyche als *eigenständige* Umwelten (autopoietische Systeme) der Organisation beobachtet: die Organisation als Umwelt der Psyche/des Körpers eines jeden Mitglieds, und die Psyche/der Körper eines jeden Mitglieds als Umwelt der Organisation“ (Simon 2007, S. 35; Herv. im Orig.).

Die Systemtheorie differenziert also nicht nur zwischen sozialen Systemen und Menschen, sondern differenziert auch bezogen auf den Menschen noch einmal zwischen *lebenden Systemen* auf der Basis organischer Operationen und *psychischen Systemen*, die auf der Basis von Bewusstsein operieren (vgl. Esposito 2015, S. 142). Luhmann begründet, dass der Mensch zwar sowohl sich selbst als auch externen Beobachtern als eine Einheit erscheint (vgl. Luhmann 1987, S. 67 f.), gleichwohl aber

„der Mensch das, was in ihm an physischen, chemischen, lebenden Prozessen abläuft, nicht einmal selbst beobachten kann. Seinem psychischen System ist sein Leben unzugänglich, es muß [sic!] jucken, schmerzen, oder sonstwie [sic!] auf sich aufmerksam machen, um eine andere Ebene der Systembildung, das Bewusstsein des psychischen Systems, zu Operationen zu reizen“ (ebd., S. 68).

Es handelt sich für Luhmann folglich um eine sehr enge strukturelle Kopplung von Körper und Psyche des Menschen, sie unterscheiden sich aber in ihrer Operationsweise und reagieren aufeinander jeweils gemäß dieser.

Die Differenzierung zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern wiederum ergibt sich als Folge aus dem Verständnis der Organisation als sozialem Kommunikationssystem.²² Besteht dieses ausschließlich aus Kommunikation, ist alles andere zwangsläufig Umwelt:

„Psyche und Körper der Mitglieder als Umwelten der Organisation zu definieren, ist die direkte und unvermeidliche Folge ihrer Definition als Kommunikationssystem. Wenn die Elemente des Systems *Organisation* Kommunikationen sind, so ist klar, dass weder irgendein Organismus noch irgendeine Psyche Teil der Kommunikation sein kann. Beides sind zwar notwendige Voraussetzungen für das Zustandekommen von Kommunikation, aber trotzdem sind Kommu-

22 Die folgenden Abschnitte dieses Teilkapitels wurden in Teilen bereits als Vorarbeit veröffentlicht (vgl. Jenner 2013).

nikationen Phänomene einer anderen Qualität und von ihnen unterscheidbar“ (vgl. Simon 2007, S. 35; Herv. im Orig.).

Trotz dieser Unterscheidung kann die Organisation innerhalb der Kommunikation auf ihre Mitglieder Bezug nehmen (vgl. Luhmann 2011, S. 90). Um der Differenz zwischen dem Individuum und seiner Bezeichnung in der Kommunikation Rechnung zu tragen, wird der Begriff der Person eingeführt, der dazu dient, „sowohl Autor, als auch Adresse, als auch ein Thema in *Kommunikationssystemen* zu bezeichnen“ (ebd., S. 89; Herv. im Orig.). Mit dieser Differenzierung soll ermöglicht werden, „Systemreferenzen auseinander zu halten“ (ebd., S. 89), d.h. zwischen dem Individuum und dem Bezugnehmen auf dieses innerhalb der Organisationskommunikation zu unterscheiden. Personen sind demnach Konstruktionen der Kommunikation und entstehen durch die Teilnahme von Menschen an Kommunikation (vgl. ebd., S. 89). „Sie leben nicht, sie denken nicht, sie sind Konstruktionen der Kommunikation für Zwecke der Kommunikation“ (ebd., S. 89 f.).

Diese Unterscheidung zwischen dem Individuum und seiner Bezeichnung innerhalb der Organisationskommunikation geht damit einher, dass

„also gewissermaßen nur die ‚Außenseite‘ dessen benannt [wird; AJ], was wir üblicherweise unter einem Individuum (der Einheit aus biologischem und psychischem System bzw. ihrer internen Prozesse) verstehen. Man kann über psychische Prozesse (Persönlichkeit, Charakter, Motive, Wahrnehmungen, bewusste und unbewusste Wünsche usw.) kommunizieren, auch wenn sie nicht direkt beobachtbar sind, indem die *Person* [...] konstruiert wird“ (Simon 2007, S. 42; Herv. im Orig.).

Der Begriff der *Person* umfasst damit die Zuschreibungen auf das Individuum in der Organisationskommunikation.

Dabei ist für Organisationen charakteristisch, dass sie in der Regel nicht auf das gesamte Individuum Bezug nehmen, sondern im Rahmen der Rolle, die ein Mitglied innerhalb der Organisation innehat. Die Mitgliedschaftsrolle definiert die Zugehörigkeit zu einer Organisation (vgl. Luhmann 2011, S. 112). Sie legt als Regel fest,

„wer als Mitglied des Systems angesehen wird und in welchen Rollen diese Mitgliedschaft ausgeübt werden kann. Es geht immer um eine rollenspezifische Bestimmung, nie um die Inklusion des Gesamtverhaltens eines konkreten Menschen in das System“ (Luhmann 1992, S. 171).

Insgesamt wird an diesen Ausführungen deutlich, dass die Differenzierung zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern als Umwelten eine Loslösung von dem üblichen Verständnis erfordert, Menschen als Teil der Organisation zu begreifen. Anstelle dessen lässt sich ihr Verhältnis nun als strukturelle Kopplung im Rahmen der Mitgliedschaftsrolle fassen. Wenn Organisationen sich

ausschließlich aus Kommunikation zusammensetzen, vollzieht sich die Kopplung an ihre Mitglieder, indem diese zur Organisationskommunikation beitragen.²³ Für die Organisation existiert nur, was in die Organisationskommunikation gelangt (vgl. Simon 2007, S. 38). Das hat wiederum zur Folge, dass bestimmte Facetten, Eigenschaften usw. des Individuums für die Organisation außen vor bleiben (vgl. ebd., S. 38 f.). Einerseits entlastet dies die Organisation davon, sich mit der Fülle an Wahrnehmungen, Gefühlen, privaten Themen usw. ihrer Mitglieder befassen zu müssen, so dass sie sich auf ihre organisationalen Aktivitäten fokussieren kann (vgl. ebd., S. 38 f.). Andererseits bedeutet die Selektivität, mit der Eigenschaften usw. der Organisationsmitglieder Relevanz in der Organisationskommunikation erlangen,

„dass auch die Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitglieder nicht zwangsläufig zu Kompetenzen und Fähigkeiten der Organisation werden“ (ebd., S. 39).

Die Trennung der Organisation als soziales Kommunikationssystem von ihren Mitgliedern als Umwelten lässt erkennbar werden, dass die an das Individuum gebundenen Eigenschaften, Fähigkeiten, Wahrnehmungen usw. nicht automatisch auf der Ebene der Organisation relevant sind.²⁴

Vor diesem Hintergrund ergeben sich nun zentrale Implikationen für die Bedeutung individueller Lernprozesse der Organisationsmitglieder für die Organisation. Lernen ist als ein innerer Prozess des Individuums aus der Sicht der Organisation nicht zugänglich. Die nicht direkt beobachtbaren Potentiale, über die Mitarbeitende verfügen, existieren aus der Sicht der Organisation erst, wenn sie in die Kommunikation gelangen (vgl. Simon 2007, S. 41). Entsprechend spielt auch das Lernen von Mitarbeitenden erst dann in der Organisation eine Rolle, wenn es auf der Ebene der Organisationskommunikation relevant wird. Da es von außen als innerer Prozess nicht direkt beobachtbar ist, kann Lernen hier jedoch nur als Zuschreibung erfolgen, d.h. als Erklärung für z.B. Verhal-

23 Luhmann erklärt die Kopplung sozialer und psychischer Systeme darüber hinaus anhand des gemeinsamen Bezugs auf Sinn. Sinn meint, dass etwas mit einer bestimmten Bedeutung versehen wird vor dem Hintergrund aller anderen Möglichkeiten (vgl. Luhmann 2008, S. 229-233). Indem psychische Systeme sinnhaft erleben und Kommunikationssysteme Sinn durch Verwendung in der Kommunikation reproduzieren, koppelt Sinn psychische und soziale Systeme (vgl. ebd., S. 225). Sinn stellt die Auswahl einer Bedeutung dar, so dass psychische Systeme auf der Ebene ihrer Gedanken darauf Bezug nehmen können, ebenso wie sich soziale Systeme auf Sinn in der Hervorbringung von Kommunikation beziehen können.

24 Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass Organisationen zugleich auf bestimmte Wahrnehmungen ihrer Mitglieder angewiesen sind (vgl. Simon 2007, S. 39). Organisationen als soziale Systeme können nicht selbst sinnlich wahrnehmen und bedürfen hierzu der Wahrnehmungen ihrer Mitglieder (vgl. Luhmann 2011, S. 119). Diese werden für die Organisation aber eben erst zugänglich „in der Form ihrer eigenen Operationen, nämlich nur insoweit, als auf Grund von Wahrnehmungen kommuniziert wird“ (ebd., S. 119).

tensänderungen durch von außen nicht direkt beobachtbare innere Prozesse (vgl. Simon 1999, S. 148). Erlangt Lernen auf der Ebene der Organisationskommunikation Relevanz, wird es deshalb nicht als innerpsychischer Prozess bedeutsam, sondern als Zuschreibung in der Kommunikation.

Mit dem Fokus auf das *Bedeutsamwerden individuellen Lernens in der Organisationskommunikation* besteht nun ein *erster* Anhaltspunkt, um unter Wahrung der Differenz von Organisationen und ihren Mitgliedern nach dem Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen zu fragen. Das Bedeutsamwerden individuellen Lernens auf der Ebene der Organisationskommunikation lässt sich somit als *Bedingung* der Möglichkeit sich anschließender organisationaler Lernprozesse verstehen. Es bedarf allerdings zum einen der weitergehenden Klärung, wie sich das Bedeutsamwerden auf der Ebene der Organisationskommunikation konkret gestaltet. Zum anderen bleibt zu erschließen, wie es darüber hinaus innerhalb der Organisation zu einer Anregung organisationaler Lernprozesse kommen kann und wie sich diese konstituieren. Diesen Aspekten wird im Folgenden nachgegangen.

2.3.2 Individuelles und organisationales Lernen in systemtheoretischer Perspektive

Die im vorangehenden Teilkapitel geschaffenen theoretischen Grundlagen bilden den Ausgangspunkt, um nun eine systemtheoretische Modellierung für die Erklärung des Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen vorzunehmen und damit zu einer Analyseperspektive für die empirische Untersuchung zu gelangen.

Hierzu wird in einem *ersten Schritt* zunächst das individuelle Lernen der Mitarbeitenden aus systemtheoretischer Perspektive gefasst. Sodann wird in einem *zweiten Schritt* spezifiziert, wie Lernprozesse der Mitarbeitenden auf der Ebene der Organisation Relevanz erlangen können. Daran anknüpfend gilt es in einem *dritten Schritt*, das organisationale Lernen in systemtheoretischer Perspektive zu bestimmen und somit das bisherige Begriffsverständnis zu präzisieren. Daraus wird abgeleitet, welchen Voraussetzungen die Anregung organisationaler Lernprozesse durch das individuelle Lernen der Organisationsmitglieder gegenüber steht.

Hinsichtlich der als *ersten Schritt* notwendigen Bestimmung individuellen Lernens ist ein Lernbegriff notwendig, der sowohl Lernprozesse des Individuums als auch späterhin Lernprozesse der Organisation zu bestimmen erlaubt, sie dabei jedoch als Phänomene unterschiedlicher Qualität in Rechnung stellt. Kuper schlägt vor, Lernen in systemtheoretischer Perspektive als „systemintern strukturierte[n] Umgang mit Impulsen aus der Umwelt“ (Kuper 2010, S. 348) zu verstehen. Er argumentiert, dass

„ein so abstrakt gefasster Begriff des Lernens [erlaubt; Einfüg. AJ] Kommunikations- ebenso wie Bewusstseinssysteme als lernende [sic!] zu identifizieren“ (ebd., S. 348).

Mit der Referenz auf Kommunikationssysteme wie auch auf Bewusstseinssysteme ist impliziert, dass sie jeweils in ihrer spezifischen Operationsweise mit Impulsen aus der Umwelt verfahren.

Wird zunächst individuelles Lernen in dem Spiegel der eingeführten Definition betrachtet, bezieht es sich auf die *Bearbeitung von Irritationen auf der Basis von Gedanken*, weil Gedanken die elementare Operationsbasis des Bewusstseins darstellen (vgl. Esposito 2015, S. 142). Irritationen lassen sich dabei mit Schöffter insofern als Lernanlass verstehen, als dass sie zur „Störung des Gewohnten“ (Schöffter 1997, S. 695) führen. Sie markieren eigene Grenzen des Verstehens und stellen damit einen Anknüpfungspunkt zur Grenzüberschreitung dar (vgl. ebd., S. 696). Sie können darüber hinaus auch bislang Vorausgesetztes aus der Latenz heben und so der Reflexion zugänglich werden lassen (vgl. ebd., S. 696). Neben der Funktion einer Grenzmarkierung hebt Irritation somit

„bislang stillschweigend vorausgesetzte Erwartungsstrukturen aus der Latenz und macht sie hierdurch (zumindest prinzipiell) reflexionsfähig. Erst durch Erwartungsenttäuschung wird in einem kognitiven System thematisierbar, daß [sic!] und welche Erwartungen bislang als Normalform erfolgreich unterstellt wurden. Irritation bietet in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlussmöglichkeiten zur Überprüfung der sich beiläufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen. Sie kann daher als Ausgangspunkt zur Selbstveränderung genutzt werden“ (ebd., S. 696).

Schöffter folgend kommt Irritationen daher die Bedeutung potentieller Lernanlässe zu, wobei Lernen im Sinne kognitiv strukturierender Umweltaneignung *eine* Bearbeitungsmöglichkeit darstellt (vgl. ebd., S. 693 f.). Im Gegensatz dazu konstatiert er eine alternative Umgangsweise mit Irritationen darin, „Neues im Horizont des Bekannten“ (ebd., S. 697) zu beschreiben, d.h. Unbekanntes unter Vertrautes zu subsumieren.

In dieser Perspektive stellt sich individuelles Lernen als Erfahren und Bearbeiten von Irritationen im Rahmen der Grenzüberschreitung bisheriger Erwartungsstrukturen des Individuums dar. Irritationen werden in der vorliegenden Arbeit als *potentielle* Lernanlässe verstanden, d.h. eine Irritation wird dann als ein individueller *Lernanlass* bezeichnet, wenn ein Potential zur Grenzmarkierung und -überwindung zum Ausdruck kommt.

Für die Untersuchung des individuellen Lernens der Mitarbeitenden in Kooperationen geht es um einen arbeitsintegrierten Lernzusammenhang, so dass es nicht um organisierte Lernprozesse geht, sondern um beiläufig auftretende Phänomene des Lernens. Lernen bezieht sich in dieser Perspektive deshalb sowohl

auf die Dimension des Wissens,²⁵ schließt dabei aber auch die Dimension der in Kooperationen erfolgenden Erfahrungsbildung ein, die reflexiv werden und dann ebenfalls mit einer Wissensaufschichtung einhergehen kann.²⁶ Die Reflexion von Erfahrung kann als Wissen über Erfahrung verstehbar und zugänglich werden (vgl. Seitter/Kade 2009, S. 137). So kann dem Individuum „das in seinem Handeln inkorporierte Wissen“ durch Selbstbeobachtung „als ein (Erfahrungs-)Wissen erkennbar“ werden (ebd., S. 141).

Als eigenständige Bewusstseinsoperation des Individuums ist Lernen aus einer sozialen Perspektive – das wurde vorangehend bereits ausgeführt – jedoch nicht beobachtbar, sondern steht als kommunikative Zuschreibung im Mittelpunkt. Dies impliziert einerseits Fremdzuschreibungen – dann spiegelt der Lernbegriff die Referenz sozialer Systeme auf ihre psychische Umwelt und „fungiert dabei als eine Formel für die Zuschreibung von Bewusstseinsveränderungen“ (Kuper 2010, S. 355). Lernen kann aber auch als eigene kommunikative Zuschreibung der oder des Lernenden zum Ausdruck kommen:

„Aber auch hinaus über das Prozessieren von Informationen, die den Lerninhalten zuzurechnen sind, kann das Lernen dem Bewusstsein Reflexionsleistungen abverlangen. Das Bewusstsein kann sich selbst als Lernendes erleben und Wissen über die eigene kognitive Struktur, die Anforderung von Lernaufgaben oder auch die Strategien zur kognitiven Bewältigung des Lernens mobilisieren“ (ebd., S. 350).

Zentral ist in der eingenommenen organisationalen Perspektive allerdings, dass Fremd- wie auch Selbstbeschreibungen von Lernen auf der Ebene der Organisationskommunikation zum Ausdruck gelangen.

25 Wissen wird mit Willke in systemtheoretischer Perspektive verstanden als „Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte, die sich in der Geschichte des Systems als bedeutsam für sein Überleben herausgestellt haben“ (Willke 2007, S. 34). Ausgehend von dem Verständnis Batesons, der Informationen definiert als „Unterschied, der einen Unterschied ausmacht“ (Bateson 1990, S. 582; im Orig. mit Herv.), beschreibt Willke, dass Informationen dann entstehen, wenn beobachteten Impulsen in der Umwelt Bedeutung zugeschrieben wird, so dass sie für das System Informationswert erlangen (vgl. Willke 2007, S. 27-33). Werden Informationen wiederum eingebunden in bereits bestehende Erfahrungskontexte, spricht Willke von Wissen (vgl. ebd., S. 33 f.). Dabei ist der Bezug auf Erfahrungskontexte bei Willke weit gefasst als das, was ein System bereits an Relevanzen herausgebildet hat, so dass es Neues, Anderes usw. in einen bereits bestehenden Wissenshorizont einbetten kann. Für den Wissensbegriff liegt eine Vielzahl von Definitionen und Unterscheidungen verschiedener Arten von Wissen vor – siehe für einen Überblick etwa Nolda 2015.

26 Der Erfahrungsbegriff lässt sich mit Gieseke charakterisieren als „Selbstinterpretationen von Weltansicht, die in konkreten Situationen des Alltags das Handeln und die Interpretationen des Handelns, wenn nicht bestimmen, so doch wesentlich beeinflussen. In Deutungen von Situationen werden Erfahrungen wiedergegeben, um sie in der Gegenwart zu nutzen“ (Gieseke 2010, o.S.). Dabei wird Erfahrung nicht allein als intellektueller Vorgang gesehen, sondern schließt Emotionalität, Sozialität sowie auch Leiblichkeit mit ein (vgl. Göhlich 2007b, S. 195).

Im Sinne des angekündigten *zweiten Schrittes* knüpft hier die Frage an, wie das Lernen der Organisationsmitglieder auf der Ebene der Organisationskommunikation bedeutsam werden kann. Es geht also darum, wie es dazu kommt, dass individuelles Lernen bzw. die damit verbundenen Lernanlässe, gewonnenes Wissen und Erfahrungen sich auf der Ebene der Organisationskommunikation aufschließen:

„Erfahrung – wenn sie innerhalb von Organisationen thematisiert wird – hat immer mit Kommunikation und Wissen zu tun: mit Kommunikation insofern, als erst die Kommunikation von Erfahrung diese für Organisationen aufschließt, mit Wissen insofern, als die Reflexion von Erfahrung als Wissen über Erfahrung verstanden und kommuniziert werden kann. Erfahrung ist damit an ihre wissensförmige Verfestigung und Kommunizierbarkeit gebunden, oder anders formuliert: Erfahrung wird in Organisationen greifbar als kommuniziertes Erfahrungswissen“ (Seitter/Kade 2009, S. 137).

Dies kann durch informelle Kommunikationsprozesse in der Organisation erfolgen, überdies zeigen Seitter und Kade (2009) anhand empirischer Rekonstruktionen jedoch auch eine Reihe von formalisierten Verfahren, über die Organisationen versuchen, individuelles Wissen und Erfahrungen ihrer Mitglieder kommunikativ verfügbar werden zu lassen. Diese reichen von beispielsweise Mitarbeitendengesprächen über Qualitätszirkel und Unternehmenszeitschriften (vgl. ebd., S. 140). Allerdings bedeutet dies nicht, dass individuelles Lernen bzw. darüber gewonnenes Wissen und Erfahrung nur als *Thematisierung* in der Organisationskommunikation auftreten können. Zwar stellt dies *eine* Möglichkeit dar, darüber hinaus besteht aber eine weitere Möglichkeit darin, dass Organisationsmitglieder Gelerntes in die Organisationskommunikation einbringen, indem sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur Grundlage ihrer als Organisationsmitglied eingebrachten Ideen, getroffenen Entscheidungen usw. heranziehen.²⁷ Damit geht einher, dass individuelles Lernen sich für die Organisation auch darin ausdrücken kann, wie ein Organisationsmitglied Aufgaben praktisch vollzieht: Wird dies auf der Ebene der Organisationskommunikation beobachtet und zum Anlass von Anschlusskommunikation aufgegriffen, stellt auch dies eine Möglichkeit dar, wie individuelles Lernen auf der Ebene der Organisationskommunikation Anschlüsse erfahren kann (vgl. dazu auch Köster 2015, S. 64 ff.).

Das beschriebene Verständnis fußt grundlegend auf dem im vorangehenden Teilkapitel beschriebenen Verhältnis zwischen Systemen und ihren Umwelten als strukturelle Kopplung. So kann das Organisationsmitglied als Umwelt der Organisation nicht von außen in diese eingreifen, sondern lediglich Anregungen

27 Ohne dies spezifisch auf Lernen zu beziehen, macht Simon etwa darauf aufmerksam, dass Mitglieder Organisationen z.B. irritieren können, indem „sie ihre Wahrnehmungen, Meinungen etc. in die Kommunikation einspeisen oder sie zur Grundlage von Entscheidungen machen“ (Simon 2007, S. 75).

bieten, welche die Organisation auf der Basis ihrer eigenen, autopoietischen Operationen selbst als Irritation bearbeitet. So betont Luhmann

„Irritationen ergeben sich aus einem internen Vergleich von (zunächst unspezifizierten) Ereignissen mit eigenen Möglichkeiten, vor allem mit etablierten Strukturen, mit Erwartungen. Somit gibt es in der Umwelt des Systems keine Irritation, und es gibt auch keinen Transfer von Irritation aus der Umwelt in das System. Es handelt sich immer um ein systemeigenes Konstrukt, immer um Selbstirritation – freilich aus Anlaß [sic!] von Umwelteinwirkungen. Das System hat dann die Möglichkeit, die Ursache der Irritation in sich selber zu finden und daraufhin zu lernen oder die Irritation der Umwelt zuzurechnen und sie daraufhin als ‚Zufall‘ zu behandeln oder ihre Quelle in der Umwelt zu suchen und auszunutzen oder auszuschalten“ (Luhmann 1998, S. 118 f.).

Entscheidend ist deshalb, ob die Organisation Anregungsversuche durch ihre Organisationsmitglieder zum Anlass weiterer kommunikativer Bearbeitung aufgreift.

In der Perspektive der vorliegenden Studie schließt hier sodann die Frage an, inwiefern es im Zuge einer weiteren Bearbeitung aufgetretener Irritationen zu Prozessen organisationalen Lernens kommen kann. Um dies näher zu ergründen, wird nun der angekündigte *dritte Schritt* unternommen. Er besteht darin, mit Hilfe der eingeführten theoretischen Perspektive organisationales Lernen begrifflich zu schärfen und daraus Implikationen für dessen Anregung auf der Basis des individuellen Lernens der Organisationsmitglieder herauszuarbeiten.

Wird hierzu erneut auf den Begriff des Lernens als „systemintern strukturierter Umgang mit Impulsen aus der Umwelt“ (Kuper 2010, S. 348) rekurriert, bedarf es der Klärung, was damit für den Kontext von Organisationen impliziert ist. Die elementare Operationsweise, durch die Organisationen mit Impulsen aus ihrer Umwelt umgehen, ist in der Kommunikation von Entscheidungen festgestellt worden. Dementsprechend liegt hier der Bezugspunkt, um zu einem Verständnis organisationalen Lernens zu gelangen. Jedoch macht Luhmann darauf aufmerksam, dass Entscheidungen *Kommunikationsereignisse* darstellen, die in ihrer Zeitlichkeit auf den Moment eines Augenblicks begrenzt sind und daher erst einmal für sich genommen nicht dazu geeignet sind, eine Organisation zu verändern:

„Zu den ebenso unbestreitbaren wie folgenreichen Einsichten gehört: daß [sic!] es sich bei Entscheidungen um *Ereignisse* handelt, die an einem bestimmten Zeitpunkt vorkommen und mit ihrem Entstehen schon wieder verschwinden. Die elementaren Einheiten, aus denen Organisationen bestehen, sind also *nicht bestandsfähig*“ (Luhmann 1992, S. 168; Herv. im Orig.).

Luhmann führt dies näher aus:

„Wenn eine Entscheidung nicht bestandsfähig ist, sondern sich nur ereignet (oder nicht ereignet), kann sie auch nicht geändert werden. Sie verschwindet mit dem Zeitpunkt, den sie selbst

markiert oder durch den sie datiert wird. Daran kann man nichts ändern. Die übliche Rede, Entscheidungen sollen geändert werden oder seien geändert worden, ist mithin unscharf und verdeckt ein wichtiges Problem“ (ebd., S. 169).

Allerdings findet sich eine spezifische Art von Entscheidungen, die überdauernd dafür sorgt, dass Abläufe einer Organisation immer wieder in einer bestimmten Weise erfolgen, ohne jedes Mal erneut entschieden werden zu müssen. Sie stellen Prämissen für zukünftiges Entscheiden dar, d.h. fungieren als überdauernde Leitlinien für die momenthaften Entscheidungen. Diese Entscheidungen nennt Luhmann *Entscheidungsprämissen* (vgl. Luhmann 2011, S. 222 ff.).

„Mit ‚Prämisse‘ soll gesagt sein, dass es sich um Voraussetzungen handelt, die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden“ (ebd., S. 222).

Sie legen künftige Entscheidungen damit nicht determinierend fest, bilden aber die Grundlage und erhöhen die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sie in einer bestimmten Weise getroffen werden.²⁸ Entscheidungsprämissen stellen gewissermaßen überdauernde Bahnen dar, innerhalb derer sich durch sie gerahmte Einzelentscheidungen vollziehen. Diese können anhand des Vorgegebenen als richtig oder abweichend unterschieden werden.

Im Gegensatz zu ereignishaften Einzelentscheidungen stellen sich Entscheidungsprämissen also zeitlich überdauernd dar und bilden damit die *Strukturen* der Organisation (vgl. Luhmann 1992, S. 172).

„Sofern eine Entscheidung als Prämisse anderer Entscheidungen dient – sei es qua Erinnerung oder qua Antezipation [sic!] – bildet sich eine Struktur“ (ebd., S. 172).

Strukturen sorgen dafür, dass die (vergänglichen) Ereignisse über die Zeit hinweg immer wieder in einer bestimmten Relation zueinander auftreten (vgl. Luhmann 2008, S. 323). Sie ermöglichen, kontingente (d.h. nicht vorhersehbare) Situationen zu koordinieren, indem sie Erwartungen zum Ausdruck bringen (vgl. Baraldi 2015b, S. 47). Indem die an einer Situation Beteiligten gegenseitig Erwartungen an ihr Verhalten richten (also Erwartungen wiederum erwarten), ist es möglich, die eigene Handlung zu orientieren und die Kommunikation fortzusetzen, obwohl die Beteiligten füreinander in ihren Operationen nicht vorhersehbar sind (vgl. ebd., S. 47).

28 Als Beispiel führt Luhmann die in einer Bank bestehende Regel an, dass eine vorgesetzte Instanz um Zustimmung gefragt werden muss, wenn Kunden Kredite ab einer bestimmten Höhe gewährt werden (vgl. Luhmann 2011, S. 225). Ob die Mitarbeitenden der Bank die Entscheidung zur Beteiligung einer höheren Instanz bei einzelnen Entscheidungen hinsichtlich der Vergabe von Krediten berücksichtigen, ist nicht kausal steuerbar. Es gibt aber eine Regel, die die Erwartung impliziert, wie die Einzelentscheidungen richtig zu treffen sind.

Strukturen sind – im Gegensatz zu Einzelentscheidungen – also zeitlich überdauernd und deshalb veränderbar:

„Von Änderung kann man *nur in bezug* [sic!] *auf Strukturen* sprechen. Ereignisse können sich nicht ändern, weil zwischen ihrem Entstehen und Vergehen keine Dauer besteht, in der etwas ‚Ereignishaftes‘ besteht, was trotz Änderung kontinuierieren könnte [...] Auf der Ebene der Erwartungen, nicht auf der Ebene der Handlungen, kann ein System lernen, kann es Festlegungen wieder auflösen, sich äußeren oder inneren Veränderungen anpassen“ (Luhmann 1987, S. 472; Herv. im Orig.).

Veränderungen entstehen Luhmann (2011, S. 352) folgend, wenn es auf der Ebene der alltäglichen Entscheidungen zu Abweichungen kommt, die sich als Entscheidungsprämissen durchsetzen. Während Abweichungen auf der Ebene der alltäglichen Entscheidungen an sich als Einzelereignisse keine Veränderung hervorbringen, kommt es hingegen zur Veränderung der Organisationsstruktur, wenn die Abweichung zur Grundlage weiterer Entscheidungen, d.h. zur Entscheidungsprämissen, wird (vgl. ebd., S. 352).²⁹

Veränderungen in den Entscheidungsprämissen einer Organisation können als Beschluss zustande kommen, sie können sich aber auch ohne formalisierte Entscheidung einspielen (vgl. Luhmann 1992, S. 173).

„Jede Entscheidung eignet sich jedoch als mögliche Entscheidungsprämissen für andere Entscheidungen; sie mag zu einem Muster gerinnen, kann in die Erzählkultur des Systems eingehen, kann dem Wiedererkennen ähnlicher Fälle dienen und ihren Sinn einerseits kondensieren, andererseits generalisieren und abschleifen“ (Luhmann 2011, S. 352).

Insgesamt kommt Veränderung in den Organisationsstrukturen also zustande, wenn es zu einer Abweichung kommt, die als Entscheidungsprämissen selektiert wird und – dieser Aspekt ist noch zu ergänzen – sich das System mit dessen intern veränderter Struktur in seiner Umwelt weiterhin stabil hält bzw. sich restabilisiert (vgl. ebd., S. 352).

Wenn Strukturen, d.h. Entscheidungsprämissen, die Ebene darstellen, auf der die Organisation sich veränderbar zeigt, liegt der Bezugspunkt organisationalen Lernens in der Veränderung der organisationalen Entscheidungsprämissen. Der systeminterne Umgang mit Irritationen in der Umwelt wird somit dann

29 Um im obigen Beispiel zu bleiben: Die Entscheidung einer bzw. eines Bankangestellten, einem Kunden aufgrund ihr bzw. ihm plausibel erscheinender Gründe einen Kredit entsprechender Höhe ohne Rücksprache mit der nächst höheren Instanz zu gewähren, mag als Abweichung auftreten, bildet aber keine überdauernde Veränderung der Grundsatzentscheidung, die diese Abweichung als falsch markiert (was nicht ausschließt, dass die Entscheidung im Nachhinein noch Folgen nach sich ziehen kann). Wird die Abweichung vom Üblichen jedoch z.B. zum Anlass einer Diskussion der Grundsatzentscheidung für die Richtlinien zur Kreditvergabe, könnte dies zu einer Veränderung der Prämissen für zukünftige Entscheidungen dieser Art führen.

als organisationales Lernen konzeptualisiert, wenn diese innerhalb der Organisationskommunikation zu Abweichungen von bestehenden Entscheidungsprämissen führen und sie zur Grundlage von neuen oder veränderten Entscheidungsprämissen werden. In dieser Perspektive sind „Strukturänderungen auf dem Emergenzniveau sozialer Systeme als Lernprozesse analysierbar“ (Kuper 2010, S. 357). Hinsichtlich eines Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen geht es in der Konsequenz darum, *erstens* inwiefern individuelles Lernens Irritationen auf der Ebene der Organisationskommunikation hervorbringt, *zweitens* inwiefern diese kommunikativ weiterverarbeitet und zum Anlass von Entscheidungskommunikation werden und *drittens* inwiefern entsprechende Entscheidungen ggf. zur Prämisse weiteren Entscheidens werden (vgl. als Vorarbeit bereits Jenner 2013).

Da den Entscheidungsprämissen als Bezugspunkt organisationalen Lernens besonderer Stellenwert zukommt, sollen diese noch etwas eingehender beleuchtet werden. So differenziert Luhmann Entscheidungsprämissen in drei Arten: *Entscheidungsprogramme*, *Kommunikationswege* und *Personal*. Zudem lässt sich zwischen *formalen* und *informellen Organisationsstrukturen* unterscheiden – wie schon angerissen worden ist, impliziert der Entscheidungsbegriff vor dem Hintergrund der Selbstorganisation von Organisationen nämlich auch das Hervorgehen von Entscheidungen, die nicht Gegenstand formaler Beschlüsse sind, sondern sich als Routinen sukzessive strukturbildend entwickeln.³⁰ Die drei Arten von Entscheidungsprämissen sowie die Unterscheidung von formalen und informellen Entscheidungsprämissen werden im Folgenden umrissen.

Entscheidungsprogramme dienen dazu, Bedingungen für die sachliche Richtigkeit von Entscheidungen zu definieren (vgl. Luhmann 2011, S. 257). Zum einen zählen zu ihnen die sogenannten Konditionalprogramme. Diese „haben die allgemeine Form des ‚wenn – dann‘“ (vgl. ebd., S. 263). Hier werden auf der Basis von Erfahrungen aus der Vergangenheit die Konditionen geregelt, wie bei dem Auftreten einer bestimmten Situation zu verfahren ist (vgl. ebd., S. 263). Es gibt

„eine feste Kopplung zwischen der Bedingung einer Handlung – dem ‚Wenn‘ – und der Ausführung einer Entscheidung – dem ‚Dann‘. Dabei ist die Vorgehensweise genau festgelegt: Das Programm bestimmt, was zu tun ist – und was nicht ausdrücklich erlaubt ist, ist bei Konditionalprogrammen verboten“ (Kühl 2011, S. 103).

Die Ermessensspielräume, die im Rahmen von Konditionalprogramm bleiben, sind folglich relativ stark beschränkt (vgl. ebd., S. 103 f.). Neben solchen Konditionalprogrammen gibt es zum anderen Zweckprogramme. Sie definieren die

30 Routinen werden hier begrifflich auf die Ausbildung informeller Strukturen bezogen, siehe hierzu die weiteren Ausführungen des vorliegenden Kapitels.

Erreichung eines bestimmten Zwecks, lassen aber relativ offen, durch welche Mittel dieser erreicht wird (vgl. Luhmann 2011, S. 265 f.). Die Wahl der Mittel kann den Bedingungen einer noch ungewissen Zukunft angepasst werden, da nicht die Mittel definiert sind, sondern das Ziel (vgl. Kühl 2011, S. 104 f.).

Kommunikationswege stellen Entscheidungen darüber dar, welche Wege für bestimmte Kommunikationen einzuhalten sind, damit sie innerhalb der Organisation Anerkennung finden (vgl. Luhmann 2011, S. 225). Sie legen fest, wer was mit welcher Zuständigkeit und Weisungsbefugnis entscheiden darf und wie die Wege für entsprechende Entscheidungen verlaufen. Ein klassisches Beispiel hierfür stellt der Dienstweg dar (vgl. ebd., S. 225).

Bei Entscheidungen über die Regulierung des *Personaleinsatzes* handelt es sich ebenfalls um Entscheidungsprämissen. Personen werden für bestimmte Aufgaben ausgewählt, weil angenommen wird, dass sie sich besonders gut für diese eignen (vgl. ebd., S. 225). Gerade für Stellen, die mit Entscheidungsspielräumen einhergehen, ist besonders ersichtlich, dass die Person eine Prämisse für die von ihr getroffenen Entscheidungen darstellt:

„Wenn eine Aufgabe nicht im Detail programmiert werden kann, steigen die Anforderungen an die Person des Entscheiders“ (ebd., S. 226).

Damit wird die Person zur Prämisse für die im Rahmen der von ihr bekleideten Stelle getroffenen Entscheidungen, was wiederum beispielsweise auch ihrer Individualität, ihrem fachlichen Hintergrund und ihrem Entscheidungsstil stärkeren Raum innerhalb der Organisationskommunikation beimisst (vgl. ebd., S. 281 ff.).³¹

Alle drei gezeigten Arten von Entscheidungsprämissen sind selbst Ergebnis getroffener Entscheidungen (vgl. ebd., S. 228). Sie können in diesem Sinne als die *Formalstruktur* einer Organisation verstanden werden (vgl. Kühl 2011, S. 98). Von ihnen unterscheidet Luhmann die *unentscheidbaren* Entscheidungsprämissen (vgl. Luhmann 2011, S. 240 f.), die sich als informell eingespielte Organisationsstrukturen charakterisieren lassen. Dabei folgt er dem Vorschlag des chilenischen Soziologen Rodríguez Mansilla, den Begriff der Organisationskultur anhand der unentscheidbaren Entscheidungsprämissen zu bestimmen (vgl. ebd., S. 240 f.).³² Solche informellen Entscheidungsprämissen lassen sich

31 Gerade angesichts der Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft ist davon auszugehen, dass Entscheidungsspielräume im Kontext von Erwerbsarbeit zugenommen haben. So macht Luhmann darauf aufmerksam, dass Aufgaben komplexer geworden sind und damit verbunden auch neue Erwartungen und Chancen für „die Subjektivität der Beteiligten, für ihre Inanspruchnahme als ‚Systemregulierer‘“ (Luhmann 2011, S. 280) erwachsen.

32 Luhmann bezieht sich a.a.O. hierzu auf die (in spanischer Sprache verfasste) Arbeit von Rodríguez Mansilla (1991).

beschreiben als „Netzwerk bewährter Trampelpfade, die in einer Organisation immer wieder beschritten werden“ (Kühl 2011, S. 115). Sie kommen zustande, wenn sich Abweichungen von der Formalstruktur einspielen oder sich dort Routinen herausbilden, wo etwas über die Formalstruktur nicht abgebildet ist. Damit sind nicht einmalige Abweichungen impliziert, sondern

„wenn zu erkennen ist, dass eine Abweichung mit einer gewissen Regelmäßigkeit – man könnte auch sagen: Strukturhaftigkeit – auftritt“ (ebd., S. 114).

Wenn sich Informalität mit der beschriebenen Regelmäßigkeit eingespielt hat, zeichnet sie sich durch Erwartbarkeit aus:

„Ob es sich um informelle Strukturen oder um eine einmalige Abweichung handelt, kann man leicht erkennen – nämlich an der Reaktion anderer. Wird ein bestimmtes Verhalten erwartet – auch wenn es einen Verstoß gegen formale Vorgaben der Organisation oder gar gegen Gesetze bedeutet –, dann handelt es sich um Strukturen. Reagieren andere dagegen irritiert, verunsichert oder gar verärgert, kann man sicher sein, dass das eigene Verhalten nicht durch informelle Strukturserwartungen gedeckt ist“ (ebd., S. 115).

Obwohl die hier beschriebenen Entscheidungsprämissen nicht formal entschieden sind, gehen auch sie auf Entscheidungen zurück:

„Selbstverständlich werden auch unentscheidbare Entscheidungsprämissen in der Organisation produziert, und selbstverständlich geschieht auch dies angesichts von Entscheidungen – oder genauer gesagt: aus Anlass von Entscheidungen. Wie sonst könnte eine Struktur entstehen? Aber sie werden nicht auf bestimmte Entscheidungen zugerechnet, und sie zielen auch nicht darauf ab, bestimmte Entscheidungen vorzubereiten oder auszuführen“ (Luhmann 2011, S. 242).

Kühl (2011, S. 118 f.), der sich auf Luhmanns und ebenfalls auf Rodríguez Mansillas Ausführungen bezieht, präzisiert das Verständnis informeller Entscheidungsprämissen, indem er diese differenziert in solche, die sich nicht formalisieren *lassen* (beispielsweise wenn es um Haltungen und Einstellungen der Organisationsmitglieder geht) und solche, die zwar prinzipiell formal entschieden werden könnten, ohne dass dies aber geschieht (beispielsweise im Falle der Etablierung eines kurzen Dienstweges). Entsprechend schlägt Kühl eine andere terminologische Handhabung vor, als sie bei Luhmann (2011) zu finden ist. Kühl spricht von *nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen* und unterteilt sie gemäß der zuvor beschriebenen Differenzierung in *unentscheidbare Entscheidungsprämissen* und *prinzipiell entscheidbare, aber nicht entschiedene Entscheidungsprämissen* (vgl. Kühl 2011, S. 118 f.).

Deutlich wird mit diesen Ausführungen, dass kommunikative Entscheidungsstrukturen erheblich weiter gefasst werden, als dass sie sich auf formalisierte Entscheidungen in Form von Beschlüssen oder Ähnlichem beschränken würden.

Dies verweist darauf, dass organisationales Lernen, wenn es als Veränderung von Entscheidungsprämissen verstanden wird, sowohl die Ebene formaler Strukturen, als auch das sich beiläufige und sukzessive Einspielen informeller Strukturen umfasst.

Bezogen auf den zu untersuchenden Problemzusammenhang lässt sich nun zusammenfassen: Individuelles Lernen der Mitarbeitenden einer Organisation wird in der dargelegten Perspektive verstanden als kommunikative Zuschreibung, die sich auf das Erfahren und Bearbeiten von Irritationen im Sinne der Grenzüberschreitung bisher ausgeprägter Erwartungsstrukturen bezieht. Individuelles Lernen existiert erst dann für die Organisation, wenn es auf der Ebene der Organisationskommunikation hervortritt. Darin wurde die notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung dafür konstatiert, dass auf der Basis des Lernens der Mitarbeitenden organisationales Lernen anschließen kann. Es ist darüber hinaus ausschlaggebend, ob die Anregungen der Mitarbeitenden seitens der Organisation kommunikativ weiterverarbeitet und zum Anlass von Entscheidungen werden; und ob diese Entscheidungen Abweichungen von den bestehenden Entscheidungsstrukturen hervorbringen, die sich wiederum als Prämissen für zukünftiges Entscheiden durchsetzen. Erst auf der Ebene der Entstehung oder Veränderung von Entscheidungsprämissen ist auch die hinreichende Bedingung dafür erfüllt, dass in dieser Perspektive organisationales Lernen stattfindet.

Damit lässt sich ein Bezug zwischen dem individuellen Lernen der Organisationsmitglieder und der Anregung organisationalen Lernens theoretisch begründen und es lassen sich die Voraussetzungen ausweisen, durch die sich ein entsprechender Zusammenhang konstituiert. Diesen gilt es nun für den Kontext des Lernens von Mitarbeitenden und Organisationen in Kooperationen weiter zu konkretisieren.

2.3.3 Konkretisierung für die empirische Untersuchung an Kooperationen

Um den entfalteten Begründungszusammenhang auf den Kontext von Kooperationen zu beziehen und darauf basierend Bezugspunkte für die empirische Analyse abzuleiten, ist es hilfreich, noch einmal den in Kapitel 2.2.2 angeführten Vorschlag von Kämper und Schmidt (2000) aufzugreifen. Demnach bringen interorganisationale Kooperationen und Netzwerke eine spezifische Unterscheidung mit sich: Jene zwischen der *Kooperationsinteraktion*, die sich zwischen den kooperierenden Personen als Vertretenden ihrer Herkunftsorganisationen aufspannt und aus deren alltäglichen Abläufen herausgelagert ist einerseits; und der *innerorganisationalen Kommunikation der jeweiligen Herkunftsorganisationen* andererseits. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung wurde die Notwendigkeit einer kommunikativen Rückbindung zwischen der kooperierenden

Person und ihrer Herkunftsorganisation festgestellt, wenn in der Kooperation Entscheidungen auftreten oder wenn mit der Kooperationsbeteiligung strukturelle Folgen innerhalb der Herkunftsorganisation erwünscht bzw. erforderlich sind (vgl. ebd.). Der kommunikativen Rückbindung zwischen den Mitarbeitenden und der Herkunftsorganisation kommt in diesem Verständnis eine hervorgehobene Bedeutung bei.

Werden die theoretisch begründeten Voraussetzungen zur Erklärung des Beitrags von individuellem zu organisationalem Lernen auf den Kontext von Kooperationen bezogen, geht es hier zum einen darum, inwiefern zunächst die kooperierenden Mitarbeitenden in der Kooperationsinteraktion mit Irritationen konfrontiert sind und diese als Lernanlässe zum Ausgangspunkt eigener, individueller Lernprozesse nehmen. Zum anderen geht es darum, inwiefern damit für die kooperierenden Mitarbeitenden auch Anlässe der Rückbindung an die Herkunftsorganisation verbunden sind. Dabei wird vorausgesetzt, dass die von der Schlüsselperson aus der Kooperation rückgebundenen Kommunikationsbeiträge von ihr als organisational relevant behandelt werden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Schlüsselperson letztlich lediglich kommunikative Beiträge mit einem irritationsanregenden Charakter bereitstellen kann – ob die Organisation diese kommunikativ aufgreift und weiterverarbeitet, stellt dann die zentrale Anschlussfrage dar. Darüber darf nicht hinwegtäuschen, wenn im Folgenden zugunsten sprachlicher Vereinfachungen Begriffe wie z.B. „einspeisen“ oder „einbringen“ von Irritationen verwendet werden. Vor dem beschriebenen Hintergrund richtet sich das Untersuchungsinteresse darauf, inwiefern die Rückbindung eine weitergehende interne kommunikative Bearbeitung nach sich zieht und ob es dabei zur Genese von Entscheidungen kommt, die Entscheidungen für zukünftige Entscheidungen (d.h. neue oder veränderte Entscheidungsprämissen) hervorbringen. Dabei markiert die Unterscheidung zwischen Kooperationsinteraktion und Organisationskommunikation eine Grenze, die sich hinsichtlich des Bereitstellens von Anregungen seitens der Schlüsselperson sowie hinsichtlich einer anschließenden innerorganisationalen Bearbeitung dieser Anregungen beobachten lässt. Damit stellt die Untersuchung darauf ab, die als Schnittstelle beschriebene Konstellation zwischen der kooperierenden Schlüsselperson und ihrer Herkunftsorganisation zu fokussieren.³³

Die entfaltete Perspektive auf das Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen in Kooperationskontexten rückt die kommunikativen Prozesse in den

33 Die Bezeichnung als Schnittstelle wurde im Zuge der gegenstandstheoretischen Befassung mit Kooperationen eingeführt (vgl. Kap. 2.2.2). Aus systemtheoretischer Perspektive kann die Schnittstelle lediglich metaphorisch verstanden werden, da es keine Überschneidungen zwischen autonomen Systemen geben kann (vgl. Kap. 2.3.1). Jedoch eignet sich der Begriff zur prägnanten Charakterisierung der mit Kooperationen verbundenen Konstellation von Organisationen und ihren kooperierenden Mitarbeitenden.

Mittelpunkt, durch die es einerseits zu einer Rückbindung kooperationsbezogenen, individuellen Lernens an die Herkunftsorganisation kommt. Andererseits geht es um jene kommunikativen Prozesse, durch die es zur organisationsinternen Weiterverarbeitung bis hin zur Entscheidungsbildung und Entstehung oder Veränderung von Entscheidungsprämissen kommt. Prozesse werden in der vorliegenden Arbeit als diejenigen Vorgänge verstanden, die sich im Zeitverlauf in der Organisationskommunikation sukzessive durch aneinander anschließende oder rekursiv verbundene Schritte vollziehen.³⁴ Wie sich diese konkret vollziehen und ausgestalten, um das individuelle Lernen der Mitarbeitenden in Kooperationen in organisationales Lernen der dazugehörigen Herkunftsorganisation zu transformieren bzw. dies wahrscheinlich werden zu lassen, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Damit folgt diese der leitenden Forschungsfragestellung:

Welche kommunikativen Prozesse ermöglichen, das Lernen von Mitarbeitenden in Kooperationen in organisationales Lernen innerhalb der Herkunftsorganisation zu transformieren?

Diese Ausgangsfragestellung lässt sich für die empirische Untersuchung in die folgenden Teilfragestellungen untergliedern:

- Welche Irritationen entstehen in der Kooperationsinteraktion für die Mitarbeitenden und zu welchem Umgang mit diesen gelangen sie? Hier liegt der Fokus auf der Beteiligung der Schlüsselperson an der Kooperationsinteraktion, d.h. außerhalb ihrer Herkunftsorganisation.
- Inwiefern kommt es zu Situationen, in denen individuelles Lernen mit einer kommunikativen Rückbindung auftretender Lernanlässe oder im Zuge ihrer Bearbeitung gewonnenen Wissens und Erfahrungen an die Herkunftsorganisation einhergeht und Irritationen in der Organisationskommunikation hervorbringt? Hier richtet sich der Fokus auf die Grenze zu der Herkunftsorganisation.
- Inwiefern kommt es innerhalb der Herkunftsorganisation auf der Basis entsprechender Irritationen zu weiterer Anschlusskommunikation? Sofern

34 Damit korrespondiert der verwendete Prozessbegriff mit einem alltagssprachlichen Verständnis, wie es ähnlich im Duden formuliert ist als „sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (Duden-Online: Artikel zu Prozess; verfügbar unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Prozess> [Datum letzter Zugriff: 08.09.2016]). Damit ist die Entscheidung verbunden, einen anderen Prozessbegriff zu verwenden, als dies bei Luhmann der Fall ist. Luhmann definiert den Prozessbegriff unter Inanspruchnahme einer hohen Voraussetzungshaftigkeit (vgl. dazu insbesondere Luhmann 1997, S. 73 f.; S. 470 ff.; S. 482-487), was dem Forschungsinteresse an der Exploration eben noch *nicht* näher bestimmbarer kommunikativer Prozesse entgegensteht. Zur Problematik der Verwendung des Prozessbegriffs siehe auch Baecker 2003, S. 82 ff.

diese stattfindet: Inwiefern wird sie entscheidungsrelevant und inwiefern gehen daraus Prämissen für zukünftiges Entscheiden hervor? Hier liegt der Fokus auf den kommunikativen Prozessen innerhalb der Herkunftsorganisation.

Mit dem Rekurs auf Fragen nach „inwiefern“ wird impliziert, auch Einsichten dahingehend zu generieren, weshalb entsprechende kommunikative Prozesse *nicht* erfolgen bzw. sich Brüche ergeben. Die dargelegten Teilfragen bilden den Ausgangspunkt, um im folgenden Kapitel das Forschungsdesign für die empirische Erhebung zu entwickeln.

Die nachstehende Abbildung visualisiert abschließend die theoretisch begründeten Bezugspunkte im Kontext einer Kooperation, die hier exemplarisch mit zwei Partnerorganisationen dargestellt ist. Beide werden jeweils durch eine kooperierende Schlüsselperson in der Kooperationsinteraktion vertreten. Die Schlüsselpersonen bewegen sich jeweils zwischen ihrer Herkunftsorganisation und der Kooperationsinteraktion.

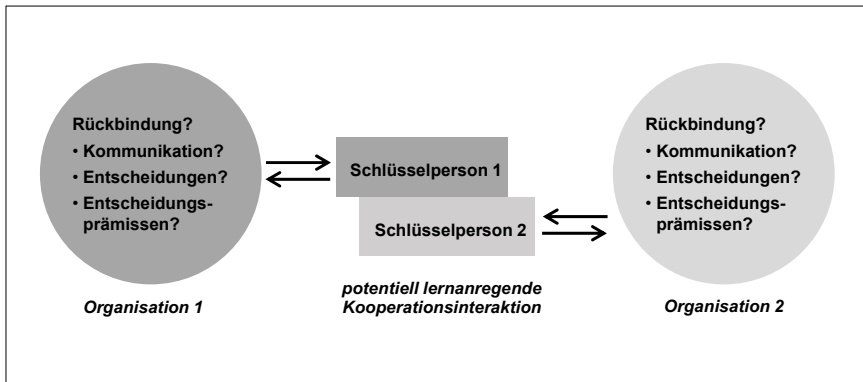


Abbildung 1: Visualisierung der systemtheoretischen Problemmodellierung

Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als
Wechselverhältnis
Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im
Feld der Weiterbildung
Jenner, A.
2018, XVIII, 270 S. 7 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-19452-9